



DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

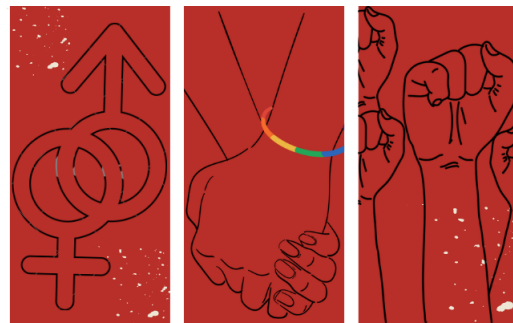


DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Organização

**LUCÉLIA BASSALO
ANA DANIELE CARRERA
WALDMA OLIVEIRA**

2025



DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Lucélia Bassalo, Ana Daniele Carrera, Waldma Oliveira (Org.)

Diagramação e revisão final: Klebson C. Silva

Imagem da capa: Letícia dos Santos Furtado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará

D537 Diálogos sobre gênero, sexualidade e educação [Recurso eletrônico] / Organizado por Lucélia Bassalo; Ana Daniele Carrera; Waldma Oliveira - Belém, Pa: UEPA / CCSE, 2025.
294 p. : il. ; Color.

ISBN: 978-65-01-54743-5.

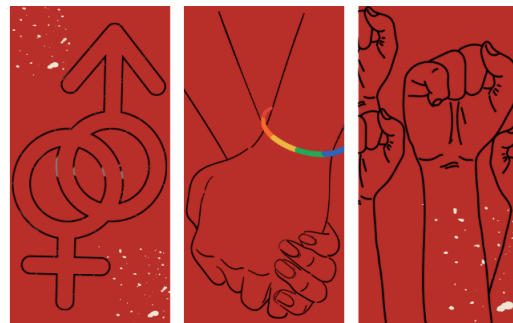
Contém textos completos.

Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppged/producoes-2/>

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Bassalo, Lucélia. II. Carrera, Ana Daniele. III. Oliveira, Waldma.

CDD 22º ed. 371.822

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO



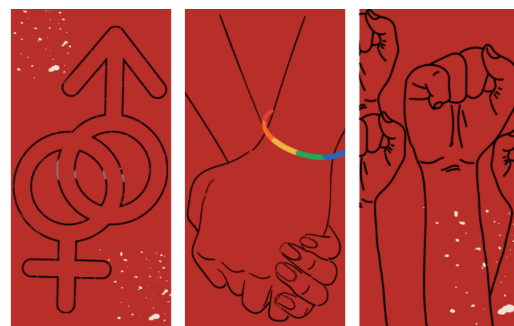
DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Organização

**LUCÉLIA BASSALO
ANA DANIELE CARRERA
WALDMA OLIVEIRA**

2025

Os autores são responsáveis pelo conteúdo de seus respectivos capítulos, incluindo a originalidade, a veracidade das informações e a adequação às normas acadêmicas, assim como, as especificações, referências bibliográficas e ortográficas.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
---------------------	----------

PARTE I - DIÁLOGOS SOBRE MULHERES: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIAS	8
---	----------

DENÚNCIA X ANÚNCIO NO CONSTRUTO DA INTEGRALIDADE DO SER DE MULHERES SURDAS NA/DA AMAZÔNIA TOCANTINA	9
---	---

Waldma Maíra Menezes de Oliveira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva

PESQUISA SOBRE MULHERES: UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ	30
---	----

Jeovani de Jesus Couto e José Anchieta de Oliveira Bentes

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA COLONIALIDADE DO GÊNERO	62
---	----

Ana Daniele Mendes Carrera

LENDO MULHERES NEGRAS, ENEGRECII! A LITERATURA FEMINISTA NEGRA COMO PROCESSO DE RECONHECIMENTO RACIAL	79
---	----

Natália de Anastácia dos Santos Maciel

O PODER DA MULHER E O AVANÇO TECNOLÓGICO NA SOCIEDADE ATUAL	100
---	-----

Juan Derick Amaral Boaventura Nascimento e Fábio José da Costa Alves

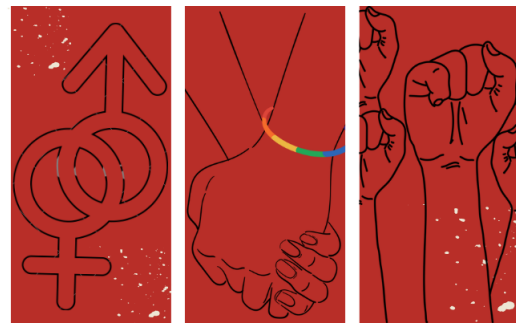
PARTE II - DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO: EDUCAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	116
--	------------

GÊNERO: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR NO ENSINO DA EJA NA AMAZÔNIA	117
--	-----

Mirley Monteiro de Souza e Pedro Franco de Sá

GÊNERO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	130
--	-----

Bárbara Gaia Barreto da Silva, Fábio José da Costa Alves e Lucélia de Moraes Braga Bassalo



ESTUDOS DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA PENSAR E ENFRENTAR ESTEREÓTIPOS, DESIGUALDADES E VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NAS PRÁTICAS CORPORAIS 145

Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães

UM ENSAIO SOBRE SURDEZ, GÊNERO E CONTEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS 161

Jonathan da Silva Cardozo

INCLUSÃO, DIVERSIDADE DE GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA 183

Emerson de Castro Lola

QUEM TEM MEDO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? A FALÁCIA CRIADA INVENTADA PELA NOVA DIREITA NA CONTRAMÃO DOS DIREITOS HUMANOS 200

Luís Gustavo Mendes Monteiro

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E GÊNERO: DA PERSPECTIVA CONSERVADORA AO DESEJO DE MODIFICAÇÃO 225

Marília Seabra Pantoja e Lucélia de Moraes Braga Bassalo

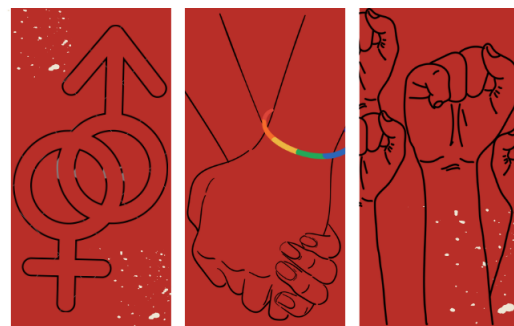
EDUCAÇÃO, DECOLONIALIDADE DO GÊNERO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS? 240

Vanessa Afonso da Silva

APRENDENDO A SER MENINO: NORMAS, ESTEREÓTIPOS E RESISTÊNCIAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA LITERÁRIA 261

Naire Gomes de Sousa e Lucélia de Moraes Braga Bassalo

SOBRE AS E OS AUTORES 284

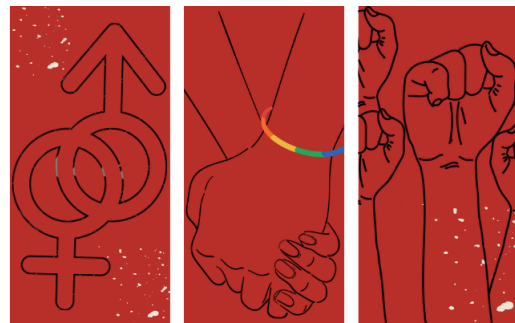


APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer e entusiasmo que apresentamos este e-book, fruto da inquietação intelectual e do trabalho dedicado, de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). **"Diálogos sobre Gênero, Sexualidade e Educação"**, é uma coleção de 14 textos que convidam à reflexão, sobre as complexas relações que se estabelecem entre gênero, sexualidade, processos educativos e/ou práticas pedagógicas, abordando essas questões a partir de diferentes recortes temáticos e perspectivas teóricas.

Como professoras feministas, é com grande satisfação que vimos pessoas de uma universidade que se situa na amazônia paraense e de diferentes áreas de conhecimento, aceitarem o chamado para pensar a educação no diálogo com as diferentes nuances epistemológicas do campo de gênero. Em tempos em que a retórica conservadora ganha espaço nos debates em diversos âmbitos da vida social e no cenário em que se delineiam posições de oposição a políticas públicas educacionais que promovam a equidade de gênero, acrescidas de ideologias da extrema direita que se contrapõem a garantia de direitos escolares das pessoas de identidade e orientações sexuais não normativas, realizamos importantes discussões e estudos para compreender a dinâmica que lentamente tenta se instalar na Amazônia, no Brasil e no mundo, para assumir a postura de proteção e defesa dos direitos de ser e existir.

Embora sejam tempos de objeção à formação sobre gênero e sexualidade, os textos desta publicação, se debruçam sobre contextos, entraves e desafios buscando superar as relações de desigualdade e poder que se impõe sobre as pessoas como efeito do patriarcado e da cisheteronormatividade. Cada capítulo representa um passo em direção à construção de um campo de



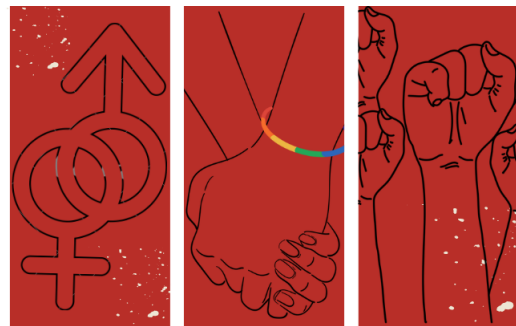
conhecimento que é comprometido com a desconstrução de estereótipos e de sistemas de opressão que ainda persistem nos processos educacionais.

As autoras e autores que escreveram os capítulos deste e-book investigam, questionam e discutem o gênero, a sexualidade, o feminismo, a inclusão, a interseccionalidade, a equidade e a desigualdade, a ascensão do discurso conservador e controle moral sobre os corpos, no campo da educação, da formação de professores e da docência. Além disso, as análises aqui presentes não se limitam a uma reflexão teórica, mas apontam conexões e percursos possíveis para práticas de emancipação.

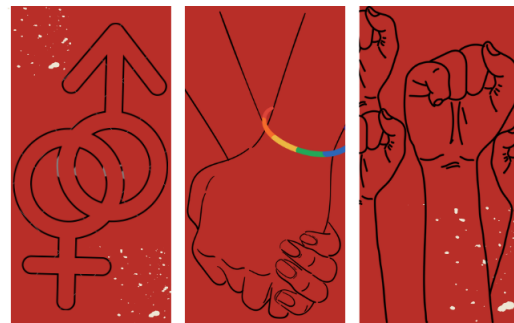
Desejamos que este e-book inspire, promova reflexões, discussões e, quiçá, ações que contribuam para a construção da solidariedade, do respeito às diferenças, da democracia e da justiça de gênero no Pará, na Amazônia.

Verão amazônico, 2024.

Lucélia Bassalo, Ana Daniele Carrera e Waldma Oliveira



PARTE I - DIÁLOGOS SOBRE MULHERES: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIAS



DENÚNCIA X ANÚNCIO NO CONSTRUTO DA INTEGRALIDADE DO SER DE MULHERES SURDAS NA/DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva

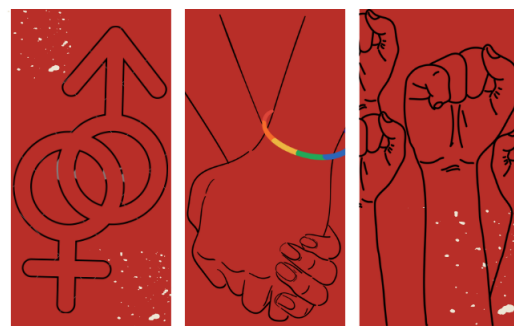
SINALIZAÇÃO INICIAL

O ser humano vai construindo-se enquanto sujeito na relação com o outro e com o mundo, em um dado território, em um tempo histórico, vivenciando uma dada cultura. Nesse contexto, não há uma identidade essencialista, homogênea e pressuposta, ao contrário, identidade é vida, é construção, é totalidade. Assim, entende-se que na construção da identidade de cada sujeito há questões biológicas, sociais, emocionais, culturais e outras que formam a integralidade do ser.

Uma identidade é uma integralidade é uma totalidade. Uma identidade é, a um só tempo, todos os elementos que formam o sujeito e todas as suas relações inter-humanas, como uma conjunção de sentidos e de significações em que esse ser é lido e interpretado. Na integralidade do ser, não há quebra ou fragmentação desse corpo.

Todavia, não se pode negar que há um olhar e uma ação presente na norma colonial, “[...] que cria e retifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles” (Alcoff, 2016, p. 137). O sujeito Surdo, em uma dimensão colonial, não foi pensado a partir de si, mas sim, em comparação ao outro, ou seja, a pessoa sem deficiência – ouvinte – a qual fabricou uma identidade pressuposta.

A identidade pressuposta é dada ao indivíduo. Pauta-se na desvalorização, no desinteresse, no não reconhecimento e na não aceitação do outro. Não compreende o outro enquanto ser histórico que intervém direta e



indiretamente no mundo. É uma política reducionista que fomenta a inferioridade das identidades para oprimir uns e privilegiar outros.

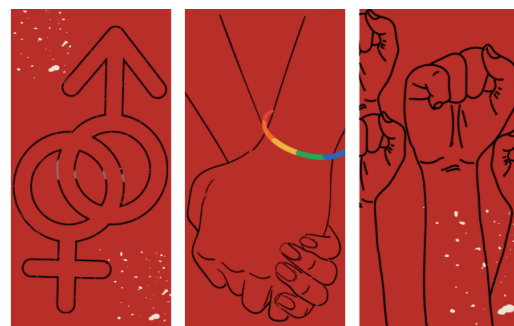
Ao sujeito surdo foi pressuposta uma identidade pautada em corpos incompletos e na diferença linguística, esquecendo-se de ampliar os olhares para os outros elementos formativos identitários. Sendo assim, cristalizaram-se e fragmentaram-se as identidades desses sujeitos ora no campo da deficiência ora da diferença.

Entretanto, a identidade do sujeito surdo não pode ser oferecida pelo outro. Ao contrário, faz-se necessário percebê-la na inteireza do ser. A construção de sua identidade é atravessada pelas relações e condições sociais, culturais e históricas, pela deficiência, pela língua e por diferenças de classe, raça e gênero, ou seja, em uma construção contínua e metamorfose.

Nesse sentido, a identidade metamorfose, na perspectiva de Ciampa (2005), vai se construindo diariamente em um processo constante de relações, de historicidade, de mudanças e de perspectivas dia a dia. A metamorfose nunca está completa, mas sempre em um vir-a-ser constante, mediante as relações estabelecidas entre um eu e o outro, demarcando sua identidade. A identidade do sujeito surdo metamorfoseia-se nas suas relações estabelecidas com os outros. Os sujeitos são agentes de sua própria construção. São atravessados e atravessam o meio nas relações.

Portanto, a construção da identidade do sujeito Surdo não é, apenas, uma construção linguística e/ou biológica, é uma construção biossocial. O desenvolvimento do ser humano é um processo dialético complexo que envolve diversas funções. Desse modo, percebe-se que “a construção da identidade não é domínio específico de um elemento formativo, mas sim da integralidade de todos e das relações interativas e dialógicas dos sujeitos” (Oliveira, 2023, p. 253).

Neste artigo, apresenta-se um recorte da tese de Oliveira (2023) com objetivo de denunciar as identidades pressupostas, em uma dimensão colonial, atribuídas a duas mulheres surdas e anunciar a construção de suas identidades metamorfoses, em uma perspectiva de giro decolonial.



METODOLOGIA SINALIZADA

Caracterizou-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, sendo utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, com foco teórico das narrativas de vida descritas no Círculo Dialógico Cultural (CDC)¹. Entrevistou-se 02 (dois) sujeitos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1. perfil dos entrevistados

Nome fictício	Idade	Sexo	Escolaridade	Município	Libras	Trabalha
Shirley	23	Feminino	Ensino superior incompleto	Igarapé-Miri	Fluente em Libras	Sim
Gladis	33	Feminino	Ensino médio completo	Oeiras do Pará	Fluente em Libras	Não

Fonte: Oliveira, 2023.

Os critérios éticos foram respeitados nesta pesquisa² e às entrevistadas foi solicitada a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Na análise dos dados trabalhou-se com a análise de conteúdo (Bardin, 2010).

SINALIZAÇÃO DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO DA INTEGRALIDADE DO SER SURDO

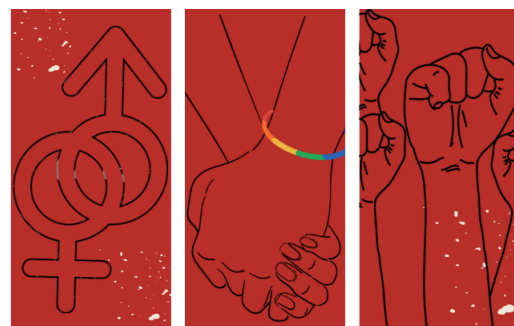
Denúncia das identidades pressupostas

As identidades pressupostas³ dadas as entrevistadas Gladis e Shirley, sinalizadas em suas narrativas de vida, ilustram as opressões coloniais fabricadas pela modernidade/colonialidade. É notório que as opressões sofridas

¹ O Círculo Dialógico Cultural (CDC) constitui-se enquanto técnica metodológica decolonial, propondo uma prática investigativa enraizada no diálogo como instrumento de mediação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. (Oliveira, 2023, p. 172).

² A pesquisa foi submetida e aprovada no comitê de ética na Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado nº 4.106.647, datado em 23/06/2020.

³ Nas palavras de Ciampa (2005, p. 169), “uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não se dando continuamente através da reposição). Com isso, retira-se o caráter de historicidade da mesma [...]”.



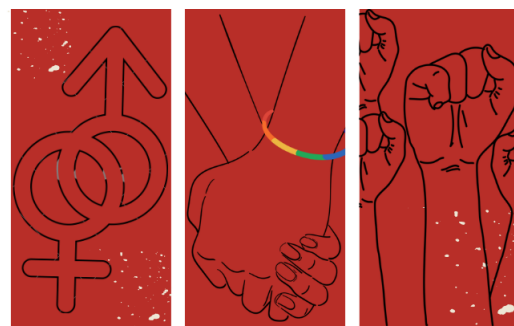
por elas não se restringem à deficiência e à diferença linguística. Há uma pluralidade das diferenças em uma perspectiva de inferioridade e de discriminação.

Da mesma forma que as identidades são construídas pelos elementos formativos e pelas relações sociais que o sujeito realiza, as opressões se encontram e andam de mãos dadas. Um sujeito surdo pode sofrer dupla, tripla ou várias opressões pela sua condição social, pelo seu território, pela sua cultura, pela sua língua, pelo seu gênero, pela sua classe, pela sua raça, pela sua religiosidade e por tantos outros fatores de identificação.

Portanto, as opressões atravessam os corpos dos sujeitos surdos para além da língua e/ou da deficiência. As identidades pressupostas atribuídas aos entrevistados da pesquisa ilustram uma pressuposição de um corpo mudo, burro, incapaz, isolado, bobo, que possui uma voz feia, que cola do ouvinte, que tem cabelo de Bombril. Dito de outro modo, um sujeito de ausência e de limitações. Apresentam-se em uma base estrutural e sistêmica de opressão presente na colonialidade do ser, como: capacitismo e machismo

O capacitismo atribui à Pessoa com Deficiência (PCD) um selo de inferioridade, por entender que a deficiência retira a capacidade social, linguística, cognitiva e interacional da pessoa. “O capacitismo é um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismo de interdição do ser, de segregação e de exclusão social” (Oliveira; Oliveira; Fleuri, 2021, p. 6). Durante a realização do círculo dialógico cultural (CDC), Gladis e Shirley sinalizaram as identidades pressupostas atribuídas a elas presentes no capacitismo:

Às vezes, as pessoas me veem de uma forma preconceituosa, me comparando a uma pessoa burra por não saber falar ou não saber compreender, porque entendem que ser surdo é ser burro, a surdez ainda está vinculada à ideia de que o surdo não é capaz. Também o surdo fica isolado, ele não compreende a fala oral (Entrevistada Gladis, grifo nosso).



Gladis relata a identidade pressuposta pela sociedade, *burra-por-não-saber-falar-isolada-incapaz*, pois há uma representação colonial e capacitista sobre os sujeitos surdos. Assim “olham a surdez como a ausência da fala. ‘Não ter a fala’ pressupõe, em uma sociedade oral, a mudez; dito de outro modo, pressupõe ‘ausência’ de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer” (Lopes, 2007, p. 51).

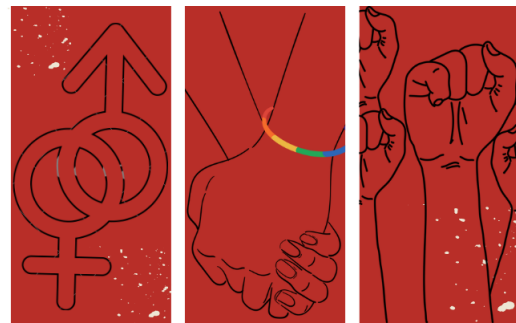
Ao tentar romper essa lógica, Gladis sinalizou que tentou oralizar para ilustrar que tinha algo a dizer na aula de um professor. Destaca a seguinte narrativa de vida sinalizada:

O professor fazia atividade e me perguntava a resposta. Todo mundo olhava para mim, e riam quando eu não conseguia responder ou então quando tentava oralizar os ouvintes riam de mim, diziam que tinha uma voz feia, isso me entristecia muito (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

Gladis, ao tentar oralizar, sente que sua diferença lhe envergonhava. Isso a entristecia, pois era representada de maneira constrangedora por seus colegas de classe – *burra-por-não-saber-falar-por-ter-voz-feia*. Santana (2007) destaca que muitos jovens e adultos surdos deixam de oralizar por situações constrangedoras que passaram, ao serem expostos a risos, “brincadeiras” e ações vexatórias. A identidade pressuposta atribuída a Gladis pela sociedade e por seus colegas de classe é de *burra-por-não-saber-falar-por-ter-voz-feia-isolada-incapaz*.

O capacitismo presente nesta identidade concede a Gladis a limitação da fala e a ausência de pensamento, logo pressupõe que não falar oralmente equivale a não possuir pensamento. Lopes (2007) demarca que as práticas ouvintistas colocaram o sujeito surdo em um local de isolamento social e de incapacidade.

Shirley destaca que a pior acusação sofrida por ser surda refere-se à associação da surdez à ausência de capacidade cognitiva. Em suas palavras: “a pior acusação foi um professor pensar que eu sou burra porque sou surda; que



não consigo fazer as coisas sozinha; que eu não tenho conhecimento; que sou incapaz” (Entrevistada Shirley).

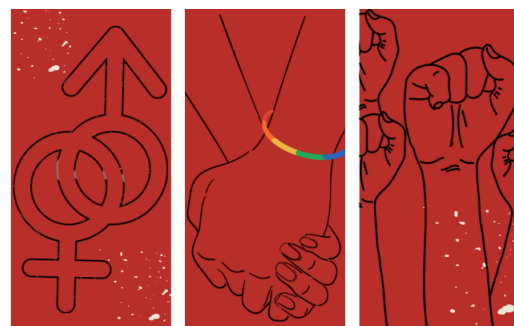
No círculo dialógico cultural, Shirley sinalizou que a identidade atribuída a ela por esse professor foi de *surda-burra-sem-conhecimento-incapaz-que-cola-do-ouvinte*. Narrou que durante a atividade proposta pelo professor em sala:

*Ele começou a andar e a observar se os alunos estavam fazendo atividade. Olhava para mim e para intérprete de Libras com olhar de reprovação, de dúvida. No meio da atividade, falou para intérprete que não era para ela **dar cola para mim**, que era para ela parar de me ajudar, de sinalizar, que era para eu fazer sozinha. Eu perguntei à intérprete o que ele falou e ela me disse. Deixei a atividade e fui à sala da coordenação de acessibilidade e contei o que ocorreu (Entrevistada Shirley, grifo nosso).*

Quando Shirley narra a atitude do professor, pode-se relacionar tal ação em uma dimensão capacitista, ao modo do professor entender que a função do intérprete de Libras é fornecer as respostas ao aluno surdo, já que ele não consegue fazer sozinho, pois não possui conhecimento. Nesse ínterim, Oliveira (2015, p. 178) destaca que “muitos professores do ensino superior não compreendem o papel e atuação do intérprete educacional, em alguns momentos associam a sua figura como sendo o professor do surdo, como monitor e em outros momentos como colega de classe”.

Essa falta de informação e formação do professor gerou uma situação de constrangimento a Shirley, pois em sua narrativa fica evidente que a desconfiança foi demarcada pela associação da surdez à falta de capacidade intelectual, ou seja, Shirley não teria condições de realizar uma atividade acadêmica por ser surda e precisaria receber cola da intérprete (ouvinte). Essa ação materializa uma prática capacitista e uma identidade pressuposta atribuída a ela de *surda-burra-sem-conhecimento-incapaz-que-colo-do-ouvinte*.

De acordo com Lopes (2007, p. 89) “sentir-se constrangido por ser surdo foi algo muito marcante nas histórias daqueles sujeitos que hoje militam na causa surda”. A colonialidade do corpo normativo condicionou o olhar para o sujeito



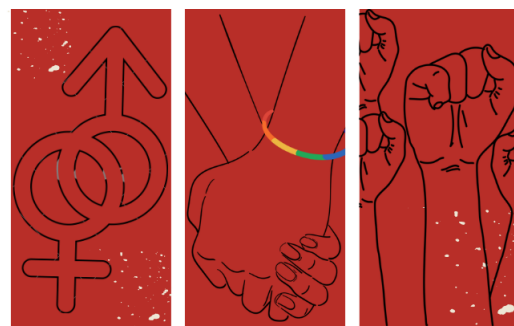
surdo em um campo clínico-patológico, nas práticas corretivas e na medicalização da surdez para a busca da normalidade, o que reverberou em opressões capacitistas.

Shirley sinaliza que, além dessas práticas opressivas, já vivenciou situações de “esconder” a surdez para analisar a atitude das pessoas. A mesma narra: *“Já cheguei em alguns lugares oralizando e escondendo o aparelho auditivo e no final me perguntaram: você é surda?”*. Ao ser questionada por que teve essa atitude, ela explica: *“Às vezes gosto de observar e sentir o tratamento que as pessoas me dão quando pensam que não sou surda. É um tratamento igual”*.

Fica nítida mais uma ação do capacitismo – o tratamento diferenciado no campo da inferioridade dado ao sujeito surdo, o que fabrica identidades que pressupõem incapacidade relacional, intelectual, linguística e educacional. A identificação da diferença do sujeito surdo é vista socialmente pelo uso do aparelho auditivo e pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esconder esses marcadores é uma ação de verificação das atitudes que os sujeitos sociais teriam com uma possível “normalidade” do sujeito surdo e/ou uma vergonha por constrangimento, presente no capacitismo, de se autodeclararem surdos. Seja uma ou outra, ambas são frutos do processo histórico de opressão que o outro surdo foi acometido.

Nessa perspectiva, infere-se que os discursos e as ações capacitistas continuam conferindo à Pessoa com Deficiência, neste caso a pessoa surda, o selo da incapacidade. Gladis e Shirley compartilham identidades pressupostas parecidas no campo sistêmico e estrutural do capacitismo – mudo, burro, incapaz, que possui uma voz feia, que cola do ouvinte – atribuídas a cada uma delas em experiências, em relações e em espaços diferentes.

A mulher com deficiência apresenta dupla diferença pela questão do Gênero e da deficiência e sofre dupla opressão pelo machismo e pelo capacitismo. Segundo Scott (1990), o termo gênero deve ser empregado para designar as relações sociais entre os sexos, de modo a rejeitar as implicações



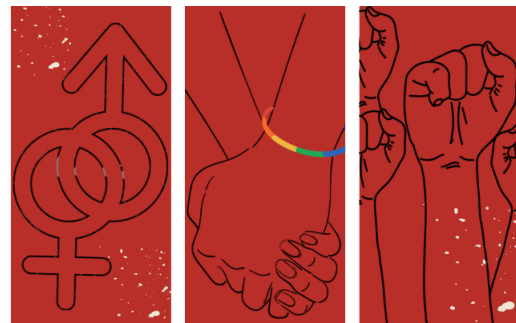
biológicas e referir-se às mulheres, às crianças e, principalmente, às famílias, indicando as construções sociais sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. Esse uso do gênero, referindo-se apenas aos domínios tanto estruturais, quanto ideológico, porém, não se aplica ou não diz respeito à tomada de decisões (entre homens e mulheres), o poder e o político (Scott, 1990).

Para Drumont (1980, p. 81) “o machismo é definido como um sistema de representações simbólicas que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher”. Pelas opressões do machismo e do capacitismo, as mulheres com deficiência possuem maior dificuldade do que as demais mulheres para introduzir-se na educação básica, nas universidades, na qualificação profissional e no mercado de trabalho.

Costa, Oliveira e Klein (2021) problematizam a condição da mulher surda e a violação de seus direitos, como: a falta de interpretação nos espaços públicos na área da saúde, da educação e em outros setores; falta de acesso ao mundo do trabalho. Mulheres surdas “têm 1,5 vezes mais chances de serem vítimas de assédio sexual, agressão sexual, abuso psicológico e abuso físico do que as ouvintes” (Krause, 2017, p. 5 *apud* Costa; Oliveira; Klein, 2021, p. 6).

Somando-se a isso, as autoras destacam a representação social do lugar que a mulher surda deveria ocupar. Historicamente as mulheres surdas foram marginalizadas, discriminadas e oprimidas pela tutela do capacitismo e do machismo. Foram proibidas de trabalhar e receberam uma educação precária. No círculo dialógico cultural, ocorreram narrativas sinalizadas sobre o desafio de ser mulher surda. Na narrativa de Shirley, destacam-se as implicações de ser mulher surda empreendedora: “*É difícil ter loja. As pessoas olham uma surda trabalhando e ficam admiradas. Às vezes, sinto que as pessoas julgam que não sou capaz por ser surda e por ser mulher*” (Entrevistada Shirley, grifo nosso).

Mesmo a Lei Brasileira de Inclusão garantindo que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”



(Brasil, 2015), a sociedade julga sua capacidade de gerir sua vida e de exercer atividade laboral. As pessoas surdas têm suas habilidades julgadas pela deficiência, isto é, o capacitismo infere sobre seus corpos, demarcando que não há possibilidade de a Pessoa com Deficiência trabalhar pela ausência de acessibilidade comunicacional, atitudinal, arquitetônica, entre outras.

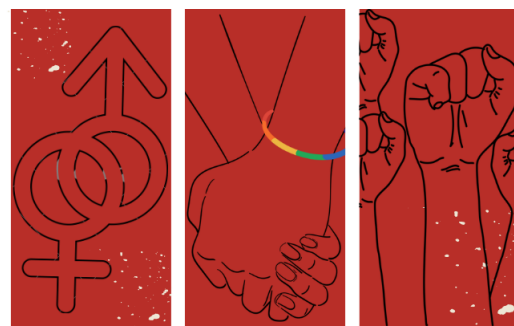
Na narrativa sinalizada de Shirley, há uma identidade pressuposta que a sociedade faz sobre *uma mulher surda empreendedora*, de admiração ou espanto por uma “pessoa nessa condição” ocupar um lugar de poder, antes ocupado por empreendedores homens, brancos e ouvintes. É notório que a sociedade machista e capacitista não está acostumada a visualizar essa posição hierárquica sendo ocupada por mulheres surdas.

O lugar da mulher ao longo da história é atrelado ao cuidar dos filhos e do marido. Somente no século XIX, mais precisamente na década de 1870, com a terceira Revolução Industrial, que as mulheres começaram a sair da posição de donas de casa para trabalhar fora. Essas mulheres assumiram dupla jornada de trabalho. No caso de mulher com deficiência, a inserção ao mercado de trabalho foi mais lenta, devido à modernidade/colonialidade nos dizer quem é útil e quem não é útil, pela lógica mercantil e empresarial.

Segundo Ribeiro (2017), muitas mulheres surdas ainda lutam para conseguir uma vaga no mercado de trabalho e abandonar a informalidade e a dependência financeira. Segundo a autora, a suposta incomunicabilidade dos surdos ainda é um impasse na contratação, permanência e avanço desses indivíduos no mercado de trabalho. A identidade pressuposta *de mulher-surda-empreendedora-será-que-é-capaz* atravessa o corpo de Shirley.

Muitas mulheres surdas sobrevivem na informalidade e na dependência financeira dos pais. Essa situação é experienciada por Gladis:

*Eu não gosto do meu padrasto. Ele sempre implica comigo por eu não ter trabalho. Eu ajudo em casa. Ele me acha burra, porque já coloquei meu currículo em lojas e não fui chamada. **Ele diz que só sirvo para cuidar da casa, já que não tenho trabalho.** Eles brigam por minha causa e eu fico triste (Entrevistada Gladis, grifo nosso).*



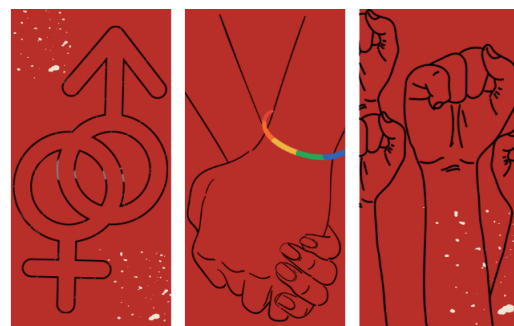
Ainda, no âmbito identitário gênero e surdez, destaca-se a narrativa de Gladis pela ausência de um trabalho formal – seu padrasto atribui a ela a identidade pressuposta de *burra-não-trabalha-só-serve-para-cuidar-da-casa*. Percebe-se nessa exposição 3 (três) pontos necessários para análise: 1. não conseguir trabalho estar associado ao fato de ela ser burra e não da sociedade ser excludente e capacitista; 2. o não reconhecimento do trabalho feito por ela em casa como um trabalho; e 3. o machismo presente na fala do padrasto só *serve para cuidar da casa*.

Nesse íterim, Sassaki (2003) pontua que as pessoas com deficiência têm sido excluídas do mercado de trabalho por outros motivos como, por exemplo: falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, falta de meios de transporte, falta de qualificação para o trabalho e o olhar preconceituoso da sociedade sobre elas.

O padrasto de Gladis não problematiza as mazelas capacitistas da sociedade na inserção ao mundo do trabalho da pessoa com deficiência. Nesse caso de uma mulher surda, pela estrutura sistêmica e opressora do machismo, do patriarcado e do capacitismo, o padrasto logo infere que sua enteada não consegue emprego por não ter capacidade intelectual para isso. Consequentemente, atribui a ela a responsabilidade de seu fracasso.

Outro ponto de reflexão faz-se quanto ao lugar de inferioridade do trabalho doméstico. Na narrativa de Gladis, é nítido o machismo presente na fala do seu padrasto: *já que não consegue arrumar um emprego só serve para esse trabalho, o doméstico*. O trabalho doméstico não é reconhecido como um trabalho. Há uma hierarquia, como se trabalhar em casa se referisse à incapacidade de mulheres, deficientes, pobres, analfabetas.

É notório que as opressões que subalternizaram as histórias das mulheres surdas – Gladis e Shirley – perpassam pela ausência de informações sobre os seus direitos para o combate sobre elas (capacitismo e machismo). As barreiras comunicacionais e atitudinais proporcionaram carência de



conhecimento e informações, todavia, no *vir-a-ser* de Gladis e Shirley há um processo metamorfósico, de anúncio de outras identidades, mediante todos os elementos que as formam.

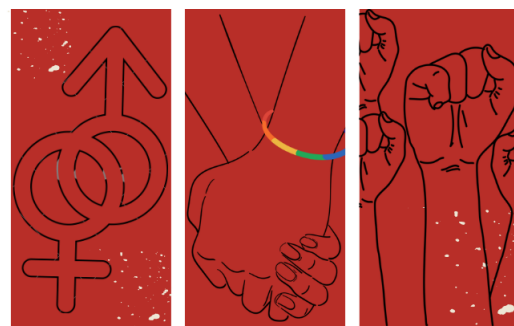
Não há como negar que os grupos sociais que foram historicamente excluídos ainda não conseguem perceber as diferenças daqueles sujeitos que compõem esse coletivo ou aquele outro. Não se pode homogeneizar e negar os cortes de diferenças que formam os indivíduos. Uma mulher surda deve ocupar seu lugar nos movimentos feministas e da surdez para demarcar a necessidade de um feminismo surdo.

Segundo Costa, Oliveira, Klein (2021), as mulheres com deficiência não se sentem representadas pelo movimento feminista nas pautas, nos debates e nas rodas de conversa, espaços nos quais raramente se fala acerca da temática. Além disso, poucas feministas se propõem a dialogar e levar informações até essas mulheres, como também as rodas de conversas e os informativos sobre os seus direitos à saúde, à educação e ao trabalho não são acessíveis na Língua Brasileira de Sinais.

Anúncio das identidades metamorfoses

A humanização do ser humano perpassa pelo reconhecimento de sua vocação ontológica, de ser visto e entendido como um ser inconcluso e, por essa condição, como um *ser de busca*, que procura na relação com outro se fazer sujeito mediatizado pelo mundo. A integralidade do ser reconhece que o ser humano não é sozinho, pois ele é constituído pelo outro e ele constitui o outro, portanto homens e mulheres se formam sujeitos na dimensão relacional-social.

Para tanto, o tornar-se sujeito apresenta-se em uma ação dialética, na denúncia das opressões sofridas, pelos cortes de diferença e pelo anúncio da humanização no combate a elas e no assumir-se “enquanto sujeito da própria assunção” (Freire, 1996, p. 41). A denúncia da opressão é a ilustração da diminuição e da integralidade do ser humano. Na perspectiva freireana, a opressão é todo ato proibitivo de ser sujeito seja ela pela classe, raça, gênero



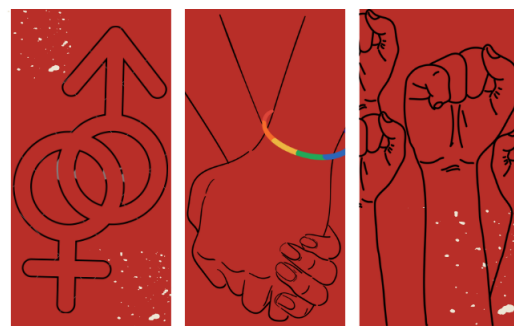
seja qualquer outro corte de diferença. Portanto, é necessário que se reconheça e compreenda-se a “[...] importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta da libertação” (Freire, 2001, p. 46).

A colonialidade do ser tem, em alguns casos, criando identidades ao fazer uso dos cortes de diferença para reconhecer os que são e os que não-são sujeitos, produz identidades válidas e legitimadas pelo padrão hegemônico e colonial em um processo hierárquico. Forma-se, assim, conforme Alcoff (2016), uma política identitária que fratura o corpo político e reduz a uma categoria homogênea e divisionista o ser humano, reconhecendo-o em uma única dimensão, em uma identidade “pura”, não em sua totalidade e interseções.

Nas identidades pressupostas atribuídas a Gladis e Shirley, é perceptível que as opressões são simultâneas e conectam-se para desumanizar cada uma das entrevistadas da pesquisa. Ao mesmo tempo que suas identidades são projetadas em uma ótica capacitista, os corpos das mulheres surdas – Gladis e Shirley – são coisificados pela matriz colonial do machismo.

As opressões não atingem o sujeito em apenas um elemento. Ao contrário, o maquinário colonial é sistêmico e estrutural ao negar, oprimir e coisificar o outro, fazendo uso de todas as estruturas e dimensões que o formam. Nesse ínterim, Freire (2001, p. 46) retrata que “[...] é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais. O sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente”.

Portanto, é profícuo compreender que, ao mesmo tempo que as opressões caminham e agem simultaneamente, o ser humano é uma unidade, uma totalidade. Simultaneamente, ele também é um ser relacional. Possui um gênero, uma raça, uma classe, uma cultura, uma língua, um território. Logo, não deve haver separação ou fragmentação de seu corpo, de sua integralidade do ser.



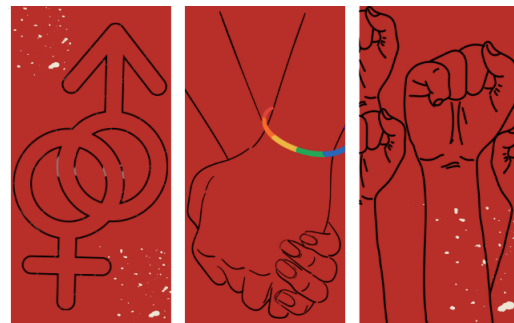
Neste tópico, serão tratadas as identidades metamorfoses⁴ construídas no decorrer formativo humano das entrevistadas nas relações com os outros e com o mundo, sinalizados nos círculos dialógicos culturais. No encontro com os outros, na percepção de si, no reconhecimento das opressões sofridas e combatidas, Gladis e Shirley anunciaram o seu ser, sua transformação e sua assunção.

Assim, entende-se que “o humano é sempre ‘uma porta’ abrindo-se em mais saídas. O humano é vir-a-ser humano. Identidade humana é vida! Tudo que impede a vida impede que tenhamos uma identidade humana” (Ciampa, 2005, p. 38). Por meio das narrativas sinalizadas, perceberam-se o fenômeno, a metamorfose e a transformação da vida nos territórios históricos e sociais que Gladis e Shirley caminharam, relacionaram-se e, por fim, transformaram-se.

Gladis e Shirley sofreram opressões na infância e na juventude em seus territórios e instituições outras. Entretanto, há uma metamorfose e uma construção de sua inteireza, o que vai dando um sentido às suas vidas e atribuindo um posicionamento ético-político no e com o mundo e com a comunidade surda da Amazônia tocantina.

Nesse ínterim, Freire (2016, p. 36) afirma que “não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo”. A mudança de identidade de Gladis e Shirley perpassam pela denúncia da opressão capacitista que conferiam a eles uma identidade pressuposta: *Gladis-burra-por-não-saber-falar-isolada-incapaz; Shirley-surda-burra-sem-conhecimento incapaz-que cola no ouvinte*. Eles se transformaram com o anúncio de uma identidade construída, viva, dentro de uma “[...] localização na qual a pessoa possui vínculos com eventos e comunidades históricos e a partir dos quais se engaja em um processo de construção de sentidos e, portanto, de onde obtém uma janela para o mundo” (Alcoff, 2016, p. 140).

⁴ Ciampa (2005, p. 119) considera identidade metamorfose a partir do “Ser é ser metamorfoseada! A metamorfose é a expressão da vida. Como tal é um processo inexorável, tenhamos ou não consciência dele”.



No círculo dialógico cultural, Gladis e Shirley sinalizaram a construção de suas identidades metamorfoses em contraponto à identidade pressuposta que a sociedade, os colegas de classe e o professor, respectivamente, atribuíram a elas:

Encontrei um professor em um curso de Libras que eu ensinava e ele ficou surpreso de eu estar lá, porque antes ele pensava que eu era burra, mas eu sou inteligente, eu consigo! (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

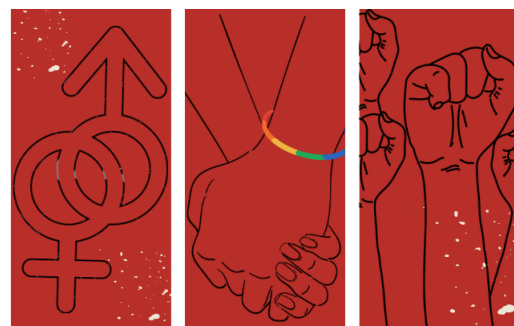
As pessoas me veem como uma pessoa inteligente, porque eu cheguei na universidade, pensam “como uma surda chegou na universidade?”. Depois viram que uma surda é capaz de conseguir. E sim, eu sou capaz!! (Entrevistada Shirley – grifo nosso).

As identidades pressupostas concedidas a Gladis e Shirley refletem uma opressão sistêmica e estrutural presente no capacitismo, uma vez que, na modernidade/colonialidade, por muito tempo foi atribuído à pessoa com deficiência o rótulo de incapacidade, de limitação e de anormalidade.

As identidades pressupostas expressam representações que interferem na construção de uma identidade positiva das pessoas com deficiência, isto é, de tanto serem as pessoas com deficiência representadas como incapazes de aprender, assimilam essa representação, assumindo uma identidade pressuposta de incapacidade.

Ocupar um espaço do saber formal refuta a lógica colonial dada às pessoas com deficiência. Quando um sujeito surdo alcança sucesso no trabalho e na educação, ele rompe com o fundamento capacitista de incapacidade. Assim, quando Shirley é aprovada no vestibular e adentra as universidades, ela prova sua capacidade e refuta o selo de inferioridade concedido a ela em identidade pressuposta.

Segundo Oliveira, Oliveira e Fleuri (2021, p. 116) “a colonialidade do ser deficiente está enraizada em um discurso de normalidade, o que reverbera em seus corpos e nas identidades de um outro-eu, aqui compreendido como: outro negado”. Assim, a pessoa com deficiência foi tida como um ser incapaz, incapaz de gerir sua vida, incapaz de saber e conhecer, incapaz de ser.



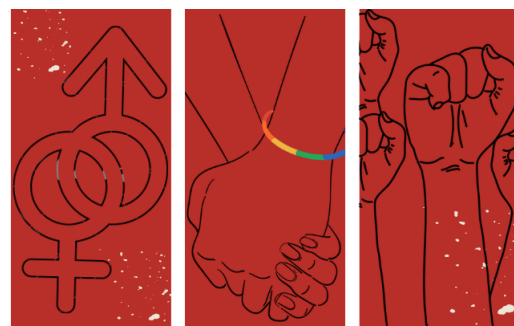
Refutar uma lógica colonial capacitista é uma tarefa extremamente árdua, pois a todo momento a sociedade lança olhares que julgam as potencialidades do outro e materializam práticas excludentes que negam o direito de ser, estar, conviver e de se relacionar com outro.

Oliveira (2015) retrata os desafios que os sujeitos surdos enfrentam no decorrer de sua vida, na educação, na família, no trabalho e em outros lugares e relações. A autora chama atenção para as batalhas travadas por esses sujeitos para chegarem ao Ensino Superior, como: a ausência de um currículo que respeite e valorize o sujeito surdo em sua particularidade linguística, cognitiva, cultural, psicológica e social, ausência de profissionais capacitados – professores bilíngues, intérpretes e instrutores de Libras –, bem como a circulação de duas línguas no espaço educacional – a Libras e a Língua portuguesa –, no ensino e na partilha de saberes e afetos.

Nesse contexto, Miranda (2007, p. 120) reforça que “[...] a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso à Educação Básica [...]”, gerando um quantitativo mínimo no Ensino Superior. Problematisa a Educação Básica acerca das condições de acesso e permanência ao alunado com deficiência, já que são poucos os educandos surdos que conseguem chegar ao nível superior.

Quando um sujeito surdo ultrapassa as adversidades e ingressa no Ensino Superior, a lógica capacitista é colocada em xeque, posto que a capacidade do outro foi provada (vestibular) e comprovada sua competência, como descrito nas sinalizações de Shirley: *“como uma surda chegou na universidade?”. Depois viram que uma surda é capaz de conseguir*. Quando Shirley teve sua identidade dada pelo professor, considerada *surda-burra-sem conhecimento-incapaz-que-cola-do ouvinte*, teve sua capacidade avaliada e apresentou com o seu *vir-a-ser surda-universitária-inteligente-capaz*.

A capacidade da pessoa com deficiência foi avaliada e hierarquizada pela matriz colonial. Percebeu-se no outro deficiente suas diferenças e



concederam a elas ausência, limitações e incapacidade. A sua capacidade criadora e recriadora foi subestimada; seu conhecimento, desprezado; e sua identidade, atrelada ao selo da inferioridade.

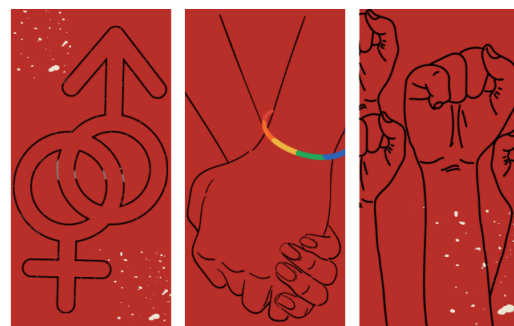
Quando Shirley opõe-se à identidade pressuposta e conferida pelo capacitismo e prova sua capacidade ao ingressar no Ensino Superior, oportuniza a convivência com o outro diferente e com uma outra língua. Todavia, a inclusão da pessoa com deficiência, incluindo os alunos surdos, constitui-se um grande desafio para as instituições de Ensino Superior, devido aos diferentes tipos de barreiras existentes, desde as físicas até as relações interpessoais.

Os desafios enfrentados na Educação Básica e as identidades pressupostas conferidas a Shirley podem ocorrer, novamente, no Ensino Superior, uma vez que as práticas capacitistas não se restringem a um local, mas residem nas atitudes, nas representações sociais dos sujeitos que compõem o espaço. O espaço formativo necessita ter condições arquitetônicas, adaptações curriculares e profissionais preparados para assegurar não só o acesso, mas também a permanência do graduando no processo universitário.

Gladis refuta a lógica colonial capacitista em sua atuação como instrutora de Libras no *Sinalizando na Amazônia Tocantina: curso básico de Libras* no município de Oeiras do Pará⁵. Ela, então, sinaliza: ***Encontrei um professor em um curso de Libras que eu ensinava e ele ficou surpreso de eu estar lá, porque antes ele pensava que eu era burra, mas eu sou inteligente, eu consigo!*** (Entrevistada Gladis, grifo nosso).

A identidade pressuposta atribuída a Gladis por seus colegas de classe – *surda-burra-por-não-saber-falar-por-ter-voz-feia-isolada-incapaz* – é questionada ao encontrar o professor da Educação Básica – aquele que fazia perguntas a ela, mas às quais ela não conseguia responder oralmente, logo o não oralizar associou-se ao não saber – apresentou o seu *vir-a-ser surda-instrutora de libras-inteligente-capaz*.

⁵ Realizou-se nos meses de abril a junho de 2019 o *Sinalizando na Amazônia Tocantina: curso básico de Libras* no município de Oeiras do Pará.



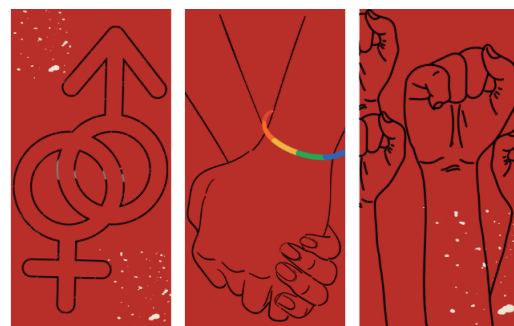
Faz-se necessário problematizar que o capacitismo infere ao outro incapacidade e a ausência de saber. Na prática educativa do professor de Gladis, percebe-se que ele desconhece o fato de o surdo não oralizar. Todavia, entende-se que todo saber é produção humana presente em teias culturais, linguísticas e identitárias. Homens e mulheres sabem algo, afinal, “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (Freire, 1982, p. 39).

Quando o professor de Gladis a encontra como professora de Libras, percebe que ela sabe, que pode ensinar. A partir do encontro, Gladis transforma-se, constrói sua identidade no fazer educativo, apresenta-se como instrutora de Libras, que sabe uma língua e que vai ensinar e aprender com os outros cursistas. A formação de instrutora de Libras oportuniza uma mudança de identidade e o reconhecimento do seu saber. Parafraseando Freire (2017), a educação não transforma o mundo capacitista. A educação muda as pessoas, suas representações, suas atitudes capacitistas e suas identidades pressupostas. Assim essas pessoas metamorfoseadas podem mudar o mundo.

Ao ocupar o lugar de instrutora de Libras no curso *sinalizando na Amazônia Tocantina*, Gladis pôde ressignificar o olhar e a compreensão dos cursistas ouvintes sobre o sujeito surdo. Pôde também demonstrar que os surdos apresentam capacidade e que podem desempenhar funções no âmbito social e educacional.

Por meio desse encontro, face a face com o seu professor, que agora o *vir-a-ser* torna seu aluno, foi que Gladis transformou sua identidade e provou para si e para o outro que possui capacidades. Assim, refutou o capacitismo e as identidades pressupostas que atravessaram seu corpo ao longo do processo formativo educacional.

De acordo com Oliveira (2023, p.255) “o primeiro passo para combater o capacitismo é o reconhecimento da alteridade e integralidade do ser deficiente, bem como ter um posicionamento ético-político contra as formas de opressão”.



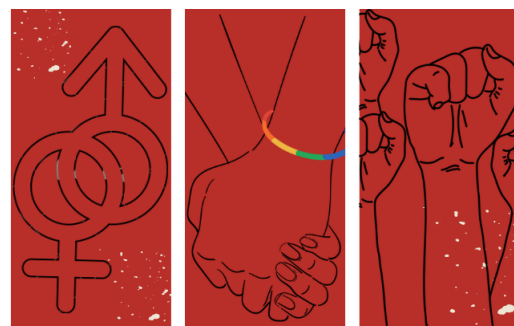
Desse modo, as identidades pressupostas enraizadas no capacitismo foram questionadas, ressignificadas e construídas identidades outras, metamorfoseadas, por Shirley e Gladis, ao ocuparem espaços de poder e saber nas universidades (âmbito educacional) e no ensino de Libras nos cursos de Libras (âmbito profissional).

No que tange ao machismo destaca-se o combate através do reconhecimento e afirmação das potencialidades de mulheres surdas. Para Shirley esse combate ocorre mediante ao lugar que ocupa “[...] às vezes, sinto que as pessoas julgam que não sou capaz por ser surda e por ser mulher, **mas eu sou capaz sim. Sou mulher-surda-empREENDEDORA**” (Entrevistada Shirley, grifo nosso). Nota-se que a entrevistada assume uma identidade e rompe com os olhares capacitistas e machistas, assumindo-se enquanto ser histórico e autônomo.

Assumir-se como sujeito social, histórico, político, cultural, como ser ontológico e inacabado que busca *ser mais* não na negação do outro, mas sim no reconhecimento das diferenças. “Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do ‘tu’, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (Freire, 1996, p. 42).

Assunção de si parte do sujeito e dos grupos sociais ao demarcarem sua ação social, histórica, transformadora e criadora. Não como mero objeto, mas como sujeitos transformadores do mundo. A autonomia, a amorosidade e a esperança são tratadas como imperativo existencial e histórico.

Essa assunção ocorre no construto da identidade de Gladis ao refutar a identidade pressuposta atribuída pelo seu padrasto. Em seus sinais ela descreve **“eu posso trabalhar em casa, sim. Posso trabalhar ensinando minha língua também. Eu posso!”** (Entrevistada Gladis, grifo nosso). Evidencia-se enquanto mulher-surda-trabalhadora e rompe com as práticas capacitistas e machistas de seu padrasto e com “a suposta incomunicabilidade dos surdos que ainda é um impasse na contratação, permanência e avanço destes indivíduos no mercado de trabalho” (Ribeiro, 2017, p.9).



Gladis ao ensinar sua Língua, a Libras, ocupa um lugar de prestígio e capacidade que outrora, pela colonialidade do ser deficiente, foi retirada do sujeito surdo. Para Oliveira (2023, p. 344) “[...] o trabalho desse profissional não é apenas o ensino de uma língua, pois ele desempenha uma ação educativa, política, identitária, de gênero e linguística”. Assim, segundo a autora, quando um sujeito Surdo ocupa um lugar de poder oportuniza o reconhecimento de sua capacidade, além de materializar uma referência de modelo identitário e linguístico a outros sujeitos Surdos.

SINALIZAÇÕES FINAIS

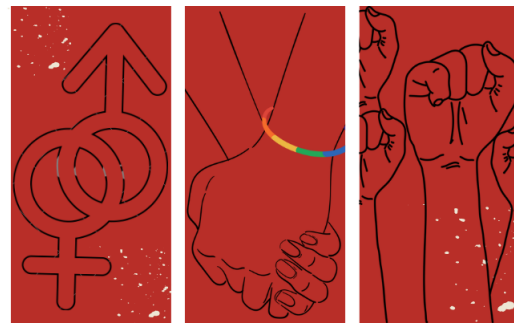
As entrevistadas da pesquisa ilustraram a construção de suas identidades por meio do processo dialético da denúncia das opressões sofridas – capacitismo, machismo, racismo e opressão de classe –, que conferiam a eles o não-lugar e o selo de inferioridade para o anúncio do vir-a-ser sujeitos surdos em territórios, culturas e relações interpessoais outras.

Durante os círculos dialógicos culturais, fica nítido que as identidades pressupostas dada a Gladis e Shirley não se restringem aos ataques e às práticas capacitistas, mas envolvem também questões de gênero. As opressões atravessam os corpos das mulheres de forma diferente, por isso faz-se necessário pontuar que mulher não é uma palavra homogênea, mulher tem suas particularidades e especificidades. Elas são diversas e plurais, são mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres transexuais e travestis, mulheres lésbicas bissexuais, mulheres com deficiências e mulheres surdas.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, L. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tzb4wHxCHfShs5DhsHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.



CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COSTA, A. C. B.; OLIVEIRA, W. M. M; KLEIN, M. **Representações sociais de Mulheres Surdas mirienses sobre si**: da invisibilidade ao protagonismo. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 26, e215356, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5356>. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5356/3330>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DRUMONT, M, P. Elementos para uma análise do machismo. In: **Perspectivas**, São Paulo, 1980.

FREIRE, P. **A importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

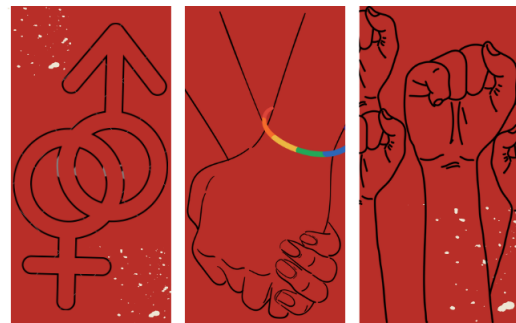
FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M *et al.* (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação. 3. ed. Porto Alegre, 2011, p. 120-134.

OLIVEIRA, W. M. M de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial**: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, 413f. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 28 Nov. 2023.

OLIVEIRA, W. M. M. de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. 2015b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 28 Nov. 2023.

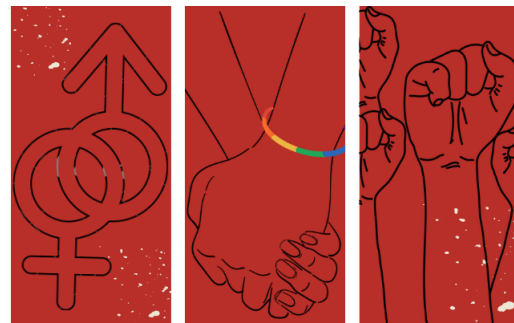


OLIVEIRA, W. M. M. de; OLIVEIRA, I. A; FLEURI, R. M. Sentidos e Significados de Graduandos da Educação do campo da UFPA/Cametá sobre a pessoa com deficiência. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 55, p. 109-125, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226082>. Acesso em: 22 jan. 2024.

RIBEIRO, J. A. K. A identidade e a autonomia da mulher surda. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13th Women's Worlds Congress, 11, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498229488_ARQUIVO_Modelo_Texto_completo_MM_FG.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma Sociedade para Todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.



PESQUISA SOBRE MULHERES: UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ

Jeovani de Jesus Couto

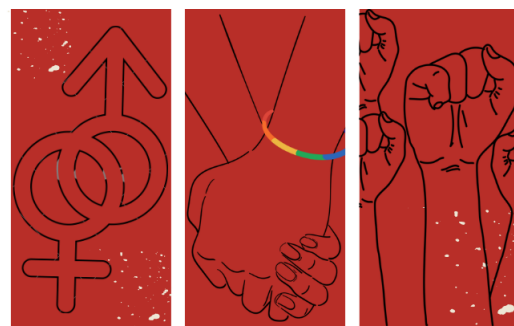
José Anchieta de Oliveira Bentes

INTRODUÇÃO

Apresentamos este estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa no sentido de fazer um levantamento de produções e discutir dissertações. O objetivo desse artigo é analisar dissertações de mestrado que tratam sobre mulheres no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Pará, no período compreendido entre 2013 e 2020. Dissertações foram selecionadas a partir dos descritores *meninas*, *mulheres*, *gênero*, *professoras* e *feminismo* e, posteriormente, foram atribuídas categorizações gerais: história das instituições escolares e a educação de meninas; Gênero; feminismo e Educação em ambientes não escolares; Gênero e professoras.

As fontes utilizadas foram as dissertações disponibilizadas no site do programa de pós-graduação em educação (PPGED) da UEPA, com uma metodologia de pesquisa a partir de dissertações defendidas, por meio do ano de entrada e de saída das turmas. As análises indicam as diferenciações entre homens e mulheres em diferentes contextos históricos, os saberes e práticas de mulheres, contraposição ao patriarcado e ao machismo existente e reflexões acerca do feminismo decolonial. A motivação se deu pelo fato de realizarmos estudos sobre gênero e feminismo.

Partindo dos descritores *meninas*, *mulheres*, *gênero*, *feminismo* e *professoras*, foram analisados 11(once) textos a partir de uma amostra de 327 dissertações do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Pará. O estudo, de natureza bibliográfica, utiliza gráficos e tabelas e desenvolve descrições e análises tendo como objetivo geral investigar como conceitos



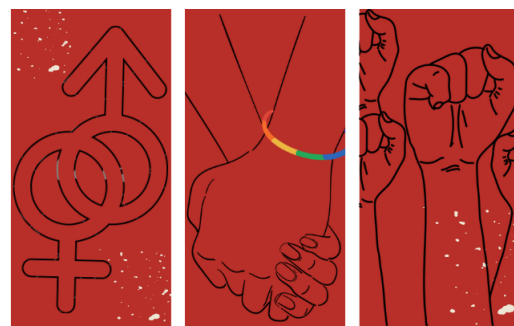
relativos ao campo de estudo com mulheres são expressos nas dissertações do programa e as bases teórico-metodológicas em que se fundamentam.

As dissertações apresentam: 1) A histórias das instituições escolares e a educação de meninas, instituições símbolos de tradição e intencionalidades religiosas e morais, atendendo os interesses da sociedade; 2) Enfoques decoloniais com protagonismo de mulheres e seus saberes; 3) Resistência e enfrentamentos coexistindo com conflitos e contradições hierárquicas e machistas; 4) Discussões de relações de poder nas práticas corporais e nos discursos; 4) Saberes insurgentes contra o patriarcado; 5) Pedagogias dialógicas relacionando conhecimento científico e popular; 7) Proposições de educação feminista, pressupostos de resistência, justiça e equidade.

As discussões se apresentam como de grande relevância para o enfoque feminista e de gênero, pela natureza interdisciplinar como se apresentam, com corporeidades, emoções, subjetividades. Há também potencialidades de desdobramentos para outras pesquisas a partir dos objetos pesquisados, dialogando com várias áreas de pesquisa, para além das ciências humanas.

Destacamos nos estudos pesquisados a pedagogia freiriana (Freire, 1997 *apud* Neri, 2018; Oliveira, 2017) como uma importante ação-reflexão-ação em educação de mulheres em espaços não escolares. E nos convidando à reflexão e ao aprofundamento à decolonialidade de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2004, 2010 *apud* Abreu, 2020; Neri, 2018) com a epistemologia do Sul e a teoria feminista de Maria Lugones (2014, *apud* Abreu, 2020) e Nancy Fraser (2007 *apud* Carrera, 2019) com pressupostos de interseccionalidades que nos permitem compreender melhor as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações existentes em nossa sociedade.

Maria Lugones foi professora, socióloga, feminista e ativista argentina radicada nos Estados Unidos da América. Evidenciava em seus estudos várias formas de opressão e colonização de gênero. No artigo “Rumo ao feminismo decolonial” (Lugones, 2014), referendado por Abreu (2020), enfatiza a

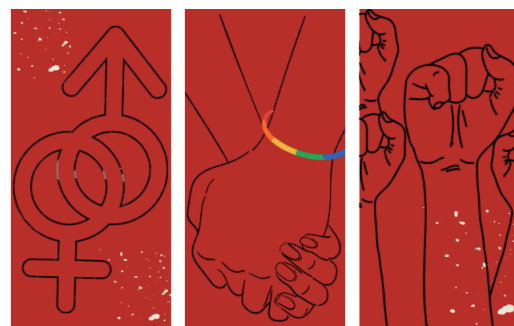


intersecção de raça, classe, gênero e sexualidade, considerando a “colonialidade de gênero” como característica estrutural das sociedades colonizadas.

Também estabelece relação entre conceitos de gênero, raça e sexualidade pautada na teoria de interseccionalidade, assim como salientam Patrícia Hill Collins e Silma Birge (2019), visto que reconhecem o conceito não somente na academia, mas também no ativismo das mulheres negras, bem como em vários contextos de opressão. Estas apresentam a interseccionalidade como “[...] uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2019, p. 17). É uma ferramenta analítica que permite às pessoas o melhor acesso à complexidade social e de si mesmas.

Nancy Fraser é uma filósofa norte-americana, importante pensadora feminista. Ela argumenta que *justiça* é um conceito complexo que deve ser entendido sob três dimensões separadas e inter-relacionadas. O livro “Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação” (Fraser, 2007), referendado por Carreira (2019), reflete sobre como reinventar o projeto feminista em um mundo globalizado e como revigorar a teoria e a prática da igualdade de gênero sob as condições atuais.

Em trabalhos mais recentes, a autora foca na política de identidade com ênfase entre ricos e pobres, particularmente no que se refere ao feminismo liberal, o que Fraser chama de “serva” do capitalismo. Assim em “Reconhecimento sem ética?” (Fraser, 2007) se faz um debate em torno da cultura, representação, identidade e diferença que se alargou à política feminista, além da justa paridade participativa através da valoração cultural, seu impacto social e ético. Carrera e Bassalo (2022) endossam o pensamento de Fraser ao analisar nas narrativas de estudantes de licenciaturas a necessidade do reconhecimento enquanto jovens mulheres e feministas, fortalecendo ideias em torno de liberdade, emancipação e resistência.



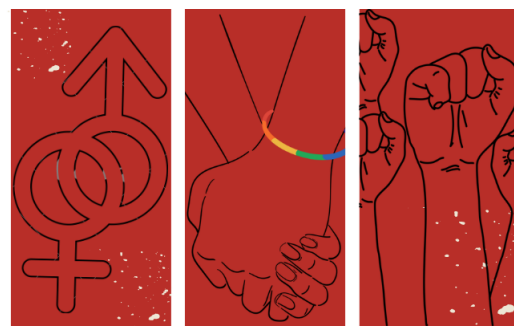
O artigo está dividido em quatro seções: na primeira, fizemos, *a priori*, uma tabulação dos dados das 11 (onze) dissertações do PPGED/UEPA, em quadros e tabelas com percentuais e textos descritivos e analíticos referentes às pesquisas. Os referidos quadros e tabelas receberam os seguintes títulos: categorias específicas nos estudos, categorias nos textos, métodos de pesquisa, tipos de pesquisa, lócus de pesquisa, participantes da pesquisa, objetos de pesquisa, principais teóricos metodológicos, autoras feministas.

A partir dessa contextualização geral das dissertações, dividimos e as agrupamos por pesquisas que se assemelhassem para melhor análise. Diante disso, temos na segunda seção, discussões sobre dissertações em torno de meninas, mulheres e a história das instituições educativas, por meio das quais comportamentos e atitudes são definidos para meninos e meninas; trazemos, portanto, problematizações de questões relacionadas aos princípios morais, religiosos e educativos adotados.

Na terceira seção, por sua vez, verificamos dissertações que trazem a temática das mulheres em ambientes não escolares, nas quais o enfoque decolonial, o ecofeminismo e o feminismo decolonial se fazem presentes, assim como saberes religiosos, culinários, medicinais, saberes insurgentes e dialógicos em amplo debate com a colonialidade de ser, destacando a necessidade de uma educação crítica, humanística conscientizadora. Na quarta seção, reiteramos as dissertações em torno das relações de gênero de professoras, acadêmicas e feministas evidenciando os discursos e as representações sociais das professoras, como algumas mulheres se reconhecem como feministas e ainda problematizam a educação feminina para equidade e para a formação docente.

MULHERES: O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO?

Foram levantadas no site do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, no site https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=4247, as dissertações defendidas entre os anos de 2017 e 2020, com os descritores: *mulheres*, *meninas*, *professoras*,

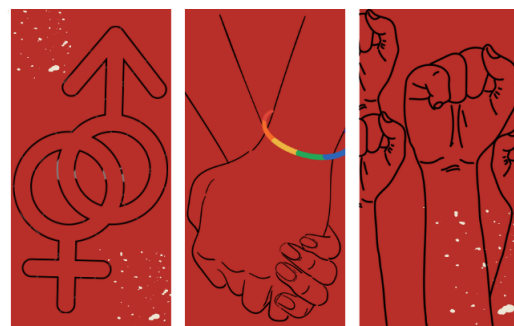


feminismo e *gênero*. O referido programa e o tema foram escolhidos por questões acadêmicas, uma vez que fazemos pesquisas relacionadas à temática de mulheres e integramos este programa de pós-graduação. O recorte temporal relaciona-se ao período em que as temáticas de interesse estavam dispostas.

Conforme levantamento realizado no dia 19 de agosto de 2023, foram identificadas 11 dissertações a partir dos descritores mencionados. No quadro abaixo, listamos o ano de defesa, o nome dos autores, o título das dissertações e as categorias gerais em que se agrupam as referidas dissertações, cujas temáticas abordam as Histórias das Instituições escolares e a educação de meninas; Feminismo, Gênero, Mulheres e educação não escolares; e também as relações de gênero e professoras em diferentes instituições. Vamos ao Quadro 1:

Quadro 1. Pesquisas relacionadas ao estudo de mulheres (DISSERTAÇÕES PPGED/UEPA)

Nº	Ano	Nome dos autores	Nome dos orientadores	Títulos das dissertações	Categorias
01	2014	Benedito Gonçalves Costa	Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França	Educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do bispo d. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará (1878 – 1888)	História das Instituições escolares e a educação de meninas
02	2013	Adriene Suellen Ferreira Pimenta	Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França	Educação de meninas no Orfelinato paraense (1893 -1910)	
03	2010	Marilene Maria Aquino Castro de Barros	Maria Betânia B. Albuquerque	O farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos – PA (1950 a 1962)	
04	2020	Victória Santos de Abreu	Roberto Moraes Corrêa.	Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a educação do campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST.	Gênero, Feminismo e Educação em Ambientes



05	2019	Sabrina Augusta da Costa Arrais	Maria Betânia B. Albuquerque	Aprender no jardim de belas flores: Educação e saberes das mulheres na religião do Santo Daime Belém	não escolares
06	2018	Isabell Theresa Tavares Neri	Ivanilde Apoluceno de Oliveira.	Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na amazônia paraense	
07	2017	Suzianne Silva de Oliveira	Ivanilde Apoluceno de Oliveira.	Educação no Cárcere: processo de Reinserção Social de Mulheres	
08	2019	Ana Daniele Mendes Carrera	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	Futuras professoras e feministas: a construção de uma docência voltada à equidade de gênero	
09	2016	Luciane Tavares de Santos	Tânia Regina Lobato dos Santos	Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	Gênero e Professora s
10	2019	Huber Kline Guedes Lobato	José Anchieta de Oliveira Bemtes	Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos	
11	2019	Daniella Rocha Bittencourt	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	Relações de gênero na formação de professoras/as de educação física: entre o binarismo e a equidade	

Fonte: Elaboração própria a partir do site do PPGED/UEPA, 2023.

Observamos que os títulos já enunciam algumas categorias específicas que nos ajudam a percorrer os caminhos que perfazem as dissertações. Destas, 36% utilizam do termo *mulheres*, outros 36%, *professoras*; 18% (cada um dos outros descritores) utilizam *feministas*, *gênero* e *meninas*, o que evidencia que as pesquisas, em sua maioria, centram-se nas desigualdades entre homens e mulheres, mais em busca da reafirmação das identidades do que em movimentos coletivos.

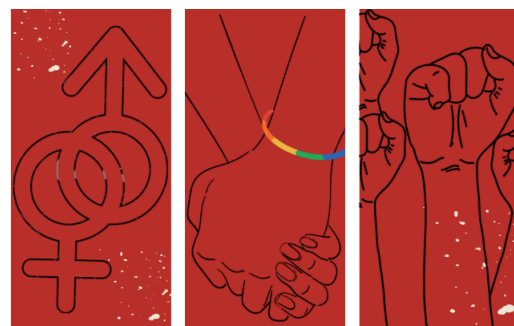
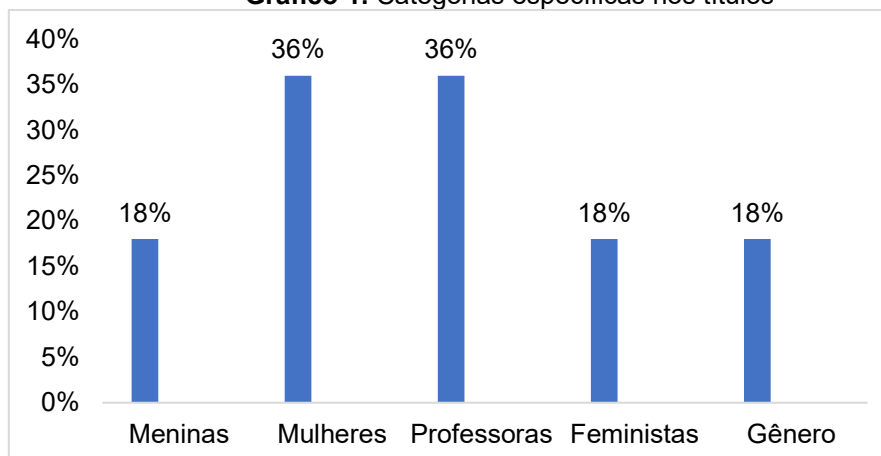


Gráfico 1. Categorias específicas nos títulos

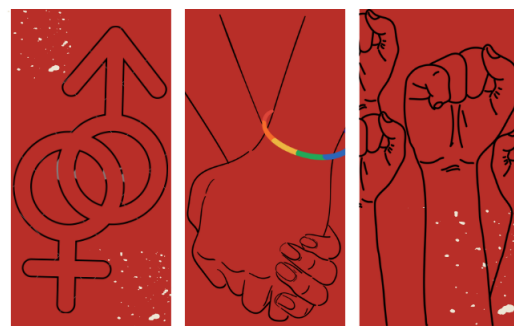


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

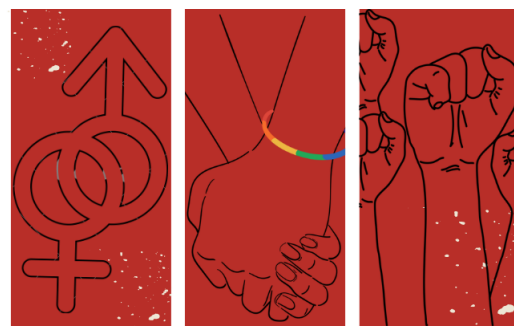
Sobre a leitura dos textos, podemos destacar questões de gênero, relacionadas a comportamento e atitudes definidas para meninos e para meninas, com filosofias morais e religiosas; a problematização de questões educacionais referentes a práticas corporais, saberes e fazeres e dissertações com enfoques relacionados a relações poder, ecofeminismo e professorado. Vejamos o quadro 2:

Quadro 2. Categorias nos textos

Nº	Títulos das dissertações	Gênero, feminismo, ecofeminismo, professoras
01	Educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do bispo d. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará (1878 – 1888)	“defendia a prática do asilamento como forma ideal de educação, principalmente para as meninas, com o objetivo de livrá-las, do perigo do feminismo e da ideia da profissionalização da mulher” (Costa, 2014, p. 26).
02	Educação de meninas no Orphelinato paraense (1893 -1910)	“[...] ensinando-se aos do sexo feminino toda sorte de costura, chá, prendas de agulha, e serviços domésticos. Podemos observar também, nesse excerto, que a educação para as meninas órfãs era pensada de forma distinta da educação para os meninos órfãos” (Pimenta, 2013, p. 48).
03	O farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos – PA (1950 a 1962)	“O Colégio São José, como espaço cultural primava por atender as exigências do modelo educacional de então, da mesma forma que era fiel na transmissão dos valores expressos na filosofia moral-cristã da Igreja Católica. Também, procurava ser instrumento de manutenção da ordem social de gênero que destinava à mulher



		papel secundário na vida em sociedade” (Barros, 2010, p. 126).
04	Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a educação do campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST.	“[...] sob enfoque do Feminismo decolonial e das Epistemologias do Sul, foi possível identificar que as experiências da AMACAMPO, por meio da construção de suas identidades como camponesas sem-terra na Amazônia paraense, assim como sob o processo de transição agroecológica, estão ocorrendo de forma complexa, apresentando avanços significativos e dificuldades de caráter interno e externo ao movimento, apresentando contradições, mas também sinalizando caminhos outros [...]” (Abreu, 2020, p. 227).
05	Aprender no jardim de belas flores: educação e saberes das mulheres na religião do Santo Daime Belém	“[...] as relações de poder estabelecidas no interior das práticas religiosas do Santo Daime, em especial no que tange às questões de gênero , descortinam que as dinâmicas sociais nessa religião são muito complexas e fruto de um processo inacabado e de constante renovação de seus preceitos doutrinários [...]” (Arrais, 2019, p. 79).
06	Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na amazônia paraense	“[...] A pesquisa apresenta cruciais contribuições para o campo do ecofeminismo e a sua representatividade, na perspectiva de um desenvolvimento sustentável que respeite as culturas locais dessas mulheres [...]” (Neri, 2018, p. 41).
07	Educação no Cárcere: processo de Reinserção Social de Mulheres	“[...] pensar a reinserção social da mulher sugere problematizarmos [...] as diversas manifestações da violência de gênero , significa, pois uma luta contínua em favor da promoção da justiça e igualdade sociais entre homens e mulheres, discutindo com essas mulheres alternativas de empoderamento e sobressalto social [...]” (Oliveira, 2017, p. 102).
08	Futuras professoras e feministas: a construção de uma docência voltada à equidade de gênero	“Discutir uma educação feminista é um desafio, um compromisso e uma posição de resistência que se torna visível na universidade através da organização de grupos que pautam as bandeiras feministas. Falar sobre o feminismo e sobre as trajetórias de jovens feministas através das suas narrativas é poder conhecer os caminhos de mulheres ao encontro da aceitação, sororidade, empoderamento” (Carreira, 2017, p. 20).
09	Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	“Ainda que algumas professoras afirmem se afastar de universos estereotipados para o feminino e masculino, nota-se que é muito presente a materialização da identidade de gênero na infância, tendo como base estes mesmos estereótipos, especialmente atrelados ao brinquedo infantil [...]” (Santos, ANO, p. 62).



10	Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos	“Nas falas das professoras , foram identificados elementos como: reconhecimento e realização profissional; frustrações docentes; ausência de dificuldade na comunicação e presença de dificuldade em Língua Portuguesa; e uso de metodologias e recursos adaptados aos Surdos no AEE e uso de atividades convencionais (relâmpagos) nas salas regulares” (Lobato, 2019, p.168).
11	Relações de gênero na formação de professoras/as de educação física: entre o binarismo e a equidade	“[...] há uma necessidade urgente em abordar questões que envolvem as relações de gênero no interior das universidades, com o propósito de fazer pensar o/a professor/a e as relações de gênero na Educação Física, oferecendo qualificação (..) para que os/as docentes compreendam os estereótipos de gênero que são postos aos alunos e as alunas no processo de escolarização e as consequências destes padrões hegemônicos na vida destes sujeitos (Bittencourt, 2019, p.72).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

As categorias assumidas nas dissertações nos dizem muito dos métodos de pesquisa utilizados. Os pesquisadores/as descrevem, explicam e preveem fenômenos e processos a partir do método utilizado, que são eles: 36% histórico-cultural; fenomenologia social, dialético, decolonial (18% cada) e representações sociais, 9%. As pesquisas históricas assumem a abordagem histórico-cultural nas ações investigativas quando trata dos processos de ensino e aprendizagem para meninas em determinado contexto histórico, educativo e religioso. Na contemporaneidade, apresentamos o enfoque do feminismo decolonial e de discussões de gênero com professoras, mulheres assentadas, ribeirinhas e acadêmicas a luz do método dialético e/ou fenomenológico cultural, tendo um estudo com enfoque nas representações sociais de professoras.

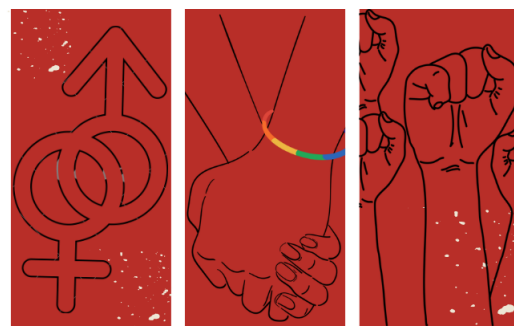
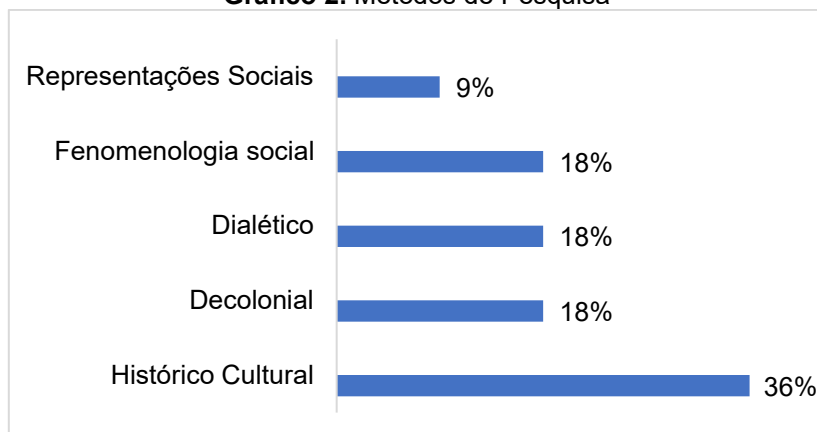


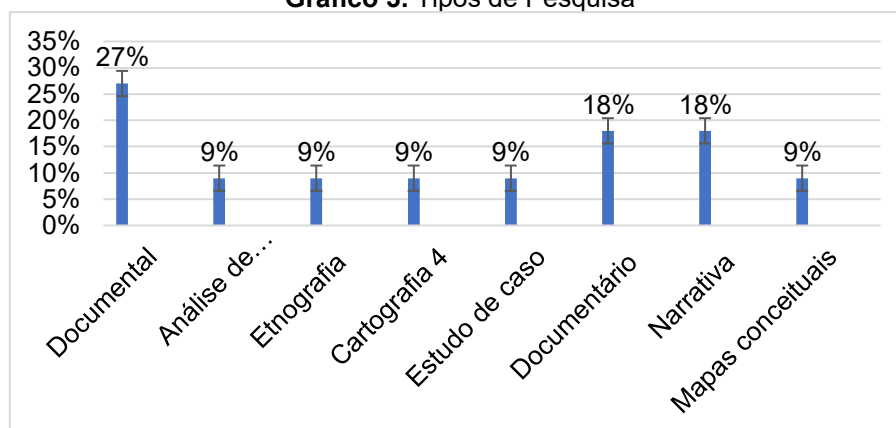
Gráfico 2. Métodos de Pesquisa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

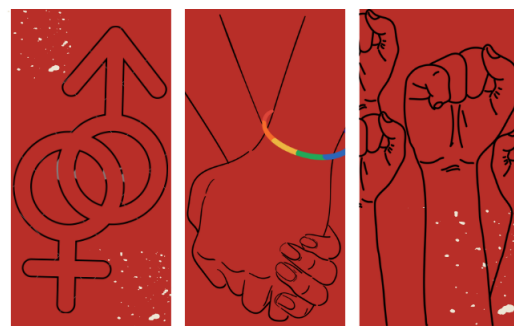
Diferentes tipos de pesquisa foram apresentados, de acordo com o objetivo e abordagem que o/a pesquisador/a desejou utilizar para o seu estudo, o método de pesquisa pretendido e os procedimentos escolhidos. Assim, 27% são documentais, 18% são documentário e narrativa (cada um) e 9% são análise de conteúdo, etnografia, cartografia e mapas conceituais (considerando também cada um desses tipos).

Gráfico 3. Tipos de Pesquisa



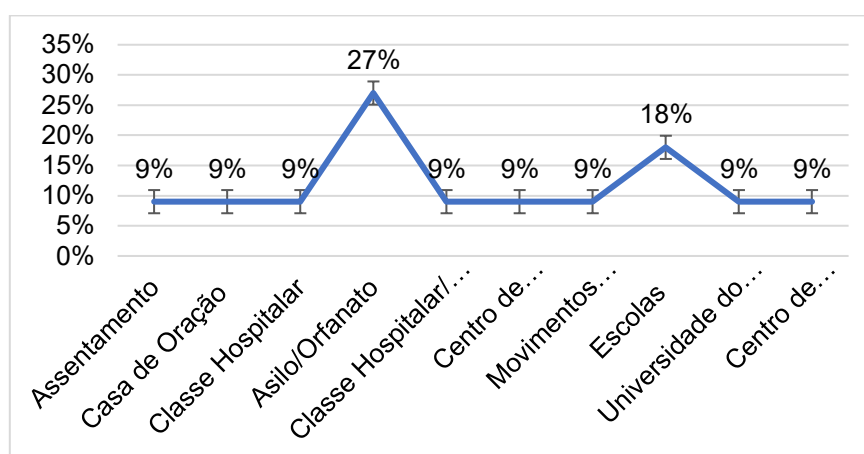
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

Uma vez apresentado o tipo de pesquisa, definimos o cenário ou o *lôcus* de pesquisa. Neste sentido, 27% se encontram em Asilos/Orfanatos, 18% escolas e cada um dos outros espaços visualizados no gráfico corresponde a



9%. Os resultados configuram a representação das pesquisas históricas em asilos e orfanatos, seguidos do interesse de pesquisas com professoras em escolas e a diversidade de outros espaços, que, com exceção das universidades, podemos considerar como não escolares, quais sejam: religiosos, assentamentos, classe hospitalar, presídio feminino e espaços construídos pelo movimento social feminista, que, se agrupados, os dados revelam um percentual significativo.

Gráfico 4. Lócus de Pesquisa



Fonte: Elaboração própria com os dados da pesquisa (2023).

Professoras e estudantes acadêmicas estiveram na maioria das dissertações, seguidas por meninas órfãs, feministas, mulheres daimistas, assentadas, ribeirinhas. Estas apresentam representatividade em diferentes contextos com práticas, saberes, empoderamentos sociais, educativos e culturais. Entretanto, mesmo com as conquistas, vestígios do patriarcado ainda se sustentam em muitos dos espaços e relatos dessas sujeitas, tornando-se um híbrido de lutas: retrocessos e avanços.

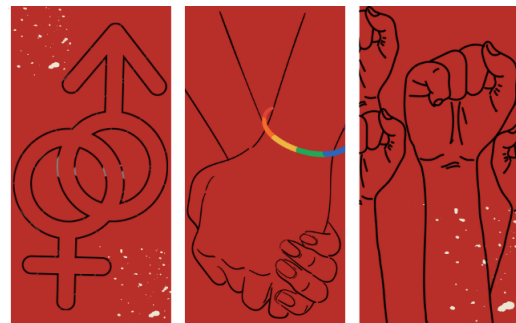
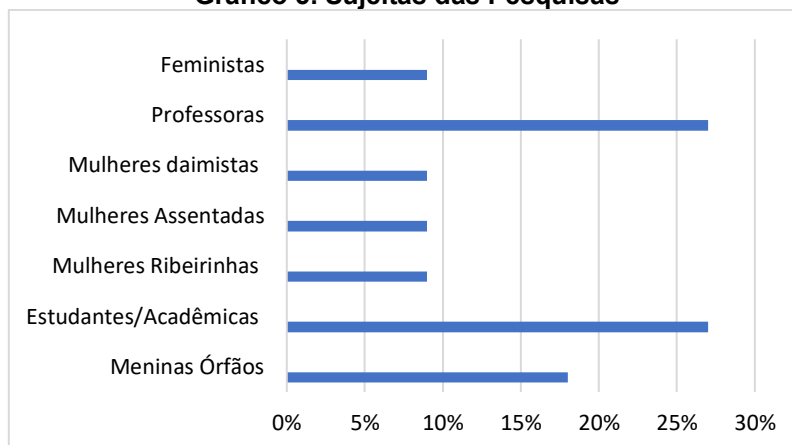


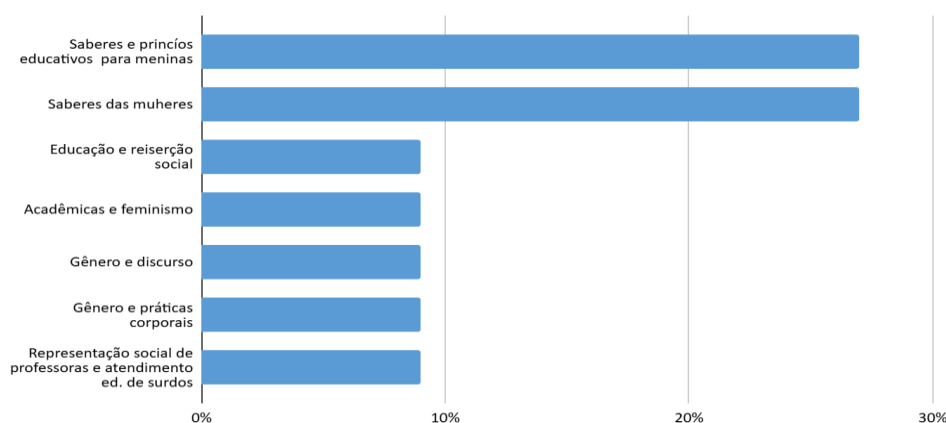
Gráfico 5. Sujeitas das Pesquisas



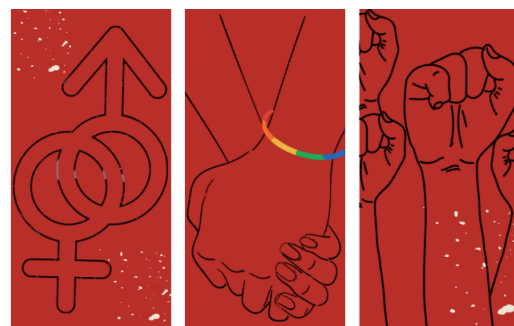
Fonte: Elaboração própria com os dados da pesquisa (2023).

Reconhecendo as participantes das pesquisas, enfatizamos, neste momento, o objeto de estudo, cujo cerne consiste na especificação do tema de pesquisa. O ponto de vista pelo qual se analisará o tema da pesquisa está relacionado a Saberes de Mulheres e saberes e princípios educativos para meninas, com 27% cada. Neste, emergem investigações históricas sobre educação direcionada para meninas e o que a elas era destinado; naquele, emergem diferentes saberes na contemporaneidade estabelecidos por meio da agroecologia, plantas professoras, entre outras temáticas. Com 9%, aparecem cada um dos outros objetos, apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 6. Objeto de Estudo



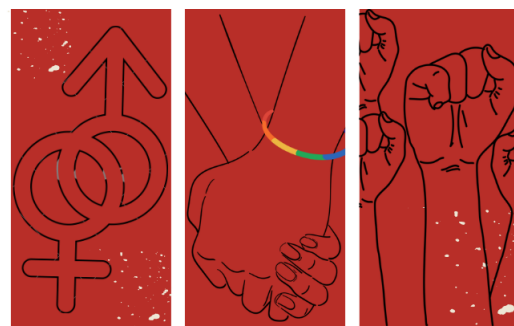
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).



Com relação ao referencial teórico e metodológico, podemos dizer que os/as autores/as das dissertações relacionam os métodos que orientam as pesquisas com as categorias, os procedimentos e as fontes utilizadas.

Quadro 3. Principais teóricos

Nº	Títulos das dissertações	Principais teóricos
01	Educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do bispo d. Antônio de Macedo Costa em Belém-Pará (1878 – 1888)	Riolando Azzi (1982, 2002); Lustosa (1992); Burke (1992, 2010); Schwarcz (1993); Maués (1995); Bezerra Neto (1998); Buffa (2001); Dominique (2001); Martins (2001, 2005); Rizzini (2004); Gondra e Shueler (2008); Ivan Manoel (2008); Neves (2009); Sarges (2010).
02	Educação de meninas no Orphelinato paraense (1893 -1910)	Buffa e Nosella (2009); Bourdieu (2011); Foucault (2010); Manoel (1996); Rocque (1977); Sarges (2002)
03	O farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos – PA (1950 a 1962)	Nosella e Buffa (2005); Paolo Nosella e Ester Buffa (2002); Mariza Guerra de Andrade (2000); Clifford Geertz (2008); Michel Foucault (2009); Peter Burkner (2005); Apple (1989).
04	Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a educação do campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST.	Santos (2004, 2010); Lugones (2014); Ballestrin (2013, 2017); Grosfoguel (2010); Enrique Dussel (2012); Catherine Walsh (2013); Carlos Walter Porto-Gonçalves (2018).
05	Aprender no jardim de belas flores: educação e saberes das mulheres na religião do Santo Daime Belém	Brandão (2002); Ellsworth (2005); Ingold (2010); Albuquerque (2011, 2018).
06	Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na amazônia paraense	Frigotto (1989); Santos (2002); Ibiapina (2008); Freire (1987, 1981); Geertz (2008); Santos (2005); Martinic (1994); Oliveira (2015).
07	Educação no Cárcere: processo de Reinserção Social de Mulheres	Mendes (2014); Foucault (2010); Freire (1987, 2005); Colares e Chies (2010); Lisboa (2007); Perreira (2011)
08	Futuras professoras e feministas: a construção de uma docência voltada à equidade de gênero	Saffioti (2015); Louro (2007); Weller (2002, 2005, 2014); Bassalo (2012, 2015); Fraser (2002, 2007).
09	Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	Belloni (2009); Freitas (2007); Kuhlmann JR. (2007); Molon (2008); Freitas (2003); Brandão (2004); Orlandi (1999); Hall (2011).
10	Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos	Lucon (2011, 2013); Sá (1993); Menezes (2013); Moscovici (2003); Jodelet (2001); Rangel (2004); Dotta (2006); Irineu (2013); Braz (2011); Carvalho (2004); Souza (1995); Mancebo (2009); Favero <i>et al.</i>



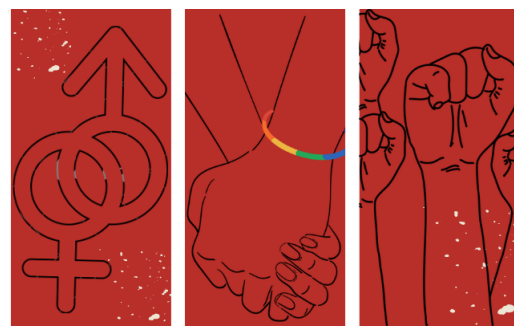
		(2007); Damázio (2007); Lacerda (2006); Bentes (2014); Dorziat <i>et al.</i> (2011); Bentes e Hayashi (2012).
11	Relações de gênero na formação de professoras/as de educação física: entre o binarismo e a equidade	Scott (2005); Piscitelli (2002); Rago (1998); Michel Foucault (2014); Louro (2007, 2011, 2014, 2018); Altmann (2015).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

Dentre as autoras feministas apresentadas nas dissertações, destacamos em “*Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a educação do campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST*” a autora feminista **Maria Lugones** (2014) como autora base do estudo. Em diálogo com Lugones (2014), Abreu (2020) opta metodologicamente por reflexões do feminismo decolonial presentes no referido referencial, buscando analisar o protagonismo de mulheres camponesas, em sua maioria não-brancas e historicamente oprimidas pelo patriarcado, fazendo, ainda, inferências à intersecção das categorias raça, gênero e colonialidade presentes na teoria (Abreu, 2020, p. 56).

Já na dissertação “Futuras professoras e feministas: a construção de uma docência voltada à equidade de gênero”, a pesquisa desenvolveu-se a partir dos conceitos feministas, alicerçados em autoras, como **Saffioti** (2015), **Louro** (2007), **Weller** (2002; 2005; 2014), **Bassalo** (2012; 2015), **Fraser** (2002; 2007). Entretanto, Ana Daniele Mendes Carrera propõe

realizar um estudo sobre as jovens feministas estudantes de licenciatura nas universidades públicas do Pará. E, para compreender a trajetória das estudantes e suas atuações no feminismo, foi utilizado o conceito de reconhecimento da autora feminista **Nancy Fraser** (2007), a qual valoriza a diferença de gênero e vai além do conceito de identidade, entendendo-o como uma questão de status que examina os padrões institucionalizados de valoração cultural sobre a posição que os atores sociais ocupam, possibilitando uma paridade participativa (Carreira, 2019, p. 14).



Percebemos que a utilização de conceitos, como reconhecimento e valoração social apresentados por Fraser (2007), Carreira (2019), torna a referida autora feminista como base em seu estudo.

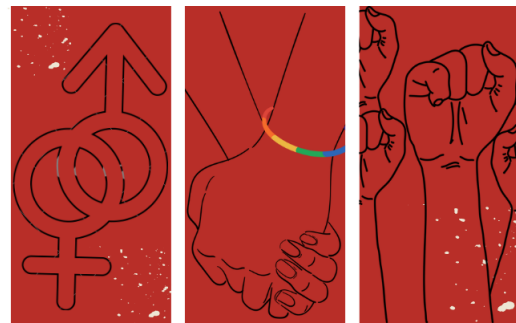
Simone de Beauvoir e Chimamanda Ngozi Adichie são citadas em outras duas dissertações, entretanto não são autoras bases.

MENINAS, MULHERES E A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Em relação aos contextos históricos apresentados pelas dissertações sobre mulheres no PPGED/UEPA, selecionadas para esta pesquisa, podemos evidenciar, *a priori*, a dissertação de Benedito Gonçalves Costa, sob orientação da professora Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, intitulada “*Educação de Meninas Órfãs, Desvalidas e Pensionistas no Asilo de Santo Antônio, no pastorado do Bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém - Pará (1878 – 1888)*”. O estudo centra-se em analisar a educação religiosa de meninas órfãs, identificando os saberes e os princípios da prática religiosa e educativa na instituição de ensino orientada pela igreja católica. Trata-se de um trabalho do tipo documental e bibliográfico.

Segundo Costa (2014), as meninas desvalidas e pensionistas eram educadas nos princípios da religião católica, a partir dos saberes religiosos e profanos; o primeiro dava ênfase ao estudo do catecismo e a rituais religiosos, e o segundo ao ensino da leitura, escrita e a conhecimentos de aritmética e a trabalhos domésticos. Esses saberes eram ensinados de acordo com a origem social das meninas: às órfãs e desvalidas, educação apenas para o lar; às meninas com situação econômica favorável uma educação para serem “damas de salão” e dirigentes dos lares socialmente mais elevados.

A missão educativa no Asilo de Santo Antônio era “formar a mulher cristã de trabalho e piedade”, a guardiã do lar, a influência positiva na formação dos filhos, a exemplar mulher para o marido, promovendo, assim, a regeneração da sociedade.



A dissertação “*Educação de meninas no Orphelinato Paraense (1893 - 1910)*” de Adriene Suellen Ferreira Pimenta, orientada pela professora Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, é uma pesquisa documental que analisa a educação e o ensino oferecido às órfãs na instituição.

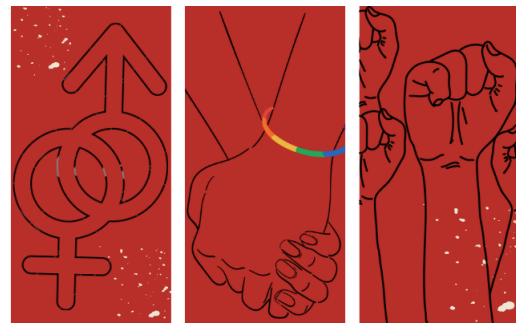
De acordo com Pimenta (2013), a mulher era educada para uma educação religiosa e para o lar, para aprender os afazeres domésticos, ser mãe de família, cuidadora do marido, boa e amorosa:

Não se ensina n’essa casa os requintes que constituem a celebridade fugaz das grandes damas, cuja missão, desviada da naturalmente destinada à mulher, é conquistar, por meio de artifícios, triunfos banais e efêmeros, que a primeira ruga destrói implacavelmente. No Orphanato preparam-se mãe de família laboriosa, modestas e dignas, inculcando no animo das educandas, os incomparáveis preceitos ensinados por Jesus Cristo, de par com o ensino das prendas domesticas (Relatório da Intendência Municipal de Belém, 1903, p. 256, *apud* Pimenta, 2013).

O Orphelinato educava as meninas para as boas maneiras, para a vida em sociedade, a fim de libertá-las da “ignorância” e dos vícios mundanos. Com esse intuito, tal instituição formou mulheres a partir de saberes musicais, literários, cênicos, linguísticos e do lar.

Segundo Pimenta (2013), no Orphelinato ensinava-se as primeiras letras, literatura, prendas, economia doméstica, canto coral, piano, ginástica, dentre outros. O referido Orphelinato era dirigido pelas Filhas de Sant’Ana, mulheres religiosas de origem italiana.

“*O farol que guia: a educação de mulheres no colégio São José/ Óbidos/PA (1950 a 1962)*”, dissertação de Marilene Maria Aquino Castro Barros, orientada pela professora Maria Betânia B. Albuquerque, caracteriza-se também como uma pesquisa histórica sobre educação feminina do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará. A pesquisa foi realizada sob os pressupostos teóricos da História-cultural, apoiando-se na história Oral de 12 ex-alunas e em registros documentais e fotográficos.



Para Barros (2010), o colégio São José promoveu instrução e educação moral cristã às mulheres estudantes, influenciando no comportamento social delas e de suas famílias e ainda se tornou um símbolo da tradição educacional em Óbidos.

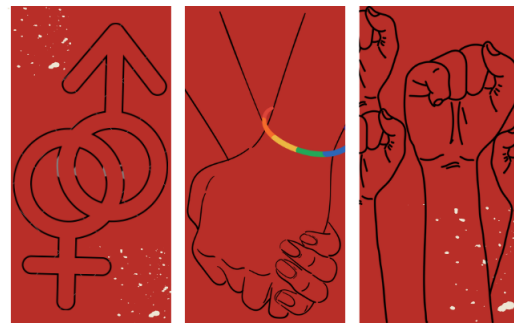
A base curricular da *sociabilidade*, conforme as ex-alunas, dizia respeito às práticas educativas que fundamentavam a educação para a vida no lar e na comunidade. Eram formadas pelas disciplinas: religião, Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Educação Moral (Procedimento/Comportamento Aplicação Ordem Polidez/Civilidade) (Barros, 2010, p. 35).

A referida base curricular, segundo Barros (2010, p. 145), tinha como pressupostos os ensinamentos relacionados a como a mulher deveria se comportar: como sentar, vestir, comer etc. Além dos procedimentos comportamentais, dão destaque também à educação doméstica, educação religiosa e educação moral e cívica, transmitindo às alunas valores, comportamentos, ordem e civilidade. Apesar da imposição com que os saberes foram ensinados, a instituição foi considerada o símbolo da grande tradição educacional de Óbidos, pois, segundo os documentos e as entrevistas analisadas por Barros (2010), os saberes que lhes foram transmitidos, tanto de sociabilidade quanto de conhecimento científico, lhes proporcionaram ultrapassar a competência doméstica, uma vez que a maioria dessas ex-alunas conquistou inserção no mercado de trabalho.

As dissertações apresentadas revelam uma intencionalidade ideológica a favor dos princípios sociais, religiosos e educacionais morais, em mulheres “mães de família” e “senhoras do lar”, formando a população feminina com uma educação que atendesse aos interesses da sociedade em determinado espaço temporal.

MULHERES E EDUCAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Objetivando analisar a produção agroecológica organizada pela Associação de Mulheres Agricultoras dos Assentamentos Mártires de Abril,

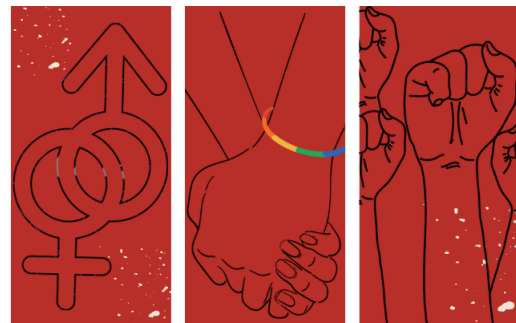


Paulo Fonteles e Elizabete Teixeira (AMACAMPO), Victória Santos de Abreu, orientanda do professor Sérgio Roberto Moraes Corrêa, nos apresenta a dissertação *“Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): saberes e práticas que envolvem o ser mulher camponesa no MST, agroecologia e educação do campo”*. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, sob um enfoque decolonial, tomando como base a perspectiva das Epistemologias do Sul e do Pensamento Pós-abissal, de Boaventura de Sousa Santos (2004; 2010), bem como sob as contribuições acerca do feminismo decolonial, presentes em Maria Lugones (2014).

Evidenciamos a contribuição dessa experiência para o debate da educação do campo no Movimento Social dos Sem Terra (MST) e no contexto da Amazônia Paraense; o protagonismo das agricultoras através dos saberes medicinais, saberes culinários, entre outros saberes são um contraponto à lógica mercadológica e financeira individualista imposta pelo capitalismo moderno/colonial. Mostra-se as resistências dessas mulheres às formas de colonialidade do saber, do poder, do ser e do sentir e, neste intento, aponta caminhos outros, por meio de um projeto de transformação do campo e da sociedade, a fim de recriar novas relações sociais, éticas, políticas, econômicas, afetivas, educacionais e ambientais (Abreu, 2020):

[...] a Associação busca organizar as mulheres para o trabalho coletivo; diversificar a produção envolvendo mulheres com diferentes habilidades, valorizando a participação de todas; realizar formações na área de agregação de valores dos produtos oriundos dos sistemas agroecológicos dos assentamentos; trabalhar questões de gênero envolvendo homens e mulheres no trabalho cooperado; a autonomia das mulheres, enquanto coletivo e para o sustento da família; bem como lutar pela soberania alimentar das famílias nos assentamentos (Abreu, 2020, p. 85).

Evidencia-se, assim, mulheres que transformaram suas vidas quando assumiram um posicionamento de resistência e enfrentamento à divisão desigual do trabalho e problematizaram os modelos sociais e agrícolas.



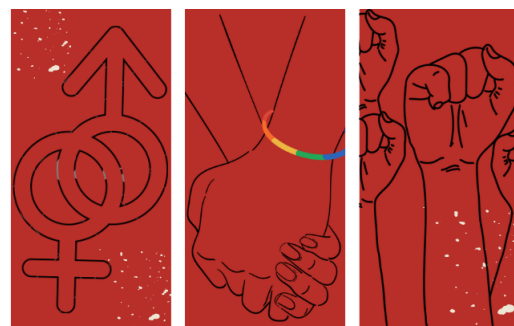
Entretanto, mesmo com a emancipação e o autorreconhecimento como sujeitos de direitos e também como mulher, agricultora e militante, existem conflitos e contradições relacionados a dificuldades, preconceitos e violências:

Dificuldades, preconceitos e violências também presentes nas memórias das agricultoras da AMACAMPO, ao relatarem que houve muitas lutas dentro e fora dos assentamentos, principalmente por serem mulheres de cor, pobres, agricultoras e amazônidas, como enfatizou Rosa. Tendo, muitas vezes, seus direitos negados até mesmo nos projetos do Movimento, a exemplo: o cadastrado da terra que, por muito tempo, foi registrado somente com o nome dos homens, como também nos relatou Rosa (Abreu, 2020, p. 100).

Mesmo pertencentes ao movimento de luta e resistência, segundo Abreu (2020), essas mulheres são oprimidas por seus parceiros não brancos, pobres, agricultores, amazônidas que são também oprimidos, confirmando o pensamento de Lugones (2014, p.), quando afirma que “colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificáveis dos abusos da missão civilizatória/colonizadora”.

Em contraposição, essas mulheres resistem, por uma sociedade que as reconheçam e por um movimento de luta do campo. Mulheres que, por meio de suas práticas de produção e educação, afirmam Outras Pedagogias (Arroyo, 2012). A dissertação problematiza as práticas e saberes na perspectiva do feminismo e da agroecologia, em favor da autonomia econômica e sociopolítica entre as mulheres, além da participação cooperada e associativa.

Nessa perspectiva de saberes outros, Sabrina Augusta da Costa Arrais, em sua dissertação “*Aprender no jardim de belas flores: educação e saberes das mulheres na religião do Santo Daime*”, orientada pela professora Maria Betânia B. Albuquerque, aborda práticas e saberes religiosos de mulheres, a partir da concepção denominada “plantas professoras”, sendo a planta como aquela que ensina e medeia saberes. A referida planta é uma bebida de origem indígena, utilizada em diferentes contextos, em particular na religião do Santo Daime, nascida no interior da floresta Amazônica no início do XX. O lócus da



pesquisa é a Casa de Oração Estrela D'água, localizada na Ilha de Colares (PA) e os instrumentos investigativos são pautados na história oral.

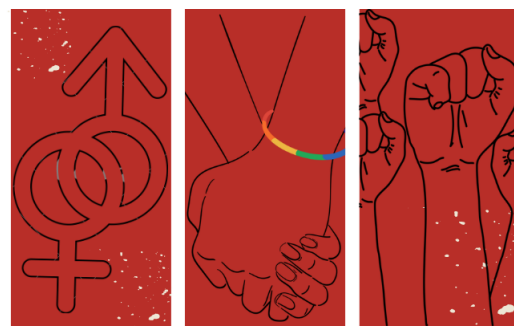
Arrais (2019) afirma que a religião pesquisada através da ayahuasca tem uma pedagogia decolonial, no entanto, no interior dessas práticas, existem modelos patriarcais que se fazem contraditórios frente ao próprio imaginário construído pela comunidade daimista como uma “doutrina feminina”:

[...] ainda que no imaginário daimista se difunda a noção de uma doutrina feminina não é preciso estar muito próximo ou há muito tempo imerso nessa realidade para perceber que muitas trajetórias femininas, ao longo da história do Santo Daime, foram silenciadas em detrimento do protagonismo atribuído aos homens como líderes espirituais (Arrais, 2019, p. 44).

O ritual é o momento destinado à realização da bebida; pressupõe intenso trabalho físico e espiritual. Nessa atividade, há uma divisão sexual do trabalho, na qual os homens são os responsáveis pela produção da bebida, que compreende a coleta, a limpeza e a maceração do cipó (consiste em ter a substância em líquido), cozimento das plantas e do cuidado com o fogo da fôrnalha, enquanto às mulheres cabe à seleção e limpeza das folhas, além da recepção de visitantes, preparo dos alimentos e limpeza de modo geral.

No canto ritualístico e no manuseio da folha que faz parte da bebida, as mulheres têm um lugar de destaque. Porém, essa posição de protagonismo não anula as opressões ainda vivenciadas pelas mulheres na religião, fruto de processos históricos de colonização, com a colonialidade de gênero. Entretanto, o conhecimento a partir das plantas professoras é um conhecimento para além da educação escolar, incorporando saberes de mulheres; é um saber insurgente, não há divisão entre o cultural e o biológico, pois existem relações correspondentes entre seres humanos e não humanos (Arrais, 2019, p. 86).

Ainda na perspectiva de saberes, Isabell Theresa Taveres, orientada por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, na dissertação *“Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense”*, apresenta uma cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe

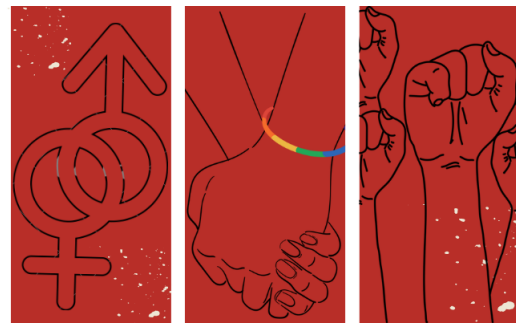


hospitalar. O Lócus do estudo é uma casa de acolhimento, pertencente a um hospital público localizado em Belém, que oferece alimentação e alojamento para pessoas que residem em municípios do interior do estado do Pará, como as mulheres acometidas pelo acidente de escarpelamento e seus/as acompanhantes. Conta com a parceria do *Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP*: um Núcleo de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Universidade do Estado do Pará-UEPA.

Além de compreender como ocorre a relação entre o saber popular e o saber escolar em um mesmo espaço educativo, Neri (2018) realiza uma cartografia de saberes das educandas atendidas no Espaço Acolher e analisa como os saberes populares das educandas ribeirinhas são trabalhados pedagogicamente na classe hospitalar/NEP. Os resultados apontam que as mulheres protagonizam saberes relacionados à família, medicina popular, vivências em comunidade, imaginário e trabalho, esses e outros saberes apontados pelas educandas são trabalhados pedagogicamente nesse espaço educativo:

A descrição da proposta pedagógica da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher apresenta aspectos que indicam a forma como os saberes populares das educandas ribeirinhas estão inseridos em sua estrutura: a) as suas principais bases filosóficas e educativas são o pensamento de Paulo Freire; b) atuam em uma perspectiva interdisciplinar e c) contextualizam o currículo para a realidade social e cultural ribeirinha (Neri, 2018, p. 133).

As ações pedagógicas do NEP, por meio dos temas geradores, têm como instrumentos didáticos pesquisas socioantropológicas, exercícios de diálogo e escuta sensíveis e a elaboração de atividades por meio de princípios éticos, estéticos e humanizados. É possível relacionar conhecimento popular e científico, ainda que haja contrastes entre educação escolar ribeirinha e a classe hospitalar/ NEP, já que as experiências sociais das camadas populares devem estabelecer um diálogo com os conteúdos curriculares.



Ao cartografar os saberes de educandas oriundas de diferentes municípios ribeirinhos, Neri (2018) nos apresenta inteligência, criatividade e resistência de mulheres em seus diferentes contextos familiares:

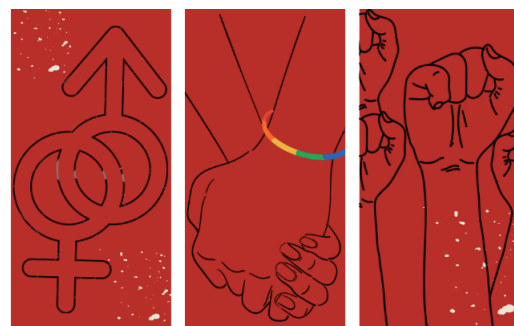
Sobre a vivência familiar, os relatos das educandas demonstram que existem palpáveis processos pedagógicos entremeados às suas relações fraternais ainda que em um cenário disforme onde, de um lado, há famílias que se ramificam a partir de elos afetivos e, do outro, lares que ainda são eclipsados pelo patriarcado (Neri, 2018, p. 269).

As educandas ribeirinhas, vítimas de escarpelamento, desenvolvem ações de resistências, que coexistem com o patriarcado, salientando que, mesmo violadas por opressões machistas, também encontram formas de insurgir contra isso:

as mulheres ribeirinhas fortalecem a importância de seus papéis sociais para as suas comunidades a partir de três prismas: a) uma lógica ambientalista alimentada pela inteligência e pela sensibilidade dos papéis femininos responsáveis por garantir que as veias da Amazônia, ainda que dilaceradas, continuem resistindo; b) uma memória coletiva composta por saberes interdisciplinares que, por serem guiados pela ética e pela prudência, garantem que essas lógicas de pensamento femininas estejam a serviço do bem-estar de suas comunidades e de outros seres vivos e c) conhecimentos medicinais que tornam essas mulheres especialistas na arte de protagonizarem medecinas outras que devem ser legitimadas pelo pensamento social, devido à estrutura gnosiológica robusta que as primeiras preservam (Neri, 2018, p. 271).

Educação em ambientes não escolares também é foco de pesquisa de Suzianne Silva de Oliveira, que tem como lócus de pesquisa o Centro de Reeducação Feminino - CRF, presídio feminino localizado no município de Ananindeua/PA. O título da dissertação é *“Educação no cárcere: processo de reinserção social de mulheres”*, orientada pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Oliveira (2017) analisou como a educação carcerária contribui para o processo de reinserção social de mulheres, buscando compreender a concepção de educação e a prática de educação de jovens e adultos em sistema



penitenciário feminino a partir de uma formação humanista e crítica, direcionada para questões de gênero:

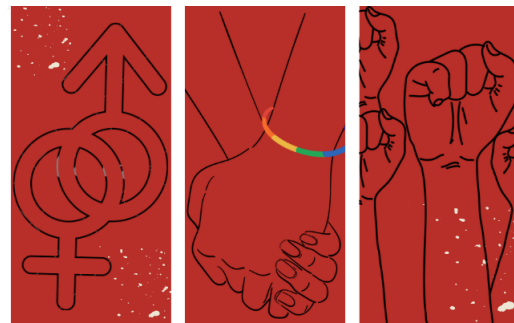
Fatores de gênero também irão refletir na política de encarceramento feminino que invisibiliza a mulher em relação ao papel que ocupam na criminalidade, sendo este secundarizado uma vez que estas, em sua grande maioria, são levadas a privação de liberdade pela prática do tráfico de drogas por meio de seus maridos/companheiros e/ou através de terem sofrido algum tipo de violência durante determinada fase de sua vida (infância, adolescência e fase adulta) (Oliveira, 2017, p. 16-17).

Segundo Oliveira (2017, p. 19), as mulheres em situação de cárcere são afetadas por diversas formas de preconceito frente às diferenciações de tratamento e políticas públicas destinadas ao encarceramento masculino e feminino. As mulheres são invisibilizadas pelo papel que ocupam no universo do crime e por carência de estudos voltados para o contexto carcerário feminino.

O estudo tem como principal referência a concepção freiriana e em autores que referendam o sistema prisional feminino, sobretudo no debate em torno da educação no cárcere:

[...] a educação para pessoas privadas de liberdade, mais do que um direito previsto em lei, deve abranger estratégias de intervenção social, ou seja, mais do que uma educação voltada apenas para a escolarização deve conter uma carga de valores que englobe a vida e subjetividade destes sujeitos, possibilitando às pessoas presas experienciar uma educação diferenciada daquela abandonada por ele em algum momento de sua existência. Educação que lhes permitam ser reconhecidos e reconhecerem-se como sujeito de direitos, o qual é capaz de intervir e transformar sua própria realidade. Por isso, a importância de uma educação conscientizadora, em que, educadores por meio de uma práxis libertadora sejam capazes de desvelar juntamente com os alunos sua própria realidade (Oliveira, 2017, p. 23).

Para as escolas prisionais, é necessária uma educação conscientizadora, crítica e humanista, afirma Oliveira (2017, p. 22), pois, segundo ela, a educação promovida não é atrativa, tem baixa participação das detentas. Outra problemática é que o motivo que tem levado as mulheres a frequentarem a escola prisional, na maioria das vezes, é a remissão da pena pelo estudo e/ou mesmo pelo combate à ociosidade:



Consideramos, portanto a EJA privados de liberdade uma modalidade de educação com especificidades próprias, a qual apresenta como público-alvo sujeitos que sofrem uma tripla forma de subalternização, marcada pelo encarceramento (crime praticado), fatores de gênero (para a sociedade, essas mulheres fugiriam do estereótipo construído historicamente sobre seu papel social, a saber, o de mulher do lar, dócil e cuidadora) e histórico político da EJA (o qual reflete um campo de exclusão). Portanto, a necessidade de tal abordagem por buscar compreender o fenômeno não na forma de objetos fixos, mas, na relação dialética com o contexto social, sobretudo, estando em constante movimento de contradição e em via de se transformar (Oliveira, 2017, p. 38).

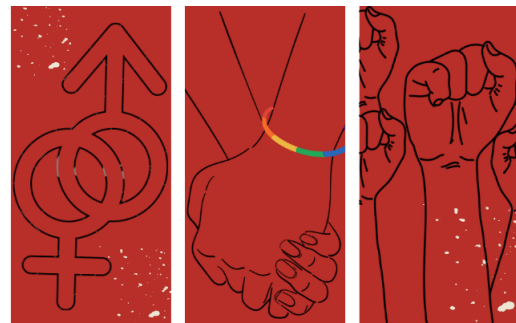
Ressalto, no entanto, que este —olhar para a educação carcerária revela somente o direito de qualquer ser humano sendo previsto em lei, não sendo, portanto, uma real preocupação com a formação e transformação desses sujeitos, mas somente uma ressalva as principais políticas que legitimam o direito à educação daqueles que foram (e que em muitos casos ainda permanecem) excluídos do cenário educacional (Oliveira, 2017, p. 59).

Muitas são as problemáticas levantadas nesse estudo, entretanto, o principal desafio apresentado é o que se refere à necessidade de um trabalho educativo de reinserção social com humanização e criticidade.

RELAÇÕES DE GÊNERO: PROFESSORAS, ACADÊMICAS E FEMINISTAS

No âmbito do professorado, a dissertação é produzida a partir de uma investigação com educandas da graduação, de cursos de licenciaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). A dissertação intitula-se *“Futuras Professoras e Feministas: a construção de uma docência voltada à equidade de gênero”*, de Ana Daniele Mendes Carrera, orientada pela professora Lucélia de Moraes Braga Bassalo. Na referida dissertação, apresenta a problemática a partir da compreensão sobre o modo como jovens estudantes pertencentes a um grupo feminista se reconhecem como feministas e como essa trajetória de vida dialoga com a atuação dessas mulheres como futuras professoras. Ao analisar a percepção de uma das jovens, Carrera (2019, p. 136) afirma:

As experiências que ela considera como boas surgem pelo conhecimento adquirido na militância dentro do grupo feminista com a



construção das atividades para auxiliar o empoderamento de outras meninas, o que também ajudou na sua desconstrução sobre a rivalidade feminina, pois conseguiu se ver ‘amiga das mulheres’ e ‘ver outras meninas amadurecendo’ revelando a compreensão das mulheres que passou a ter e a vivenciar por meio das suas amizades, ajudando-as em seu fortalecimento dentro e fora da universidade, o que considera gratificante para sua formação.

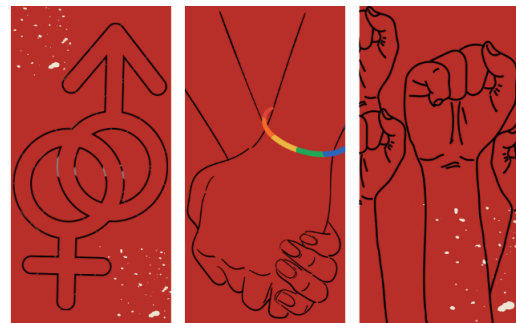
O estudo evidencia o reconhecimento da mulher como produtora do conhecimento, destacando como o movimento feminista influenciou as jovens estudantes de licenciatura na percepção da docência a partir da perspectiva feminista:

Nesta investigação, considera-se que todos os objetivos foram alcançados, pois foi possível delinear os aspectos educacionais nas trajetórias das estudantes de licenciatura e o seu reconhecimento como feministas; apontou-se a semelhança e singularidades entre as reivindicações do movimento no âmbito educacional acadêmico de jovens feministas universitárias e as bandeiras gerais de luta do movimento feminista adulto; assim como, identificamos as formas de articulação entre as bandeiras de luta do feminismo com a formação para a docência (Carreira, 2019, p. 190).

A articulação dos conhecimentos acadêmicos e feministas é uma educação para a equidade de gênero e aponta formas de articulação entre as bandeiras de luta do feminismo com a formação para a docência, tendo como conceitos chaves feminismo, juventude e reconhecimento.

No intuito de analisar discursos de gênero, Luciene Tavares dos Santos, orientada pela professora Tânia Regina Lobato dos Santos, na dissertação “*Narrativas de Professoras de Educação Infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas*”, articula gênero, linguagem e educação infantil, analisando os efeitos dos discursos docentes sobre gênero nas práticas pedagógicas de professoras em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) de Ananindeua.

Na Escola X, identifica-se alguns tipos de discursos e práticas que servem à manutenção da fixidez identitárias de gênero e sexualidade, como a separação generificada de brinquedos, filas indianas, listas de chamadas, etc.[...]. No discurso pedagógico, que predomina na Escola X, nota-se como substratos os discursos religioso e de moralidade, que

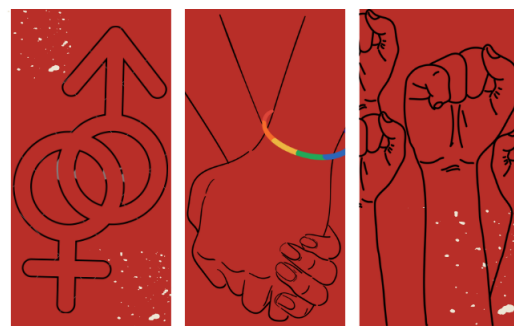


remontam, por exemplo, às origens históricas da educação brasileira e que, por sua vez, trazem em si, amalgamadas, as estruturas e organização da sociedade ocidental. Ainda que ressignificados, estes elementos interdiscursivos dão pistas sobre como o espaço escolar se instituiu (e se institui) também negando a diversidade identitária e perpetuando desigualdades através de práticas de controle e vigilância [...]. De um lado, identifica-se o discurso pedagógico, pautado no discurso oficial, comprometido com a democratização das oportunidades de educação, com a redução das desigualdades e a exigência da reflexão sobre a prática moral – isto é, aproximação de valores éticos; de outro, os valores morais que, não raro, legitimam a rejeição ao diferente em nome da manutenção de representações, ideias, hábitos, costumes, leis, etc., validados por uma tradição cultural local (Santos, 2016, p. 67).

A pesquisa revela um cenário de disputas de poder entre professoras, escola, crianças e famílias, a partir das quais emergem discursos médico, religioso e de moralidade. Professoras e famílias pela posição social que ocupam na vida das crianças têm a autoridade pedagógica jurídica ou biologicamente determinadas em seus discursos, sendo necessário incluir as vozes das crianças, para, efetivamente, construir um processo dialógico de construção do conhecimento.

Concepções de professoras e suas práticas educativas também fazem parte de pesquisa “*Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos*”, de Huber Kline Guedes Lobato, orientado pelo professor José Anchieta de Oliveira Bentes. O estudo contribui para a compreensão de como as docentes desenvolvem e socializam saberes, conhecimentos, imaginários e opiniões referentes às práticas socioculturais e educativas em escolas regulares e em salas multifuncionais a respeito do AEE, destinadas a pessoas surdas no município de Breves/PA:

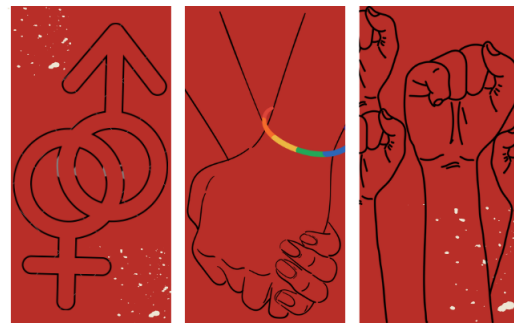
Os discursos das professoras revelam esforços e tentativas de comunicação; atitudes de respeito, atenção e afetividade das próprias professoras para com os alunos Surdos, e também de outros professores para com os alunos Surdos. E conforme os relatos das docentes este clima de interação ou interlocução ocorre mediante a comunicação em Libras com os discentes Surdos (Lobato, 2019, p. 128).



Lobato (2019) reitera ainda que as professoras entrevistadas são profissionais que possuem vivências com a comunidade surda brevense e que estabelecem diálogos com os alunos Surdos por meio da Libras, porém os objetivos e metas relacionados ao processo educativo do aluno surdo ainda precisam ser mais precisos. Outra questão pertinente destacada é que há dificuldades referentes à realização de práticas educativas, havendo necessidade de aprimorar os trabalhos de forma coletiva. Há também dificuldades em Língua Portuguesa com o Surdo, em contraponto o uso de metodologias e de recursos adaptados no AEE auxilia na aprendizagem dos Surdos coexistindo com atividades convencionais em sala de aula, entre outras questões pertinentes levantadas pelo autor.

Abordando desigualdade de gênero e práticas corporais na formação inicial, Daniella Rocha Bittencourt, na dissertação *“Relações de gênero na formação de professores/as de Educação Física: entre o binarismo e a equidade”*, concebe as relações de gênero construídas nas e pelas práticas corporais com estudantes de Licenciatura em Educação Física, do 7º e 8º semestres da Universidade do Estado do Pará, no campus do Município de Belém, evidenciando a concepção destes acerca do papel do/a professor/a frente às desigualdades de gênero relacionadas nas práticas corporais e como se percebem esses debates e discussões na formação inicial desses futuros/as professores/as. Para a análise, a autora apresenta as relações de poder estabelecidas na constituição de corpos masculinos e femininos, a construção teórica do conceito de gênero e as relações de gênero e formação docente.

Em nossa sociedade, espera-se que cada sujeito esteja encaixado nos modos socialmente considerados como masculino e feminino e que seus corpos correspondam a um modelo de gênero, este é um processo de gendramento que se inscreve no indivíduo que precisa mostrar indícios sociais e, principalmente corporais, de pertença ao gênero feminino ou masculino. Refere-se aqui aos indícios sociais, como por exemplo a forma de andar, de falar, de se comportar, de vestir, de jogar, de brincar, de se movimentar (Bittencourt, 2010, p. 51).



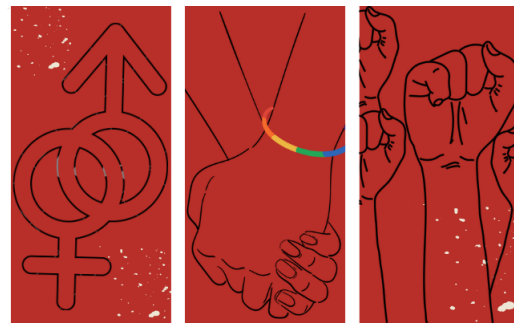
Exercendo sobre os sujeitos o que é socialmente aceito para um homem e para uma mulher, associa-se sexo biológico e gênero, como forma de controle do corpo e dos comportamentos. Através da narrativa e do Método Documentário, utilizados na referida dissertação, a autora destacou também modelos de orientações dos/as estudantes sobre as relações de gênero entrelaçadas nas práticas corporais e o papel do/a professor/a de Educação Física.

Foi possível identificar três modelos de orientação, dentre os quais, o primeiro, nomeado de “situação da mulher”, é aquele que compreende as relações gênero a partir de uma perspectiva exclusiva da situação da mulher, seja ela favorável ou não, no campo das práticas corporais e também fora dele. O segundo modelo de orientação, nomeado de “binarismo” trata das relações de gênero a partir de uma visão dicotômica e que designa a homens e mulheres papéis sociais preestabelecidos que reforçam o lugar de inferioridade a mulher e o de destaque ao homem sob a indicação de que é a natureza responsável por tal divisão na vida e também nas práticas corporais. O terceiro modelo de orientação, cujo nome é “equidade” trata do reconhecimento do direito tanto do homem quanto da mulher em ter acesso a todo conhecimento, em que vincula-se, a este direito, a legitimação do ensino dos conteúdos a todas as pessoas (Bittencort, 2019, p. 158).

Dentre esses modelos, se reconhece no estudo a necessidade da equidade como princípio de justiça e resistência, de modo que o corpo esteja muito mais vinculado à subjetividade do que a realização de uma necessidade pautada na biologia. Encontra-se também a necessidade do ensino dos conteúdos de forma igualitária e a afirmação de que todas as habilidades motoras podem ser desenvolvidas por homens e mulheres.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Realizar estudos sobre dissertações de mestrado é trabalhoso e, ao mesmo tempo prazeroso, é um misto de descoberta dos caminhos percorridos por pesquisadores/as, seus achados teóricos/ metodológicos, as relações estabelecidas com os documentos, os/as autores/as bases, os métodos e técnicas de pesquisa. É o entrelaçamento de tudo isso, com o mundo vivido para

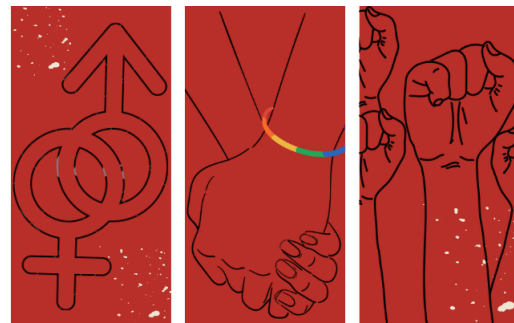


além do espaço acadêmico a cada sujeito da pesquisa que narra sua história, suas vivências, seus saberes, suas relações na escola, na família, na comunidade, relações essas estabelecidas a partir de conquistas, de retrocessos, de igualdade e desigualdade, no que não é, no que é e no que foi, entre idas e vindas de seres humanos que se constroem em suas individualidades com os outros, no coletivo.

Nessa descoberta epistêmica, temos sujeitas das pesquisas: mulheres, meninas, feministas, assentadas, ribeirinhas, detentas, daimistas, acadêmicas, professoras e suas práticas pedagógicas, em diferentes e singulares categorizações de pesquisas, revelando que as desigualdades de gênero ainda persistem, que os discursos ainda se fundamentam no patriarcado, no machismo e no sexismo.

Mas, que também coexistem experiências e práticas de resistência em diálogo com a dialética, a dialogicidade freireana, a fenomenologia cultural, histórico-cultural, representações sociais e decoloniais. Métodos e referenciais que ajudaram a (re)inventar escritas, métodos, esquemas, práticas, olhares e perspectivas criativas e críticas. Teóricos/metodológicos que ajudam a (re)interpretar fatos, comprovações e subjetivações na construção, análise e defesa de dissertações e artigos oriundos destes e a partir das concepções de mundo de pesquisadores/as e participantes da pesquisa.

Nancy Fraser e Maria Lugones, em duas das onze dissertações analisadas (Carreira, 2019; Abreu, 2020), nos apresentam autoras feministas como autoras bases de suas pesquisas. Necessário se faz que outras mais possam estar presentes nas dissertações, teses, artigos e livros sobre a temática de mulheres. Entre elas, podemos destacar: Scoot (1995), que ao fazer um apanhado histórico da significação de gênero, chega às noções de classe e raça. Isso significa, segundo a autora, que as desigualdades de poder social são constituídas com base nessas três dimensões. Entretanto, a autora questiona a suposta paridade entre gênero, classe e raça. A conclusão a que chega é que



essas categorias devem ser pensadas de modo conjunto e em constante movimento.

Temos também em evidencia bell hooks (2003) que nos conduz para reflexões acerca da prática pedagógica como um lugar de resistência, amorosidade e liberdade, na perspectiva da criação de comunidades de aprendizagens. Patricia Hill Collins e Sirma Birge (2020) são autoras que enfatizam a importância da interseccionalidade como ferramenta analítica; Louro (1997) ressalta que a história das mulheres em salas de aula se dá no terreno das relações de gênero e de relações sociais de poder.

É urgente também situar as contribuições do feminismo latino-americano de Gargallo (2007) e a sua constatação de que as teorias feministas latino-americanas não partem do conhecimento indígena, uma vez que se preferem os ocidentais aos indígenas, os brancos aos pardos, e acaba por se assumir uma condição de opressão em vez de uma cultura de resistência.

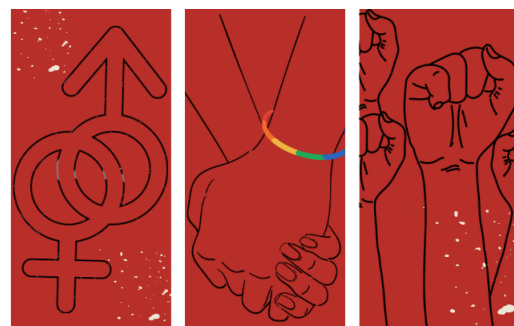
Em toda a sua potência por um feminismo Afro-latino-americano, temos também Lélia Gonzales (2020), uma das intelectuais mais importantes da história do feminismo negro no Brasil, defensora de uma pedagogia feminista e antirracista, entre outras teóricas e ativistas sociais.

A pretensão é enfatizar cada vez mais o feminismo decolonial contra-hegemônico, que inclui negras, comunitárias, camponesas, indígenas, entre outras, cujas representações intelectuais denunciam o racismo de gênero e a forma como a geopolítica do conhecimento silencia as vozes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Victória Santos de. **Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO):** saberes e práticas que envolvem o ser mulher camponesa no MST, agroecologia e educação do campo. 2020. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2020.

ARRAIS, Sabrina Augusta da Costa. **Aprender no jardim de belas flores:** educação e saberes das mulheres na religião do Santo Daime. 2019. 164 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2019.

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro. **O farol que guia:** a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos-PA (1950 a 1962). 2010. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2010.

BITTERCORT, Daniella Rocha. **Relações de gênero na formação de professores/as de educação física:** entre o binarismo e a equidade. 2019. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2019.

CARRERA, Ana Daniele Mendes. **Futuras professoras e feministas:** a construção de uma docência voltada à equidade de gênero. 2019. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2019.

CARRERA, Ana Daniele Mendes; BASSALO, Lucelia de Moraes Braga. Eu sou feminista: narrativas de Jovens Universitárias. **Debates em educação**, Vol. 14, nº 35/ Mai/Ago, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

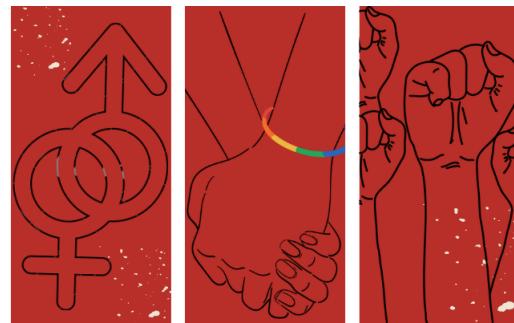
COSTA, Benedito Gonçalves. **Educação de Meninas Órfãs, Desvalidas e Pensionistas no Asilo de Santo Antônio, no pastorado do Bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém - Pará (1878 – 1888)**. 2014. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2014.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio/ago 2007.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Revista Lua Nova**, São Paulo, 70: p. 101-138, 2007.

GARGALLO, Francesca. Feminismo Latinoamericano. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, vol. 12, n. 28, p. 17-34, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-latino-Americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.



HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: elefante, 2021.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos**. 2019. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2019.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista de Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

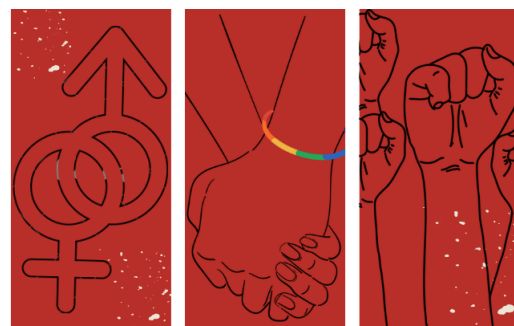
NERI, Isabell Theresa Tavares. **Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense**. 2018. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2018.

OLIVEIRA, Suzianne Silva de. **Educação no cárcere**: processo de reinserção social de mulheres. 2017. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2017.

PIMENTA, Adriene Suellen Ferreira. **Educação de meninas no Orfelinato Paraense (1893-1910)**. 2013. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise crítica. **Revista educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n 2, p 71-99, 1995.

SANTOS, Luciane Tavares dos. **Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero**: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas. 2016. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2016.



VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA COLONIALIDADE DO GÊNERO

Ana Daniele Mendes Carrera

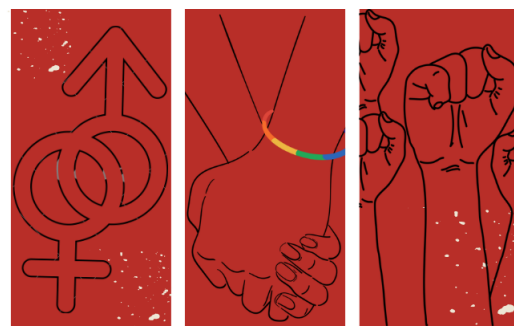
INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres na universidade ainda é uma temática pouco explorada nas pesquisas em educação. Talvez, um dos motivos seja o silenciamento das instituições de ensino superior e a própria falta de políticas específicas nos seus espaços para garantir denúncias, acolhimento, enfrentamento e punições, e assim trazer esse tema para debate. Deve-se lembrar que a violência contra as mulheres nega o direito a própria vida e a liberdade de ocupar espaços historicamente negados, assim como de reconhecer a violação dos direitos das mulheres.

A sociedade foi se constituindo através das relações de hierarquização desde a modernidade colonial, estabelecendo dicotomias, principalmente entre homens e mulheres, indígenas e africanos, brancos e negros que através da colonização, passam a ser classificados como humanos e não humanos, civilizados ou não civilizados (Maldonado-Torres, 2008; Lugones, 2014).

Essas distinções nos ajudam a pensar as heranças coloniais que carregamos, as interações cotidianas e os diversos espaços que passam a representar uma lógica hierárquica e dicotômica por meio do sujeito que oprime e de quem é oprimido, uma vez que, a colonialidade se insere de forma subjetiva, através das estruturas sociais, dos padrões de homens e mulheres, da forma de validação dos saberes e de manutenção das opressões e dos privilégios que marcam determinados espaços, como as universidades.

Os espaços acadêmicos se constituem, como um espaço de disputas marcado pela colonialidade e pelos modelos de universidades ocidentais (Fávero, 2006), as quais validam os saberes hegemônicos e contribuem com a manutenção dos sistemas de hierarquização de gênero e raça.



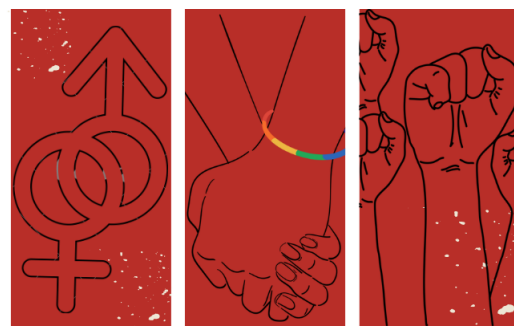
Compreende-se que a universidade deveria se constituir em um lugar de “investigação científica e de produção de conhecimento”. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real” (Fávero, 2006, p. 19), ou seja, estar atenta às demandas e problemáticas atuais da sociedade e, também dos sujeitos que a compõem.

De acordo com o Inep (2021), nos últimos anos, as mulheres são a maioria do corpo discente nas universidades, porém as mulheres brancas representam 45% das estudantes que concluíram o ensino superior nos últimos anos, enquanto que as mulheres negras representam 35%, ou seja, ainda existem barreiras nas universidades e no próprio processo educativo que as exclui da formação e do acesso aos saberes científicos.

Contudo, mesmo que as mulheres sejam a maioria das estudantes universitárias, os homens ainda continuam ocupando em maior número os cargos de poder, tanto na gestão como na docência (INEP, 2019), o que nos diz muito sobre a forma como a universidade tem conduzido as problemáticas que envolvem as mulheres, deixando-as à margem da própria construção do conhecimento.

A partir das relações que ocorrem na universidade, percebemos a existência de uma matriz colonial moderna, a qual estrutura o ambiente acadêmico em um espaço de poder, com preconceitos, subordinações de gênero, de raça e de classe, uma vez que, mulheres são oprimidas, violentadas e invisibilizadas, sem ter o reconhecimento das suas lutas, histórias, saberes e demandas de permanência no ensino superior validadas.

A partir das pesquisas: “*Violência contra a mulher no ambiente universitário*” do Instituto Avon (2015) e “*Universidade sem violência: um direito das mulheres*” da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (2021) e do campo teórico dos estudos de gênero, do ponto de vista metodológico, este trabalho constitui-se como um ensaio acerca da problemática de gênero nas universidades.



No sentido de visibilizar as diversas violências contra as mulheres que ocorrem no ensino superior, as opressões e os silenciamentos que permeiam esse espaço, este estudo parte dos conceitos de colonialidade do gênero e interseccionalidade. Assim, quais as contribuições da colonialidade de gênero para pensar o enfrentamento a violência contra as mulheres nas universidades?

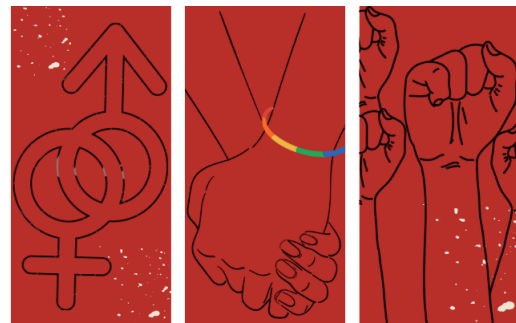
A partir disso, este artigo objetiva refletir a respeito da violência contra as mulheres nas instituições de ensino superior a partir da colonialidade de gênero, a qual nos permite compreender a relação oprimir/resistir que ocorre no espaço acadêmico e que perpassam as questões de gênero, raça, classe e sexualidade, conduzidos pelas relações de dominação e subalternização.

Para pensar sobre os processos de opressão contra as mulheres na universidade, primeiro precisamos trilhar um pouco pelos caminhos dos estudos pós coloniais, suas conceituações, as relações de poder/saber e a colonialidade que estrutura a sociedade nos dias atuais, a partir da perspectiva interseccional como instrumento de análise, pensando as mulheres em um sentido amplo através dos marcadores sociais delineados também pelos coletivos feministas.

COLONIALIDADE DO GÊNERO E A UNIVERSIDADE COMO ‘NÃO LUGAR’ DAS MULHERES NEGRAS

A partir do conceito de colonialidade do gênero de Lugones (2014) proponho fazer uma leitura a respeito das diversas violências cometidas contra as mulheres no ambiente acadêmico, sobretudo contra mulheres negras que são destinadas a um “não lugar”, a exclusão social, a exploração capitalista e a um controle das suas subjetividades.

Por meio das diversas relações que permeiam e cruzam a universidade, identifica-se a colonialidade presente cotidianamente, através das formas de silenciamento e subalternização de estudantes mulheres que resistem às opressões por meio dos coletivos feministas que passaram a estar no espaço acadêmico. Para a autora utilizar o termo colonialidade é:



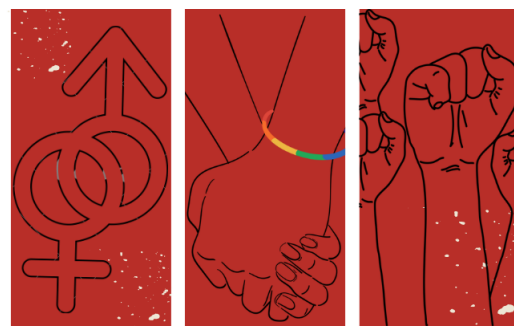
nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos (Lugones, 2014, p. 939).

Assim, a colonialidade está diretamente ligada ao colonialismo, contudo englobam sentidos diferentes, pois o colonialismo está relacionado à dominação econômica e política de alguns povos sobre outros e é anterior à colonialidade que se refere a um sistema de classificação universal, ou seja “apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Assim,

a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Nesse sentido, compreende-se para este estudo o “sistema moderno colonial” de gênero como uma porta de entrada e/ou “lente” para aprofundar as teorizações em torno das relações de gênero e das opressões contra as mulheres na universidade que tem sido acompanhada por uma lógica dicotômica e hierárquica, principalmente entre: homens/mulheres e brancos/as, negros/as, uma vez que, alguns espaços continuam sendo predominantemente masculinos (Lugones, 2014).

O sistema moderno colonial traz “as disparidades regionais no sistema-mundo” e o “estabelecimento de uma hegemonia cultural euro-estadunidense”, através das diversas transformações sociais e culturais, sendo elas a ideia de gênero e raça como eixos fundantes das explorações e subalternizações que passaram a ocorrer (Oyewùmí, 2020, p. 85). Assim, o processo de desumanização e opressão que foi se estruturando pelo sistema moderno colonial em relação às mulheres, pode ser compreendido através do conceito de colonialidade do gênero que corresponde também a colonialidade do ser, do



poder e do saber, que continuam presentes nas mais diversas formas de dominação do outro.

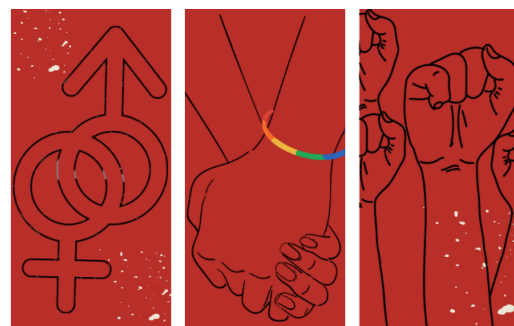
A colonialidade do ser, está diretamente ligada à colonialidade do poder e do saber, pois carregam em si a desumanização dos seres racializados. Aqui especificamente pensamos em relação às mulheres negras. Sobre a colonialidade do poder e do ser:

A Colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. O carácter preferencial da violência pode traduzir-se na colonialidade do poder, que liga o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber (Maldonado-Torres, 2008, p. 96).

Portanto, a colonialidade se insere nas experiências cotidianas, uma vez que ela assume um projeto universal e essencializado de ser mulher, que sustenta a lógica de lugar que devem ou não ocupar, objetificando corpos, hierarquizando línguas, suas existências, relações e saberes. Essas conceituações nos permitem estabelecer relações entre a colonialidade do gênero e a construção histórica das mulheres, as discriminações sociais, raciais e étnicas que são traduzidas por meio dos altos índices de violência contra as mulheres nos mais diversos espaços, uma vez que o “sistema de gênero é não só hierárquico, mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega a humanidade” (Lugones, 2014, p. 942).

Muitas são as heranças da modernidade colonial, uma delas é o padrão de sujeito social civilizado, o modelo do sexo único: homem, branco, cristão e heterossexual e, tudo o que foge desse padrão passa a ser classificado como outro, incapaz de decidir e exercer uma vida pública, sendo colocado à margem dos direitos sociais, desenvolvendo um sistema de discriminações sociais.

Uma outra herança da modernidade colonial é a forma como as mulheres e os homens são vistos socialmente. Por exemplo, as mulheres brancas e burguesas eram compreendidas como “alguém que reproduzia raça e capital por

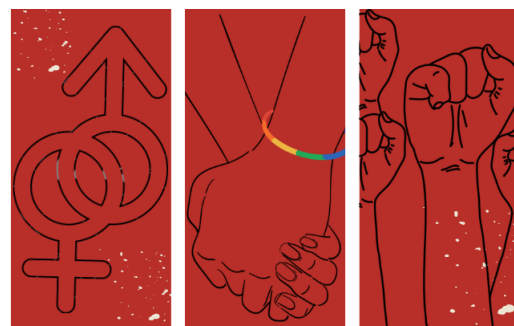


meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem” (Lugones, 2014, p. 936). Já os discursos sobre as colonizadas, racializadas, se relacionam às características biológicas, pois eram consideradas como fêmeas, não humanas, que poderiam aguentar dor física, e sofrer os diversos tipos de violência, como a violação de seus corpos. As fêmeas racializadas tinham a sexualidade constituídas como malignas, possuídas por satanás em uma relação em torno do bem e do mal (Lugones, 2014).

Por outro lado, os homens brancos são sujeitos capazes de “decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão” (Lugones, 2014, p. 936). Os homens negros, indígenas, africanos, escravizados, assim como as mulheres negras, “eram classificados como espécies não humanas, animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens” (Lugones, 2014, p. 936). Esse sexismo e racismo fazem parte das estruturas de poder colonialistas, sendo bem desiguais, tanto pela questão de gênero, como pela questão racial e que atualmente refletem na forma em que as relações se estabelecem.

Através da manutenção das hierarquizações e dicotomias sobre o gênero, as mulheres carregam processos desiguais na sociedade, sendo destinadas a uma vida privada, e mantendo o exemplo de “recatada e do lar”, pois devem permanecer nos espaços da casa, seguindo os padrões sexistas e consequentemente vivendo a partir da perspectiva de uma família nuclear (marido, filhos, esposa). Contudo esses estereótipos não se enquadram para as mulheres negras, pois elas carregam um “não lugar”, um não pertencimento das suas identidades e vontades, vistas como inferiores tanto em relação aos homens como em relação às mulheres brancas, sendo diariamente oprimidas.

Sobre a opressão das mulheres na sociedade e que se traduzem nos mais diversos tipos de violência, a pesquisa “*Visível e invisível: a vitimização das mulheres no Brasil*” em sua 4ª edição divulgada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), estimou que no ano de 2022, em média, 18,6 milhões de mulheres de 16 anos ou mais sofreram alguma forma de violência, sendo a



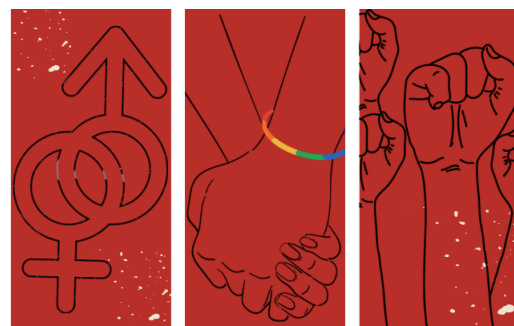
ofensa verbal, o tipo de violência mais frequente e que vitimou 14,9 milhões de mulheres, seguida pela agressão física como: socos, tapas e chutes que atingiram 8 milhões de mulheres e as ofensas sexuais, as quais chegaram a atingir 5,8 milhões, sendo o assédio sexual uma das violências mais presentes em vários espaços e instituições sociais.

Os diversos tipos de violência, assim como o assédio sexual que atingiu cerca de 47% das mulheres brasileiras no último ano, demonstra que existe um lugar de opressão destinado as mulheres e que os homens exercem poder sobre as suas vidas, sobre os seus corpos (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Quando pensamos a respeito das questões étnico raciais, o relatório indica que a maior prevalência de violência é entre mulheres negras, representando 29,9%, e em relação às mulheres brancas o índice é de 26,3%.

Esses altos índices revelam que a violência é a principal forma de manutenção da relação opressor/oprimido em torno do gênero e raça, uma vez que, os níveis de vitimização em torno das mulheres negras são muito mais elevados do que de mulheres brancas, o que demonstra que a colonialidade do gênero é um importante fator para as análises sobre a relação de poder que estrutura a sociedade, relacionando os debates sobre o racismo, machismo e a objetificação do corpo das mulheres negras.

O reconhecimento das opressões constituídas historicamente em torno das mulheres negras nos faz compreender que o Brasil continua sendo um país desigual, que nos diversos espaços, há opressão e violência, por questões de raça, gênero, classe social e orientação da sexualidade, indicando que as colonialidades continuam a fazer parte das relações sociais. A violência que atinge as mulheres é fruto de todos os estereótipos, valores e crenças que foram atribuídos culturalmente, reforçando comportamentos de submissão e de opressão dentro das instituições e nas relações entre homens e mulheres.

A colonialidade do gênero exclui/nega/dificulta a presença de mulheres negras em espaços outros, como as universidades, e reserva o sistema de exploração do mundo do trabalho, os cargos subalternos como único destino.

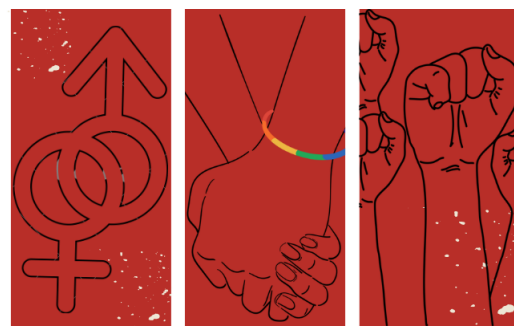


Assim, para Lugones (2014, p. 941) a colonialidade do gênero é “uma forma de compreender as opressões de mulheres subalternizadas” interseccionando todos os elementos que as constituem. A percepção sobre os efeitos da colonialidade/modernidade na universidade, traz também relações de resistência na perspectiva que pensa modos outros de fazer, de resistir e reverter essa lógica colonial.

Por isso, a importância de estabelecer um diálogo pela perspectiva da interseccionalidade, compreendendo que as “mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe”, constituídos como “modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2019, p. 14), pois esse cruzamento nos possibilita interligar os sistemas de opressão para então descolonizar as perspectivas hegemônicas.

A interseccionalidade enquanto conceito nasce no contexto estadunidense através dos escritos e elaborações teóricas de Kimberlé Crenshaw, contudo antes de ser demarcada a sua conceituação, a interseccionalidade possui origem nas lutas sociais e elaborações teóricas de mulheres negras que passam a identificar as opressões e discriminações pelos diversos marcadores sociais, reagindo a ideia universal de ser mulher propagada a séculos, inclusive pelo movimento feminista de americanas brancas (Akotirene, 2019).

Compreende-se então, que a interseccionalidade corresponde a uma ferramenta de análise presente nas pesquisas acadêmicas, assim como se faz presente cotidianamente nos movimentos sociais e coletivos feministas, por meio das vivências que reconhecem as diferenciações das identidades e subjetividades que constituem as mulheres negras desde a colonização e assim, “funciona como localizador da experiência do racismo, comungado às outras estruturas presentes” (Akotirene, 2019, p. 16) como o gênero, raça e classe experienciados simultaneamente pelas mulheres e que nos possibilita pensar de forma analítica sobre a interação desses aparatos sociais e de que maneira estão presentes na vida das mulheres.



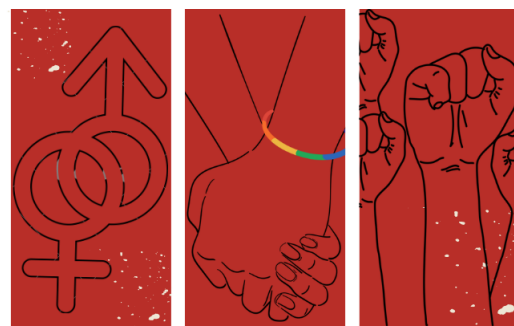
Observa-se que a interseccionalidade traz uma movimentação interessante para as pesquisas, a qual resgata a perspectiva dos coletivos feministas e da própria teorização acadêmica, pois, nos leva a pensar criticamente e coletivamente com a militância os diversos marcadores sociais, oportunizando o resgate histórico da luta das mulheres negras para superar as hierarquizações, as desigualdades e violências construídas pelo colonialismo.

HERANÇA COLONIAL E O SILENCIAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NA UNIVERSIDADE

Apesar das pesquisas em torno da violência contra a mulher já serem trilhadas a um longo tempo, alguns contextos merecem maior atenção, como é o caso das opressões que ocorrem no ambiente acadêmico, pois trazem pensamentos, culturas e estruturas enraizadas e que apontam como resultado: a exclusão e expulsão das mulheres na construção do conhecimento e a manutenção dos estereótipos de gênero, raça e classe. Mas por que a universidade também se tornou um espaço de violência para as mulheres?

“Chega de assédio na universidade”, “universidade também é lugar de mulheres”, “mulheres também produzem conhecimento”, “queremos nossas pesquisas validadas”, “minha sexualidade e cor da pele não definem meu conhecimento”. Essas são algumas frases escritas nos espaços das universidades e publicadas em postagens de rede social por estudantes que fazem parte de coletivos feministas, reivindicando o direito de ter acesso ao conhecimento, de estar no espaço universitário, serem reconhecidas e respeitadas.

A entrada dos coletivos feministas nas universidades por meio de estudantes que fazem parte da militância, tornaram as discussões sobre a luta e direitos das mulheres mais evidente e com isso, as denúncias sobre os diversos casos de violência que acontecem nos espaços acadêmicos, ganharam força e passaram a ser realizados atos de resistência, seja em forma de manifestações,



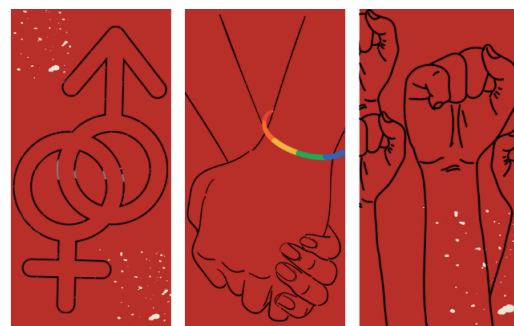
desabafos em cartazes afixados pelas universidades, frases nos muros e portões e até criação de página-denúncia nas redes sociais.

Evidenciar a violência contra as mulheres que acontece no espaço acadêmico da invisibilidade, é trazer para o debate um problema histórico, é reconhecer que ainda existem espaços hierarquizados, de dominação masculina e que precisam ser criadas estratégias de punição e enfrentamento a essa realidade. A violência é uma ação que transforma diferenças em desigualdades hierárquicas com a finalidade de explorar, oprimir e, principalmente, dominar (Saffioti, 2015), ou seja, a violência contra a mulher se estrutura na colonialidade do gênero reforçada historicamente por conceitos, atitudes e imposições.

Por meio da perspectiva da colonialidade de gênero, compreende-se que os diversos tipos de violência são heranças de uma sociedade que continua regida pelo patriarcado, vitimando mulheres de todas as formas e em todos os espaços, inclusive na universidade, pois apesar de toda luta feminista para a entrada das mulheres na educação e no ensino superior, esse continua sendo um ambiente de desigualdade, exclusão e opressão para as mulheres, sobretudo mulheres negras, uma vez que a universidade passa a ser pensada como “um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (Maldonado-Torres, 2018, p. 50).

A percepção de que as mulheres negras sofrem mais violência e invisibilização do que mulheres brancas em todos os espaços, marcam a luta do feminismo negro e sua *práxis* interseccional, pois “a ausência de articulação entre raça, classe e gênero, tanto na teoria feminista quanto na produção afrocêntrica, por certo criou inobservâncias interseccionais produtoras do alarmante cenário de violência contra as mulheres negras” (Akotirene, 2019. p. 50), uma vez que elas carregam a herança do colonialismo.

O marcador racial, antes de tudo, é uma forma de pensar a história pela perspectiva das mulheres negras que continuam sendo colocadas à margem das estruturas sociais. Nesse sentido, “o projeto feminista negro desde a sua

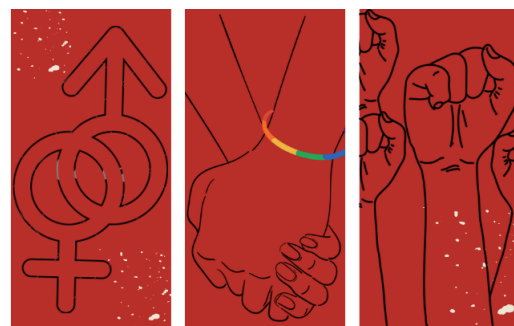


fundação trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe, cisheteronormatividades articuladas em nível global” (Akotirene, 2019. p. 18) e assim, enfrentar os altos índices de violência contra as mulheres negras.

Duas importantes pesquisas foram realizadas a respeito da violência contra as mulheres nas universidades e que trouxeram dados importantes para retirar essa temática do silenciamento e compreender que as universidades também precisam adotar medidas para coibir e enfrentar a violência contra as mulheres. A primeira pesquisa “*Violência contra a mulher no ambiente universitário*” divulgada pelo Instituto Avon (2015), envolveu 1.823 universitários de todo o país, a partir de 16 anos, tanto de instituições públicas como privadas. A pesquisa considerou seis tipos de violências juntamente com os coletivos feministas e estudantes do ensino superior, são elas: assédio sexual, coerção, violência sexual, violência física, desqualificação intelectual e agressão moral e/ou psicológica.

O primeiro dado importante que a pesquisa traz se refere ao medo: 42% das participantes já sentiram medo de sofrer algum tipo de violência no âmbito universitário e 36% das participantes afirmaram que já deixaram de realizar alguma atividade por medo da violência. Quando se trata de ter sofrido violência na universidade, 10% indicaram que já foram vítimas, contudo, após a explicação dos tipos de violência, esse percentual sobe para 67%.

O medo de sofrer violência na universidade, nos mostra que esse espaço continua sendo negado às mulheres, pois mesmo que sejam maioria entre os estudantes, ainda enfrentam o sexismo e o machismo que moldaram a construção das instituições de ensino superior e fazem parte das estruturas sociais, uma vez que ela não está isolada. A pesquisa aponta que a partir da explicação dos tipos de violência, os índices aumentam consideravelmente, o que parece revelar que alguns atos, por serem “mais sutis”, inicialmente não são entendidos como violência.

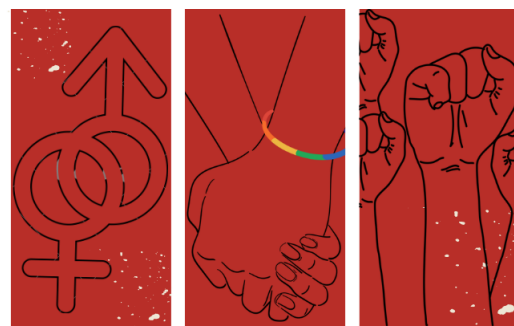


Ainda nessa pesquisa, os dados mostram que 2% dos homens entrevistados admitiram ter cometido algum tipo de violência contra estudantes na universidade e/ou em festas universitárias, porém quando confrontados esse número chega a 38%. Esses dados trazem a reflexão de que os homens não reconhecem alguns tipos de violência e que naturalizam os seus comportamentos, uma vez que a sociedade os ensina a ser o detentor do poder e que as suas vontades devem estar em primeiro lugar.

Um dos dados mais preocupantes que a pesquisa traz é que 27% dos universitários homens não consideram como violência sexual abusar, intimidar, tocar nas partes íntimas de mulheres alcoolizadas, assim como 31% não consideram violência o ato de divulgar fotos e vídeos íntimos sem a autorização das donas da imagem, o que nos indica a manutenção do poder sobre as mulheres e seus corpos, sendo sexualizadas e impedidas de tomar decisões.

Apesar do alto índice do não reconhecimento das violências e do medo que envolve as universitárias, 64% dos estudantes homens e 78% das estudantes mulheres acreditam que a temática sobre a violência contra as mulheres deveria ser incluída nas disciplinas ou fazer parte da grade curricular dos cursos. Além disso, 95% das mulheres e 88% dos homens pensam que as instituições de ensino superior devem criar políticas para combater e punir os responsáveis, sejam eles estudantes, docentes ou funcionários.

Outra importante pesquisa sobre violência contra as mulheres nas universidades, foi realizada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEA) intitulada “*Universidade sem violência: um direito das mulheres*” divulgada no ano de 2021 que teve como foco a região norte e constatou que as mulheres são as principais vítimas de violências que ocorrem no ambiente acadêmico, contudo por meio de uma perspectiva interseccional, analisando os diversos marcadores sociais, das 73% estudantes que relataram já ter sofrido algum tipo de violência, 70% são negras e/ou pardas, indo ao encontro dos dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública



(2023), em que corresponde que mulheres negras sofrem mais violência que mulheres brancas.

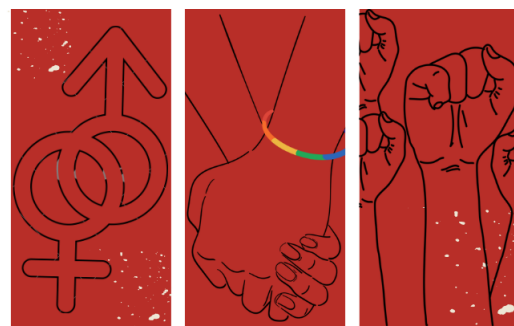
A universidade, enquanto espaço institucional, não está isolada da realidade da sociedade, ou seja, reflete comportamentos e estruturas que marcam posicionamentos e práticas discriminatórias, opressivas e violentas em relação às mulheres. Contudo, apesar de existir a muito tempo violências no ambiente acadêmico, há invisibilização. Não há discursos sobre os casos, não há formação para estudantes e profissionais, o que se observa são tentativas de silenciamento, como se o não falar, significasse que deixará de existir.

Vale lembrar que:

Por muitos séculos de existência das universidades, a produção de conhecimento institucional nas faculdades não era feita por mulheres, não representava as suas experiências, não eram sequer espaços que pudessem ser frequentados por mulheres (Oliveira, 2013, p. 6).

A universidade que deveria ser um espaço de construção do conhecimento e descolonização, acaba reforçando os estereótipos e as heranças coloniais, mantendo uma ordem sexista, patriarcal, racista e heterossexual, se transformando em um lugar perigoso para as mulheres, sobretudo as negras e que possuem baixa condição econômica. De acordo com Oyèwùmí (2020) a racialização do conhecimento é um dos grandes efeitos do eurocentrismo, sendo representado e validado pelos homens, brancos, cristãos e europeus. Na universidade a sala de aula se transforma no lugar mais violento (FAPEA, 2021) envolvendo disputas e relações de poder sobre o outro, tanto entre docentes quanto entre estudantes. Então, qual o lugar seguro para as mulheres?

A pesquisa nos mostra que as violências são diversas no ambiente acadêmico, desde as mais diretas até outras que, de tão naturalizadas, se confundem com a própria lógica institucional, como: epistemicídio, desqualificação intelectual, ausência de proteção, negligência institucional,



impedimentos/cerceamentos institucionais, rotinas, falas e procedimentos sexistas (FAPEA, 2021).

Sobre as denúncias, a pesquisa apresenta que apenas 17% registraram em alguma instância a violência que sofreram, porém 83% não fizeram nenhum registro, destacando que o medo, a vergonha e a falta de compreensão do que corresponde a violência, são fatores que silenciam e invisibilizam as denúncias e discussões em torno dessa temática. É fato que a culpabilização da vítima também é um fator para que não ocorram denúncias.

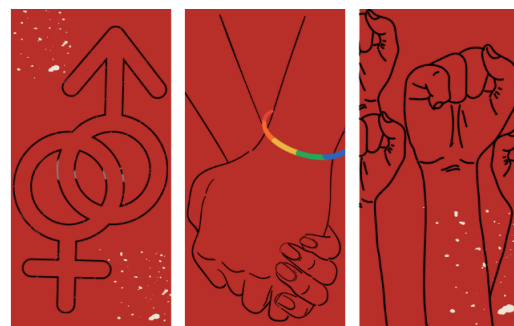
A importância do coletivo feminista na universidade está na sinalização dessas violências e dos caminhos de resistência, a partir do momento que legitima as lutas e o conhecimento em torno das discussões sobre gênero e tira do silenciamento as temáticas que envolvem as mulheres. Assim, entende-se a necessidade de pensar pela perspectiva da decolonialidade, pois rompe com a lógica colonialista hierárquica e dicotômica e desnaturaliza a opressão e exploração das mulheres, compreendendo que elas não são naturais.

Trazer a reflexão dos índices de violência contra as mulheres a partir da colonialidade de gênero é reconhecer a história dos nossos povos e as heranças coloniais que estruturam as relações de poder/ saber entre homens e mulheres, sobretudo mulheres negras que são estereotipadas e sofrem com os marcadores sociais nos diversos espaços.

Romper com o padrão universal de poder em termos de gênero e raça, significa resistir a lógica e o pensamento colonial e caminhar para a decolonização do gênero, conduzindo para a superação das heranças coloniais que representam a modernidade/colonialidade e se materializam nos altos índices de violência contra as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados através das pesquisas “*Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*” (2023), “*Universidade sem violência: um direito das mulheres*” (2021) e “*Violência contra a mulher no ambiente*



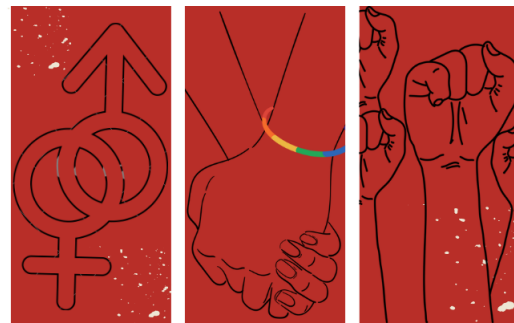
universitário” (2015) revelam uma sociedade marcada pela dominação masculina em todos os espaços, que busca exercer o poder sobre os seus corpos, suas vontades e suas subjetividades, se tornando um símbolo das heranças coloniais que se estruturam através do patriarcado, do racismo, do sexismo, do capitalismo, entre outros, para manter a lógica dicotômica e hierarquizante e que impacta diretamente a vida das mulheres.

As análises a partir dos conceitos de colonialidade de gênero e interseccionalidade, mostram que a relação acadêmica hierárquica também precisa ser modificada, visando a desnaturalização das práticas e normas que compõem as estruturas das universidades e das relações que favorecem a reprodução dos diversos tipos de violência contra as mulheres nesse espaço, pois a universidade e a sala de aula, deveria ser um espaço de socialização, formação e construção do conhecimento, e percebe-se que também é de insegurança para as mulheres, principalmente para as mulheres negras.

A colonialidade de gênero e a interseccionalidade nos permite compreender que a hierarquização e os comportamentos racistas e machistas, condicionam violências, como a desqualificação das produções do conhecimento, agressões físicas e sexuais que envolvem de forma mais categórica as estudantes negras, ocasionando uma maior vulnerabilidade. Tais índices revelam as raízes de uma sociedade que colonizou, violentou, vitimizou mulheres pela cor da pele, sendo associadas a imagens negativas, as quais carregam seus efeitos até os dias atuais.

As denúncias nem sempre são realizadas dentro das universidades, mas esses índices reforçam a importância de refletir sobre o real papel da educação e das instituições na construção social dos sujeitos, pois nos levam a compreender as bases racistas, patriarcais e capitalistas que sustentam essas violências e permanência do pensamento de subalternização das mulheres negras e dos lugares que devem ou não ocupar.

Descolonizar o gênero nas universidades também significaria romper com as naturalizações dos discursos e das práticas que condicionam a violência



contra as mulheres e a sua culpabilização, rompendo também com estruturas hierárquicas e dicotômicas em torno do gênero, uma vez que elas facilitam o exercício do poder dos homens sobre as mulheres.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 4ª ed. Instituto de pesquisa Datafolha. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

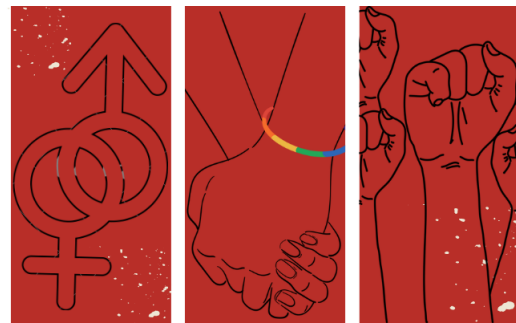
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Universidade sem violência: um direito das mulheres**. Amazonas, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/3s2WW>. Acesso em: 01 dez. 2023.

INSTITUTO AVON/DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/violencia-contra-a-mulher-no-ambiente-universitario-data-popularinstituto-avon-2015/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Rev. Estudos feministas**, Florianópolis, set/dez. p. 935-952, 2014.

LUGONES, María. Colonialidade de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro. Ed: Bazar do tempo, 2020.



MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**. n. 80. p. 71-114, 2008. Tradução: Inês Martins Ferreira. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERBARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida. Conhecimento feminista nas universidades brasileiras: um ponto de vista descolonial. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 [**Anais Eletrônicos**], Florianópolis, 2013.

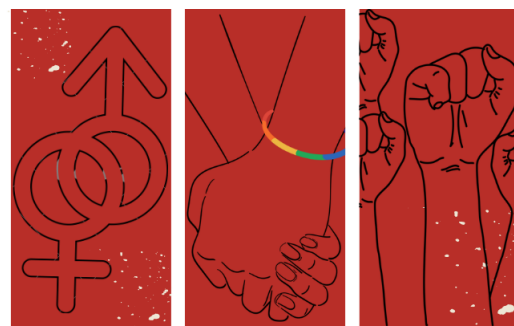
OYÈRÓNKÉ, Oyewùnmí. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro. Ed: Bazar do tempo, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, Patriarcado e Violência. 2ª ed. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

Natália de Anastácia dos Santos Maciel

[illegible]

79



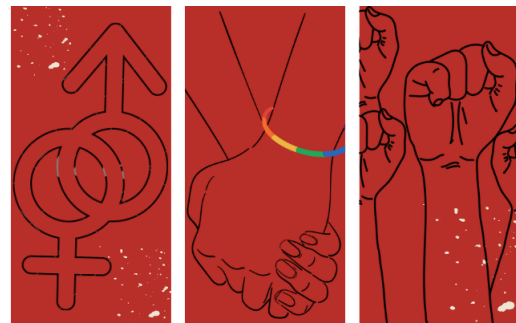
Afinal compreendi AFINAL
Já não retrocedo AFINAL
E avanço segura AFINAL
Avanço e espero AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus que negro azeviche fosse minha cor E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
Negra sou!
(Cruz, 1960)

Começo as reflexões deste texto objetivando escrever sobre o meu processo de reconhecimento como mulher negra, a partir do encontro com a literatura feminista negra. Em consonância com Evaristo (2009, p. 18) acredito na existência “não só de uma literatura afro-brasileira, mas também a presença de uma vertente negra feminina”, e assevero: feminina e feminista. Ao partir do potente poema “Me gritaram negra”, escrito em 1960, por Victória Santa Cruz, intelectual afro-peruana que nos presenteia com a máxima do amor-próprio a partir do autoencontro, disserto como a literatura negra de outras mulheres possibilitou tornar-me negra.

O poema estreia com uma acusação pela cor, mediante as vozes-opressoras, a mulher que assume uma identidade oposta à sua raiz ancestral. Até que um dia, ao revidar, defende com bravura sua negritude, entendendo-a, ao invés de mudá-la, “afinal compreendi. Afinal, não retrocedo mais. Afinal, avanço segura. Afinal, avanço e espero. Afinal, louvo aos céus porque Deus quis que negro azeviche⁷ fosse minha cor, e já compreendi. Afinal, já tenho a chave!” (Cruz, 1960).

O poema atravessa-me em pelo menos dois aspectos. O primeiro, ao apontar o processo de desamor próprio referente aos traços raciais de uma mulher negra, pois, como pontua Pinheiro (2023, p. 57) “aprendemos a nos odiar

⁷ Mineral muito negro, tão duro e uniforme que pode ser esculpido e polido de modo a parecer vidro, muito utilizado na fabricação de botões e bijuterias. Cf.: <https://www.dicio.com.br/azeviche/#:~:text=Significado%20de%20Azeviche,muito%20preta%3A%20cabelos%20de%20azeviche.>

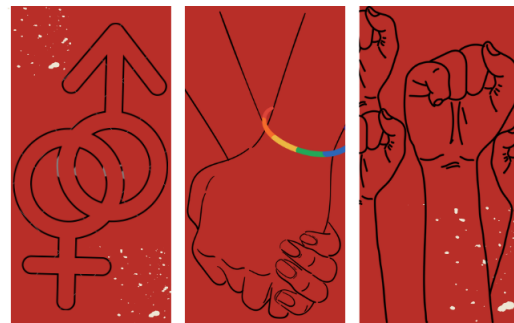


a partir do ódio dos outros”. Aprendemos a odiar nossos traços negroides pela ausência de referências de visível acesso à comunidade negra e pelo considerável investimento em belezas europeias. É evidente que existe uma ou outra representatividade negra em ambientes considerados elitizados como no telejornalismo, esporte, novelas, cinema, teatro, mas, quais deles realmente representam a grande parte da população negra brasileira? Questiono-me se a beleza negra representada pela mídia não continua alimentando um imaginário de padronização de corpos e gostos.

Como exemplo prático menciono a questão dos cabelos femininos. A mulher que aceitou usar os cabelos naturais realmente entendeu o significado de abandonar os processos de alisamento ou apenas faz coro com a moda? Parece-me que os cabelos naturais das cacheadas devem ser uniformes e com curvaturas como os das atrizes ou apresentadoras de televisão, e acabam enveredando para o caminho da utilização de inúmeros produtos com a finalidade de terem a curvatura perfeita. Quando, na verdade, os cabelos da mulher negra são diversos e versáteis. É louvável todo o movimento do povo negro e de coletivos em prol da representatividade negra, entretanto, deve-se estar vigilante contra as armadilhas midiáticas movidas pelo capitalismo.

Retomando ao segundo ponto do poema de Cruz (1960), é evocada a força de uma mulher racializada. A partir do real entendimento do que significa ser negra e ser negro para a luta antirracista, reconhecer-se racialmente é essencial a toda mulher preta, a todo homem preto, seja de pele clara ou retinta. Essa afirmação expressada categoricamente, compreende que tal processo é importante para o entendimento sobre a existência da luta racial na sociedade. Este é o real sentido do “aceitar” essa categoria imposta a nós negros e negras pelo outro, sentido da coletividade.

Reconhecer a negritude se configura mais que um grito de liberdade, é a certificação de pertencimento a um grupo social que historicamente foi subjugado e impedido de disseminar suas narrativas, sendo ensinados a ingerir falácias brancas universalistas, mas que sempre resistiu. A partir do momento



em que há o reconhecimento racial, as peças emocionais, psicológicas e conscientes da vida começam a fazer sentido - como num quebra-cabeças - em que o montador percebe o sentido do jogo, porém, no jogo da vida real não há como desfazer ou trocar de lugar as peças afetadas pelo racismo. São necessários o entendimento, a cura e a luta diária, que tão labirínticas quanto as descobertas. As peças emocionais e psicológicas compreendem o processo de embranquecimento⁸ submetido às pessoas negras.

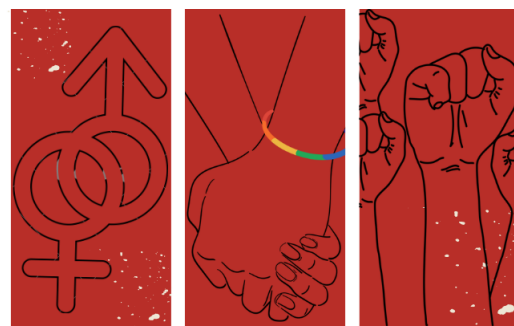
O termo “raça”, segundo Almeida (2020, p. 24), “sempre esteve ligado de alguma forma ao ato de classificar, primeiro as plantas, os animais, e posteriormente seres humanos”. O autor defende que o termo não é fixo e estático, mas está atrelado às circunstâncias históricas o qual é utilizado, além das questões de poder. Portanto, o termo “raça”, para a população negra, adquire destaque por razões políticas, históricas, identitárias e contrárias ao discurso meritocrático.

Na concepção de Carneiro (2023) e Guimarães (1999)

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais. É um conceito que trata unicamente de relações de poder, como anunciado no início desta discussão a gênese dessa perspectiva surgiu baseado na ideia de superioridade, e essa concepção aderiu ao tecido social reverberado no racismo diariamente moldado pelo capitalismo (Guimarães, 1999, p. 9-10 *apud* Carneiro, 2023, p. 20).

Analisando o viés perpetrado pelo autor pode-se questionar sobre o porquê da necessidade de racializar, visto que “não corresponde a nenhuma realidade natural”, e configura-se tão somente na aceitação do grito imposto a nós, quando nos gritaram negra ou negro. O homem branco, entendido como universal, classificou-nos como “raça” inferior, disseminando narrativas

⁸ “A ideia de “embranquecimento” foi elaborada por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório” (Guimarães, 1995, p. 12).



inferiorizantes. Entretanto, é importante pensar na luta do povo negro e contribuir para o engajamento do movimento negro. O mesmo autor referido anteriormente destaca que

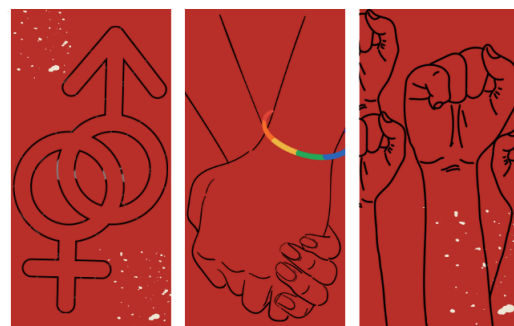
Para os afro-brasileiros, para aqueles que se chamam a si mesmos de "negros", o anti-racismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua "raça", isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana — a cultura afro-brasileira do candomblé, da capoeira, dos afoxés etc. —, mas significa também se apropriar do legado cultural e político do "Atlântico negro" — isto é, o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, a renascença cultural caribenha, a luta contra o apartheid na África do Sul etc (Guimarães, 1995, p. 12).

É, nesse sentido, a defesa considerada neste trabalho, pois o discurso harmônico da igualdade de todos, inclusive previsto na lei constitucional de 1988, desconsidera o homem negro e, principalmente, a mulher negra. Por anos o conhecimento do povo negro, sua religiosidade e sua cultura foram classificadas como inferiores, e será que ainda não são? O termo "raça", como construção biológica elaborada pelo homem branco, desumaniza-nos, inúmeros são os casos de tratamento desumano com pessoas pretas, mesmo com a sanção de leis contra o racismo, como a Lei nº 7.716⁹, de 5 de janeiro de 1989, que traz no art. 1º "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional"; bem como a Lei 14.532/2023¹⁰, publicada em janeiro do mesmo ano, que equipara a injúria racial ao crime de racismo. A pena se tornou mais severa com reclusão de dois a cinco anos, somado à multa, sem fiança e o crime é imprescritível.

Segundo Nascimento (2019), compreende-se a racialização a partir da interação, logo, ela não é neutra em um processo de reivindicação identitária do sujeito. Assim, entendo que necessita de um grupo para que o processo de racialização ocorra. Tal pensamento está em conformidade com o que Silvio de

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

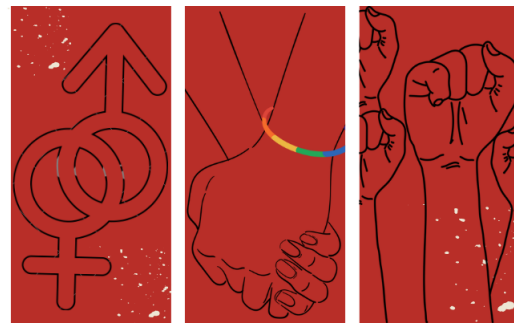


Almeida (2022) destaca sobre a força da Revolução Haitiana, e a pressão exercida pelos haitianos para que os colonizadores franceses estendessem ao povo negro as promessas de liberdade e igualdade. É nesse contexto que a compreensão de raça ganha novos moldes.

Então, ao afirmar que é crucial que toda mulher preta, homem preto, reconheçam-se racialmente, coadunamos com o conceito defendido por Pinheiro (2023, p. 44) que compreende raça como construto social, isto é, “o conceito de raça do ponto de vista social dialoga frontalmente com a desimportância de vidas negras”. Logo, notícias de abordagens truculentas com pessoas negras são rotina e constata a importância do incansável debate acerca da luta racial. Desse modo, o discurso de raça única (humana) satisfaz apenas o sujeito universal branco e seus privilégios.

Diante disso, reconhecer-se negro é estar ciente do trato por vezes desumano por parcela da sociedade em virtude do racismo. É também desconsiderar o mito da democracia racial, o qual proclama a plena igualdade entre pessoas na sociedade, independente da raça ou etnia, referindo-se à ideia do mais esforçado, porém, desconsiderando as questões econômicas, sociais, familiares, dentre outras (Pinheiro, 2023). Penso que racializar-se é estar sempre em alerta diante das posturas racistas, todavia, é salutar pontuar os aspectos potentes de nosso povo, como a resistência, a criação, a consciência ideológica de uma nova posição social, uma vez que “ser negro é tomar consciência do processo ideológico, que através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece” (Souza, 2021, p. 115).

Entendo que ser negro é encontrar seu lugar, sua história e ser agente participante da luta com os seus assumindo, diariamente, a postura antirracista, compreender a origem dos traumas causados pelo racismo e contribuir para o reconhecimento de outros. Em 2024, ministrei uma palestra para graduandos de diversas licenciaturas da área das Ciências Humanas e Ciências Exatas em uma universidade pública, onde uma pessoa da plateia disse que não se reconhecia

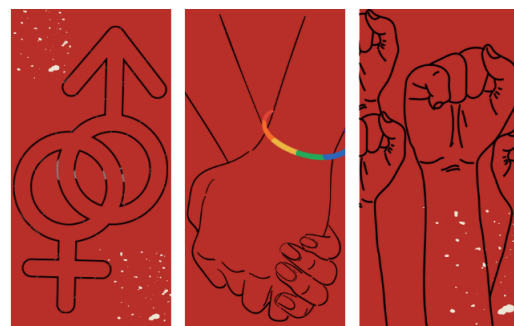


negra, que achou muito bonito o entendimento defendido por mim no diálogo, mas que ela não se via como mulher negra. Essa fala expressa o quanto precisamos avançar nesse debate, tendo em vista que, considerando uma mulher e professora que não enxerga sua negritude, como poderá ser agente de transformação diante de situações de racismo vividas por ela ou a seus alunos e alunas?

Longe de exercer algum tipo de julgamento, mas vislumbrando a compreensão de que o reconhecimento racial contribui para o entendimento de diversos conceitos, é que no campo linguístico, por exemplo, há o entendimento sobre os termos racistas como “criado-mudo”; “denegrir”; “mulata tipo exportação” (inclusive ouvia muito isso), somado a outros que, com a luta do movimento negro, estão em desuso. O termo “mulata” deriva do cruzamento de cavalo com jumenta, e quando se diz “tipo exportação” mercadoriza a mulher; ou seja, coisifica os corpos negros. O termo “morena” ou “moreno”, que será mais bem desenvolvido adiante, parte de uma compreensão baseada na “unidade morena” desenvolvida na Era Vargas e impulsionada pelas obras de Gilberto Freyre.

Lélia Gonzalez (2020) pontua que, de modo geral, as mulheres negras são vistas pela sociedade a partir da qualificação “profissional”, caracterizada pela função de “doméstica” e “mulata”, em que esta última adquire titularidade especial, já que é destinada ao “mercado de trabalho”, logo, qualificada como “produto de exportação”. A hipersexualização do corpo feminino negro é debate ainda em voga, e como assevera Gonzalez,

A profissão da mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, **submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do “rebolado”, para o deleite do voyeurismo dos turistas os dos representantes da burguesia nacional.** Sem se aperceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da “democracia racial” brasileira; afinal, são tão bonitas e tão admiradas! Não se apercebem de que constituem uma nova interpretação do velho ditado racista **“Preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar”** (Gonzalez, 2020, p. 59 – grifo nosso).

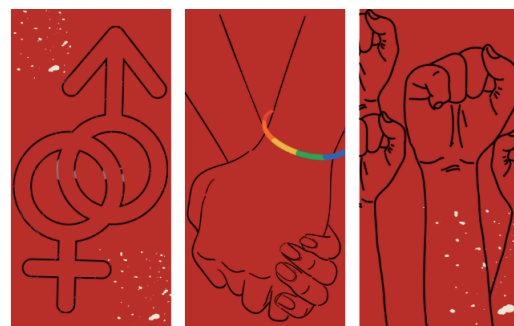


Nesse sentido, desconfiar da frase “meu corpo, minhas regras” defendido pelas feministas na década de 1970, é importante para não reforçar o imaginário do cobiçador. A frase usada pelas feministas objetivou tratar de questões referentes à autonomia corporal e ao aborto, porém, a ação da industrial audiovisual distorce as ideias do movimento feministas e as divulga erroneamente para a sociedade, similar a ideia de “vestir um *cropped* e reagir”.

Retomando a discussão sobre a linguagem, esta também precisa ser racializada e a partir do entendimento dessa e de outras questões adquirem-se forças para o enfrentamento. Por exemplo, no campo da prática pedagógica o “lápis cor de pele” questionado pelas crianças nos momentos de atividade de pintura, as cantigas populares infantis que estimulam o poder do homem sobre a mulher, como a música do “cravo brigou com a rosa”; da “minhoca” e tantas outras disseminadas no imaginário popular.

Racializar-se considera questões mais profundas do que somente o reconhecimento da própria identidade. No meu caso, todo o conhecimento expressado neste trabalho e em outros, apenas foi possível a partir do encontro comigo mesmo e com os meus ancestrais por intermédio da literatura negra. Por isso, afirmo ser importante que cada mulher negra se reconheça racialmente, para que possa compreender o sistema racista no qual estamos inseridos e somar na luta antirracista.

A escrevivência impressa neste trabalho encontra seu caminho junto às dores de outras mulheres que, assim como eu, sofreram por causa do grito – Negra. Assim, metodologicamente, o conceito de escrevivência, ancora-se na escritora brasileira Conceição Evaristo, a qual assevera que o termo consiste em escrever as vivências, especialmente as do povo negro, como forma de resgatar a memória dos escravizados, além de estabelecer uma relação didática com a literatura, centrada nos relatos da vida marcada pela escravidão (Fonseca, 2020). Ao escrever, Conceição Evaristo possibilita que as vozes negras silenciadas ao longo da história se concretizem na poética literária.



Com a escrevivência é possível que trabalhos como este se somem as demais produções que buscam constituir o termo como conceito, ainda que a autora do termo nunca tenha o pensado como conceito, como ressalta Fonseca (2020) ao destacar uma entrevista de Conceição Evaristo concedida ao Nexo Jornal, em 2017, quando diz que ao falar de escrevivência não pensou em criá-lo como conceito, mas sim como possibilidade de narrativas dos excluídos, e que vinha maturando o termo desde 1995, o qual ganhou forma em sua dissertação de mestrado em Literatura Brasileira a partir de um jogo de vocábulos.

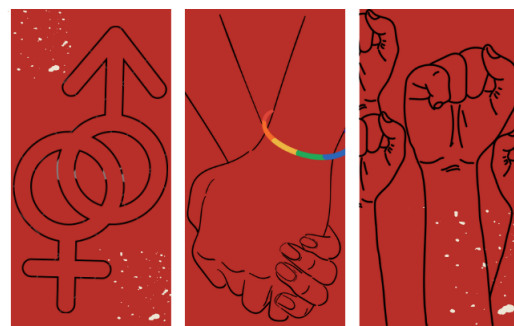
Nesse sentido, este artigo busca escrever como me reconheci negra a partir da literatura feminista negra. Nilma Lino Gomes (2006), em seu artigo “Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra” destaca que nenhuma identidade é construída no isolamento, é necessária interação com o outro e, no meu caso, em um primeiro momento, o “outro” foram às literaturas feministas, em especial o livro da autora Djamila Ribeiro “Pequeno manual antirracista”, porta de entrada para as demais literaturas. Assim, a escrevivência no contexto desta produção como modalidade de estudo biográfica constata que o reconhecimento racial necessita de aporte teórico pautado na literatura negra, bem como diálogos com o outro, pois

Ser negro significa tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece... ser negro é tornar-se negro (Santos, 2021, p. 115).

Assim sendo, ratifico que a literatura negra juntamente com outros coletivos de mulheres e homens corroborou para que eu construísse minha identidade negra e fizesse disso uma prática pessoal e profissional.

LENDO MINHAS IRMÃS

Em meados de 2020, período pandêmico, fui confrontada com uma pergunta que reencaminharia minha vida. A questão foi: *Quantas autoras negras você já leu na vida?* Rapidamente, parei e comecei a buscar na memória tal

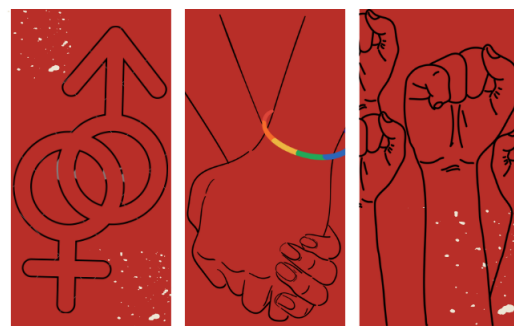


resposta, e o óbvio se fez presente: nenhuma. Insatisfeita, avancei na exploração da minha mente, atrás de lembranças do tempo de escola desde a educação básica e nada de resposta positiva. Ingressei na universidade, e nos cinco anos de graduação nunca tinha ouvido falar sobre Lélia Gonzalez ou qualquer outra pensadora negra. Diante de nenhuma resposta, pensei: *por onde começo?*

Recordo-me do tempo investido destinado a anotar as sugestões de leitura e por onde iniciar. A busca pela literatura de autoras negras se iniciou pelo livro “Pequeno Manual Antirracista” da autora Djamila Ribeiro. Livro de bolso composto pela introdução e onze capítulos que versam desde a importância de se informar sobre o racismo a atender ao chamado para que sejamos antirracistas. A autora feminista negra reitera que o pequeno manual não se constitui com receituário, mas sim como caminhos para reflexões trazendo à baila grandes nomes de pensadores negros nos impulsiona a lê-los vorazmente.

Nesse sentido, devo pontuar que o livro de Djamila deve ser lido juntamente com um caderninho e lápis ao lado, pois as numerosas referências que são o pontapé inicial para outras leituras negras e não negras, e assim o fiz. À medida que me apropriava do texto de Ribeiro (2019), a compulsão por querer devorá-lo aumentava na mesma proporção da descoberta dos novos conhecimentos, de autores e de mim mesma.

Desta feita, dentre os doze capítulos do livro, destaco três que foram essenciais para o início do meu processo de reconhecimento como mulher negra. O primeiro destaque está na introdução do livro, em que me deparei com uma advertência para o entendimento da não aceitação passiva da escravidão pela população negra, ou seja, os escravizados não aceitaram facilmente ser subjulgados pelos colonizadores, ao contrário, resistiram e organizaram, por mais de um século, levantes de resistência como o Quilombo dos Palmares (Ribeiro, 2019). Aliado a isso, a errônea compreensão de que a princesa Isabel fora a redentora dos escravizados, na verdade, configura-se como uma ação realizada sob a pressão europeia, haja vista que o Brasil foi o último país do ocidente a abolir o regime escravocrata.

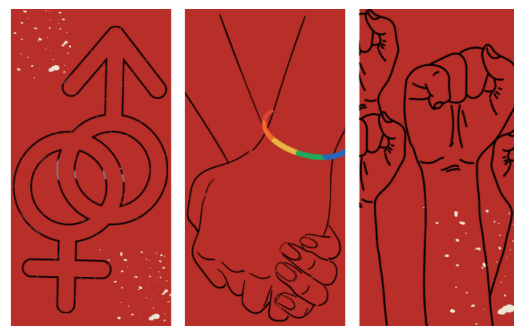


A narrativa de que a história do povo preto se inicia a contar da escravidão é pauta disseminada desde a infância nos livros de história. É como se não houvesse história do povo negro africano antes do processo de colonização. O assunto sobre “o descobrimento do Brasil” permanece em voga em pleno século das tecnologias. O discurso colonial acerca da passividade dos escravizados diante da escravidão é transmitido nas telenovelas. De modo que não tenho recordação escolar acerca de outra narrativa que não seja a partir do prisma da escravidão, embora hoje saiba da existência de diversas produções de intelectuais negros sobre tais temáticas.

Onde está esse outro lado da história? Por que a escola não tem interesse na disseminação desses conhecimentos? Como pontua Ribeiro (2019, p. 65), “é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber”. Penso que as respostas para tais perguntas assentam-se na permanência do sistema de opressão estrutural que não deseja descortinar nossos olhos, enxergar a necessidade de outras histórias a não ser as dos vencedores.

Nesse sentido, o entendimento sobre a história de resistência do movimento negro foi ganhando novos moldes internos, associado ao valor de conhecer verdadeiramente nossa história, o que Barbara Carine (2023) pontua como narrativas pautadas na afrocentricidade, conceito cunhado por Molefi Kete Asante, em 1980, que significa “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Nascimento; Asante, 2009, p. 93). Embora se tenha a formulação de uma concepção, o autor pontua que tal definição não pretende esgotar o conceito, pois a afrocentricidade está relacionada com a localização, uma vez que os africanos vêm atuando na periferia da experiência eurocêntrica.

Essa margem me permitiu adquirir consciência sobre algumas narrativas de antes do período da escravidão ao olhar para África a partir do que ela se constitui, lugar de ciência, de grandes intelectuais, de línguas e de culturas

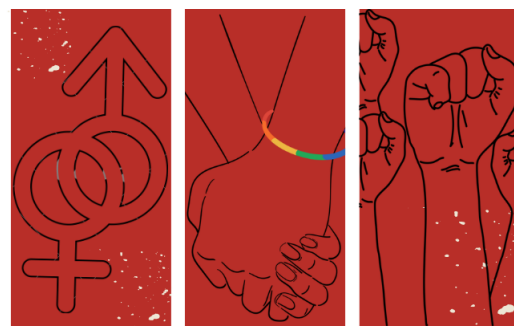


diversas, mesmo tendo ciência do extenso caminho, tanto para aprender novas epistemologias quanto nos círculos com meus pares, sobretudo em locais de atuação profissional. Nas palavras de Pinheiro (2023, p. 80) “aprender ‘dói’, tanto do ponto de vista psíquico, no sentido da apropriação de novos conceitos e reestruturação do pensamento a partir dele quanto do ponto de vista social”. E, no tocante ao ponto de vista social, afirmo que o enfrentamento se eleva devido ao racismo estrutural no qual estamos imersos.

Quanto ao racismo estrutural, ainda na introdução do livro de Djamila, é demarcado que o debate acerca do racismo precisa ser entendido como estrutural e ampara seu posicionamento nos escritos do advogado, filósofo, professor universitário e atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Sílvio Luiz de Almeida, ratificando que “o racismo é um sistema de opressão de negação de direitos, e que não é um simples ato de vontade individual” (Ribeiro, 2019, p. 12), ou seja, entendo como um vírus presente em todos os lugares. Independente dos títulos e posição social, pessoas negras não escapam de sofrer racismo, porque ele atravessa tais camadas e é possível acompanhar inúmeros casos pelas mídias sociais e telejornais.

Em razão do racismo estrutural entendi as situações racistas proferidas a mim desde a infância e o quanto, por anos, odiei meu próprio nome por causa disso. É duro reconhecer que reproduzimos cotidianamente práticas racistas, no entanto, isso me fez assimilar o célebre pensamento de Angela Davis ao proferir que numa sociedade racista não basta não ser racista é preciso ser antirracista, ou seja, é preciso estar atento para combater o racismo diariamente, inclusive o internalizado. Consequentemente, baseado nessa lógica estrutural, todos nós somos racistas, pois vivemos nesse sistema de opressão, como pontua Pinheiro (2023, p. 57) “pessoas brancas no Brasil são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo – inevitavelmente internalizado – contra elas mesmas”.

Diante disso, a primeira atitude para meu enegrecimento foi conhecer minha própria história, e que maravilha pertencer a um povo de luta e de vasto conhecimento. Quando penso que *Sankofa* é um conjunto de ideogramas que

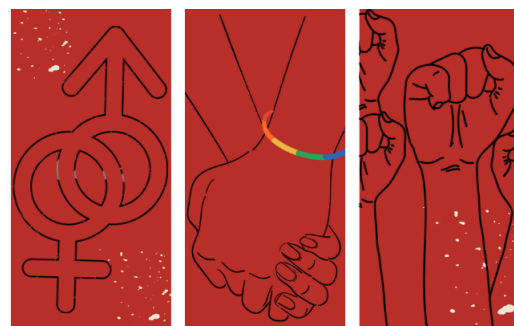


compõem a escrita do povo *Akan*, da África Ocidental e significa que nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás (Nascimento, 2009), penso que estou imersa nesse movimento e disposta a trazer outras e outros para “Sankofozar”, constituindo-se como um caminho sem volta e necessário para fundamentar o reconhecimento racial. Atrevo-me a pensar que a potência do povo negro ainda amedronta aqueles que têm medo de perder seus brancos privilégios.

Seguindo em tal descoberta o segundo capítulo do livro que versa sobre “enxergar a negritude”, em que Djamila expõe suas questões com a autoestima. E, no meu caso, não é exagero dizer que por muitos anos as lentes dos meus olhos ao notar meu reflexo no espelho refletiam uma imagem invertida de mim e meu cérebro a converteu de acordo com os padrões estéticos coloniais. Entendia-me como morena de pele clara, não como preta, como destaca Bianca Santana (2015) “tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes era morena”. O entendimento desse termo linguístico redimensionou minha compreensão como mulher negra, pois o termo “morena” ou “moreno” está pautado na miscigenação da língua. Sob essa ótica, o professor Gabriel Nascimento em seu livro *Racismo Linguístico*, destaca que

Ao cruzar com os brancos, ao invés de se ver negro, ele reproduz o “moreno” (cujo sentido maior se expande na Era Vargas, por causa da ideia de *unidade morena*, baseada na obra de Gilberto Freyre), ou ainda o “mulato”. O “moreno” não se esgota em si. Há o “moreno claro” e o “moreno escuro”, como demais formas de “morenos”. Essa fragmentação não tem outro palco senão a língua (Nascimento, 2019, p. 29).

Diante o exposto, fica evidente que a língua constitui extrato significativo para a negação do ser. Assim, enxergar a minha negritude perpassou pela consciência linguística e, desse modo, entender a racialização do meu ser, como ressaltava Grada Kilomba (2019) “tornar-se muito negra é, ao mesmo tempo, associado à ideia de regredir à primitividade: você sabe o que é um pente?! Ah, bem-vindo à selva!” Esta citação de Grada evidencia que enegrecer é equação

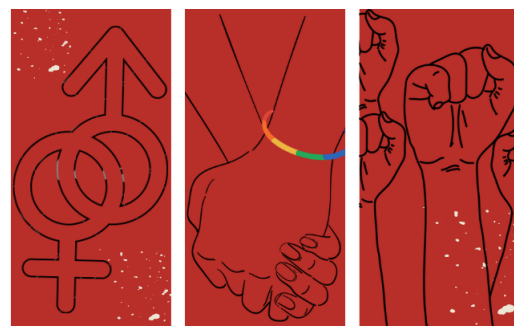


diretamente proporcional à liberdade dos cabelos. A coroa capilar de cada mulher enegrecida mostra o poder de seus dedos para deixar seus fios livres, leves e soltos, ou então adorná-los com seus turbantes e tranças, e além da estética, é político! A libertação dos alisamentos, da estética europeia destinada a “deixar tudo no lugar”, alinhado, deveria ser expurgada, em definitivo, da vida de quem realmente entendeu o significado do que é enegrecer e não apenas se deixar levar pela moda contemporânea de quem realmente entendeu o posicionamento político que é assumir a estética negra, mas isso é pauta a ser discutida adiante.

O terceiro destaque que faço referente ao livro de Djamila e que contribuiu para meu processo de reconhecimento racial encontra-se no capítulo intitulado “Leia autores negros”. Nessa sessão, a autora alerta para o projeto, eu diria intencional, do apagamento da produção intelectual do povo negro. Ela dialoga com diversos autores, como Abdias Nascimento, para explicar que tal processo de apagamento é considerado genocídio do negro brasileiro, o qual é toda forma de aniquilação de um povo, seja moral, cultural ou epistemológica (Ribeiro, 2019, p. 63).

Mediante a isso, entendi o motivo de não conhecer e nem ter acesso a intelectuais negras e intelectuais negros, mesmo no período da graduação, o que, nas palavras de Mignolo (2017) demonstra o quanto as universidades ainda estão impregnadas dessa lógica colonial eurocentrada. Agora, como uma mulher que não se enxergava negra teria interesse por questões raciais? A resposta está associada ao silenciamento da propagação dessas obras. A autora Djamila Ribeiro viveu situação parecida quando estava como estudante do curso de filosofia, momento em que não recebeu nenhuma indicação de autora branca, muito menos, negra (Ribeiro, 2019).

Quando fui questionada sobre quantas autoras negras e/ou autores negros havia lido, não me encontrava mais na academia, estava na pós-graduação, tomada por algumas questões sobre reconhecimento identitário no que tange ao meu lugar como nortista, mas não como mulher negra do Norte.

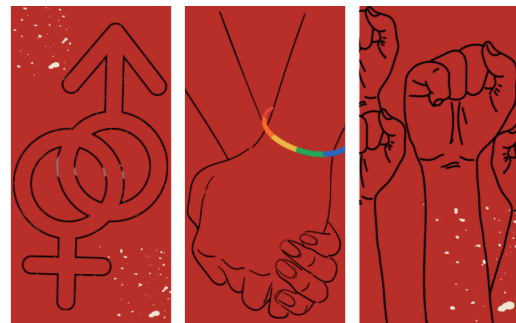


Além disso, encontrava-me animada para interromper definitivamente os mais de dez anos de alisamentos nos cabelos, mas sem “coragem” por me achar feia e não aceitar meus cabelos naturais. Essa atitude se tornou possível a partir dos meus encontros com a literatura feminina negra, os quais transformaram minha vida e possibilitaram meu reconhecimento racial.

OS FIOS DE ANASTÁCIA

Esta seção se chama *Os Fios de Anastácia*, pois pretende fazer uma relação com o conto “Fios de ouro” de Conceição Evaristo, bem como discorrer de que modo o processo de reconhecimento racial por intermédio da literatura negra foi fundamental para que eu assumisse meus cabelos e entendesse que tal atitude está além da estética. É ato político e identidade negra, como sinaliza Nilma Lino Gomes (2006) em seu artigo “Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”, recorte da sua tese de doutoramento, em que a intelectual analisa o cabelo como construto social, de linguagem e resistência cultural. Longe de imergir na história dos alisamentos no Brasil, esse texto busca mostrar como a literatura negra contribuiu para a tomada de decisão referente à aceitação dos meus cabelos naturais.

Nesse sentido, é válido considerar o conto “Fios de ouro” de Conceição Evaristo, o qual traz a história de Halima, a suave, menina africana pertencente a um clã que tinha os cabelos como símbolo de beleza de um corpo negro. Em sua comunidade a arte de tecer os cabelos era exercida por mulheres mais velhas e cada penteado indicava o lugar social das mulheres do grupo. Halima tinha seus cabelos arrumados em forma de conchinhas, indicando sua idade de menina pré-adolescente e que fora vendida no comércio de escravos como mercadoria. Halima, por não ser mais dona do seu próprio corpo, teve por anos sua cabeça raspada até o dia em que a casa grande não viu mais serventia em seu corpo, e a deixou de lado. Com o passar do tempo, certo dia ela acordou e percebeu o crescimento de seus lindos fios de ouro, dádiva recebida pelo sábio tempo do envelhecimento.

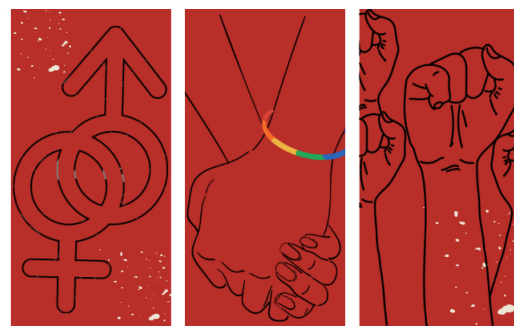


Ao trazer o conto de Halima, Conceição Evaristo propõe resgatar a beleza dos cabelos da mulher negra de alguma localidade na África e, considerando-o como continente, é importante salientar a diversidade estética e cultural de cada país africano. O conto não busca especificar a comunidade exata de África e acredito que não seja objetivo da escritora, no entanto, ao enaltecer a formosura dos cabelos africanos nos é proporcionada nossa estética ancestral. Assim, fiz a seguinte reflexão: como seria diferente minha relação com os meus cabelos se desde a mais tenra infância eu tivesse os estímulos e a representatividade necessária para amar meus cachos? Mas como isso aconteceria diante da inexistência de referências no meu convívio social? Como isso seria possível se minha mãe precisava trabalhar para sustentar a casa e não tinha tempo e nenhuma aproximação com questões étnico-raciais? Além disso, os apelidos de “cabelo pixaim”, “cabelo de palha de aço”, “nega do cabelo duro”, além de outras tristes alcunhas eram quase diárias. Atitudes racistas como as mencionadas no exemplo acima evidenciam o projeto intencional para que mulheres como eu não se amem, não amem seus traços raciais, sua estética e sua ancestralidade.

A valorização da estética dos cabelos desse lado do Atlântico fora guiada pelos padrões branco e europeu e, por dez anos, rendi-me a esse padrão por acreditar que seria a forma de encaixe perfeita e por não reconhecer minha negritude. Foi também a forma de mascarar os episódios de racismo sofridos, ao longo da vida, bem como o fatídico dia em que minha mãe cortou meus cabelos bem curtos devido a pedículos. Nesse sentido, Kilomba (2019, p. 128) pontua que “para evitar tais insultos violentos, diz Alice, muitas mulheres negras se veem forçadas a desracializar o sinal mais significativo da racialização”.

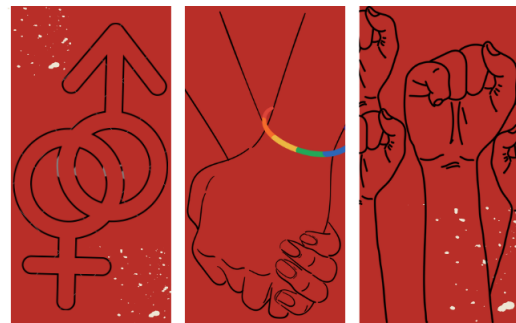
Grandes intelectuais como Lélia Gonzalez não escaparam do “controle” dos cabelos crespos e/ou volumosos com destaca a citação abaixo:

O cara dá um jeito assim... passa um creme rinse, fica mais claro, dá uma esticada no cabelo, tudo bem... E eu não quero dizer que eu não passei por isso, porque eu usava peruca, esticava o cabelo, gostava de andar vestida como uma *lady* (Pereira e Holanda, 1979 *apud* Ratts e Rios, 2010, p. 50).



A ideia de ser como as madames europeias regeu o pensamento da mulher negra da cabeça aos pés, o que desencadeou uma onda de mulheres sedentas por procedimentos para alisar os cabelos definitivamente, e comigo não foi diferente. Lembro-me do dia em que ganhei meu primeiro alisamento, fora as inúmeras tentativas caseiras que eu havia realizado, mas que tinham pouca duração. A pessoa que realizou o procedimento fez todo o processo sem que eu olhasse no espelho, permitindo ver-me somente no final. Quando enxerguei meu reflexo no espelho todas às brincadeiras da infância e adolescência que fazia usando a toalha na cabeça imaginando serem meus cabelos lisos estavam personificadas naquela imagem de mim. A primeira coisa que fiz foi balançá-los e perguntar se o alisamento sairia quando fosse lavar. Finalmente estava no padrão beleza. Conseguem imaginar a significância disso para quem sofreu preconceitos? Tinha certeza da aceitação a partir daquele momento, fazia parte do clã das alisadas, que não teria preocupação com o tempo destinado para desembaraçar os cabelos, ou, melhor dizendo, “de cabelo liso, eu sempre poderia dizer que estava voltado da praia, e nenhum sentimento esquisito voltaria” (Santana, 2015, p. 73).

À medida que me embranquecia, afastava-me de minha negritude na tentativa de encaixe e por desconhecer outro caminho. A expectativa do resultado dos cabelos alisados supera a dor sentida em cada procedimento, até o encontro comigo mesma. Até o dia que finalmente enxerguei minha negritude e comecei a questionar os padrões estéticos aos quais me submeti por anos. Nesse movimento, munida das leituras raciais, iniciei o processo de estudo sobre como sair do alisamento e aceitar meus traços raciais. Foi quando também comecei a usar turbantes e entender o significado dele para a comunidade negra. Cortei os cabelos à maneira Nina Simone, ativa e poderosa. Recebi muitos comentários não solicitados como: “ficou parecendo um machinho”; “Por que tu cortaste teus cabelos assim? Eu não teria coragem!” Eu estava dentro de mim, reconhecendo minha identidade negra frente a uma diversidade estética



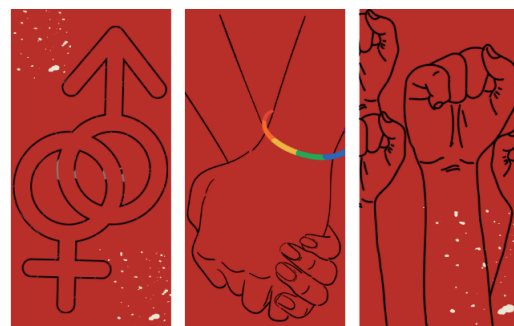
descortinada diante de meus olhos, então, não dava a menor importância para qualquer tipo de comentário nada construtivo.

Nilma Gomes (2006, p. 3) destaca que “nenhuma identidade é construída no isolamento, concordo considerando todo o processo necessário para que eu me reconhecesse negra”. Essa reconstrução identitária configura-se como marcador político, visto que usar os cabelos crespos, usar turbantes, tranças, *dreadlocks* representa clara objeção contra a hegemonia branco europeia. Kilomba (2019, p. 127), destaca que “os penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial”. Ou seja, meus cabelos têm história, fazem parte de um povo e não estão mais sob o jugo do colonialismo e isso é um ato político.

Os fios da Anastácia encontraram os caminhos ancestrais dos cabelos de Halima e, assim como as meninas do seu clã, posso ousar nos penteados originários do meu povo e ter crespos indomáveis quando assim o quiser. A beleza da mulher negra sempre existiu, mas historicamente fomos levadas a não enxergar, a não valorizar. Desta feita, contos como Fios de Ouro oxigenam minha vida e trazem a responsabilidade de levar outras e outros a voltar e recolher o que ficou para trás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo objetivava escrever sobre o meu processo de reconhecimento racial a partir da literatura feminista negra. Nesse sentido, alguns pontos privilegiam aspectos de minha trajetória e ditaram outros caminhos para viver. Ao escrever sobre “lendo minhas irmãs” compreendo que pertenço a essa força mulher. Ao demarcar a importância dos fios de Anastácia sinalizo que os cabelos para a população negra remetem a uma temática dolorida, mas identitária.



Assim, entender que pertenço a um povo com memórias profundas enraizadas numa construção *ubuntu*¹¹ do “eu sou porque outras foram antes de mim” atualizou minhas subjetividades. Segundo o filósofo Nogueira (2011, p. 2), “Ubuntu pode ser traduzido como ‘o que é comum a todas as pessoas’”. Essa filosofia africana trabalha na perspectiva da coletividade, diferente das filosofias ocidentais euro estadunidense que primam pelo individualismo e egoísmo, direcionando assim as pessoas por este viés de pensamento. A filosofia *ubuntu* privilegia o ajuntamento, e isto é singular dentre o povo negro que se empenha em perpetuar a perspectiva essa perspectiva entre a comunidade.

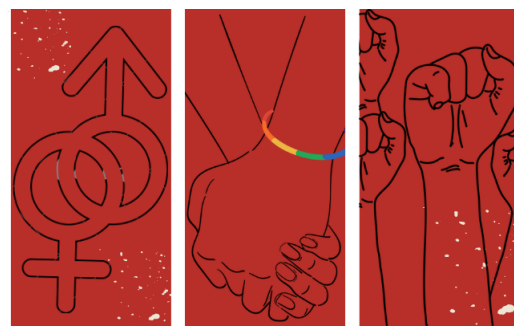
As narrativas de dor do povo preto por vezes se sobressaem às narrativas da afrocentricidade. Inegável são as dores do período escravocrata, todavia, as histórias de antes desse período possuem raízes profundas e é preciso tomar posse desse conhecimento que foi negado ao logo da história. Nas palavras de Abdias Nascimento (2016) chama-se de genocídio do povo preto, que trata da exterminação parcial ou total de uma comunidade ou grupo étnico, seja a cultura ou existência. É nesse sentido de reformulação da consciência que a afrocentricidade atua e como ressalta Ribeiro (2019, p. 30) “a maioria dos negros brasileiros precisam aprender a ser negro no percurso de suas vidas”.

As leituras feministas além de contribuírem para meu enegrecimento iniciaram o processo de compreender o outro lado da história, contada pelo “excluídos”, também realinharam minha atuação profissional e prática pedagógica, ainda bem que enegreci!

Axé, muntu!¹²

¹¹ “Ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica. Vale dizer que a palavra ubuntu é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu). Outros povos bantufonos também têm palavras com o mesmo sentido” (Nogueira, 2011).

¹² Expressão de saudação criada por Lélia Gonzalez, misturando as línguas ioruba (axé – poder, força, energia, tudo de bom) e kimbundo (muntu – gente).



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CRUZ, Victória Santa. **Me gritaram negra**. Disponível em: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/files/2021/03/ME-GRITARAM-NEGRA-Victoria-Santa-Cruz-Traduc%CC%A7a%CC%83o-PET-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

DUARTE, Constância Lima. NUNE, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2006

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n.º 43, novembro 1995 pp. 26-44.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1º ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2009.

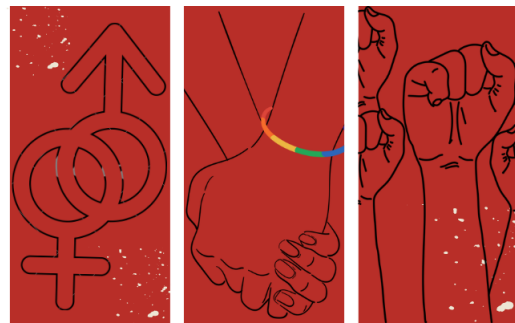
MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo horizonte: Letramento, 2019.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma



ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**: v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

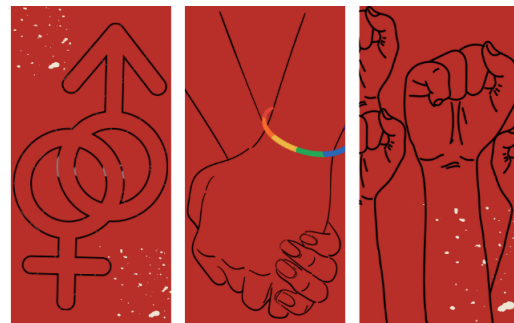
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RATTS, Alex. RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez: retratos do Brasil negro**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ªed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

SOUZA, Neuza Santos. **Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.



O PODER DA MULHER E O AVANÇO TECNOLÓGICO NA SOCIEDADE ATUAL

Juan Derick Amaral Boaventura Nascimento

Fábio José da Costa Alves

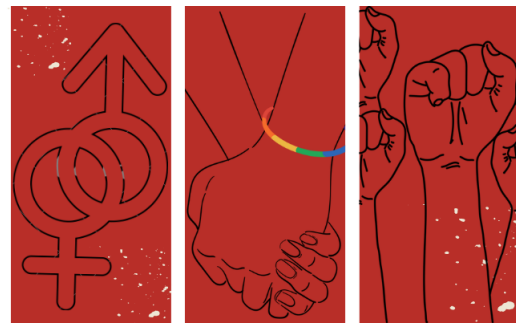
INTRODUÇÃO

Com a atual evolução tecnológica, torna-se inevitável mudanças em aspectos sociais e culturais da sociedade. O ideal seria aproveitar este cenário para estimular a igualdade entre gêneros, mas ainda presenciamos, infelizmente, várias situações em diferentes esferas (social, acadêmica e profissional), nas quais o homem possui um status privilegiado, enquanto a mulher é tratada de maneira irrelevante, mantendo e reafirmando o preconceito de gênero, que atravessa gerações.

Alves (2017) cita que, apesar da crescente presença feminina em cenários de destaque nas mais diversas profissões, ainda há significativas e variadas formas de discriminação e preconceito em relação ao gênero feminino. Nota-se, nesse contexto, que não há uma condição de igualdade, sendo que as mulheres são classificadas como inaptas para muitos setores, principalmente na área tecnológica, considerada adequada aos homens, como se apenas estes possuíssem capacidade de atuar nesse cenário.

Segundo Alves (2017), a categorização de que o gênero feminino é inferior ao masculino passa por uma imposição cultural, na qual a mulher teria capacidade apenas para afazeres domésticos e responsabilidades que envolvam a família. Tal fato impossibilita a construção de uma carreira acadêmica e profissional, sendo esta, acessível apenas aos homens, o que exemplifica e reforça a desigualdade entre gêneros, com a mulher em uma posição de submissão na sociedade patriarcal.

A concepção tradicional da tecnologia é fortemente pesada contra as mulheres. Tendemos a pensar a tecnologia em termos de maquinário industrial e carros, por exemplo, ignorando outras tecnologias que afetam a maioria dos aspectos do dia a dia. A própria definição de tecnologia, em outras palavras, tem um viés masculino. A ênfase nas tecnologias dominadas pelos homens conspira para diminuir a

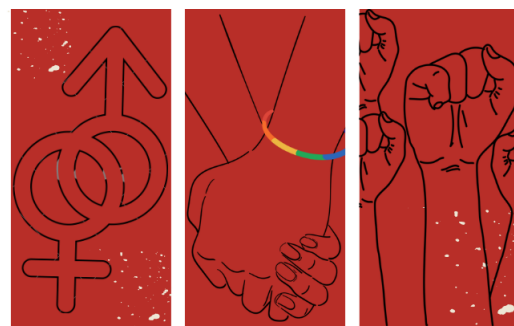


importância de tecnologias de mulheres, tais como a horticultura, cozinhar e cuidados com as crianças, e assim reproduz um estereótipo das mulheres como tecnologicamente ignorantes ou incapazes. A força duradoura de identificação entre tecnologia e masculinidade, portanto, não é inerente a uma diferença do sexo biológico. Ao invés disso é resultado da construção histórica e cultural do gênero (Wajcman, 1991, p. 137, *apud* Silva, 2019, p. 5).

Alves (2017) aborda que a inferiorização do gênero feminino em vários cenários da sociedade vem de muito tempo. A educação foi disponibilizada às mulheres de forma tardia, devido ao fato de receberam o rótulo de que eram aptas apenas para cuidar da casa, tendo a obrigação de ser uma boa esposa e mãe, vivendo em função do marido, filhos e do lar. Portanto, não havia necessidade de compreender assuntos linguísticos ou matemáticos, muito menos desenvolver algum outro tipo de saber, visando aprender uma profissão.

Observando este cenário, Matos e Borelli (2013, *apud* Guedes, 2022, p.50), pontuam que a pouca visibilidade da mulher em nossa sociedade se deve, em muito, ao poder do discurso de dominação do gênero masculino, demarcando espaços sociais que deveriam ser ocupados apenas por homens. Com isso, é vital que as mulheres continuem lutando e reivindicando os seus direitos, ingressando cada vez mais no ambiente acadêmico (local marcado pela superioridade masculina, pois apenas em 1879, a legislação brasileira possibilitou que mulheres cursassem o ensino superior), desconstruindo paradigmas de um sistema patriarcal, buscando um cenário que englobe a igualdade entre os gêneros.

Guedes (2022) ressalta que, em certos campos do conhecimento, vivemos ainda em uma cultura de discriminação quanto à presença do gênero feminino. Uma mulher engenheira, química, programadora, astrônoma ou cientista provoca ainda desconfianças e preconceitos em indivíduos que adotam um pensamento retrógrado, considerando que essas áreas devem ser estudadas e frequentadas apenas por homens, tendo a mulher que focar exclusivamente no casamento, no cuidado com os filhos e na execução de tarefas domésticas.



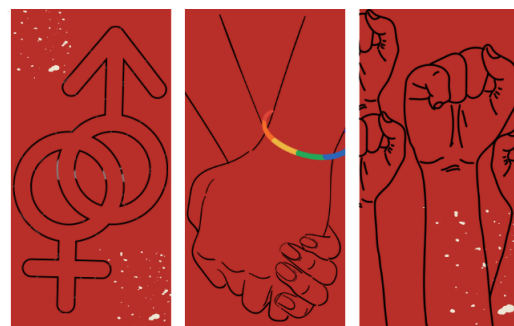
Nessa circunstância, Tabak (2002, *apud* Ichikawa, Yamamoto e Bonilha, 2008, p.4), destaca que o distanciamento feminino do âmbito tecnológico é resultado de várias imposições culturais de uma sociedade patriarcal ao longo dos anos, o que faz com que muitas mulheres atualmente não se sintam motivadas em ingressar na área digital, com receio de enfrentar ainda mais discriminações, devido às instituições de ensino e ao mercado de trabalho ainda serem marcados por características sexistas, com hegemonia dos homens.

De acordo com os autores, a mulher é desestimulada desde o ensino básico, por conta da ideia de que existem cursos e trabalhos tipicamente masculinos, restringindo os seus sonhos e objetivos. O medo do julgamento da sociedade faz com que muitas mulheres nem considerem a possibilidade de seguir carreira no ramo das ciências e tecnologia, reforçando a necessidade de que a era da modernidade não englobe apenas os avanços das ferramentas tecnológicas, mas que também ajude a compreender o atual contexto social e de relações entre gêneros.

Segundo Louro (2007), essa situação está relacionada a questões de poder, envolvendo circunstâncias de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, classificação e hierarquização, em que a maneira como as pessoas são tratadas depende do lugar que ocupam ou que almejam conquistar. Para muitos indivíduos, a presença da mulher no contexto tecnológico perturba o cenário estabelecido; tais sujeitos compreendem que a área da tecnologia é direcionada apenas para homens, excluindo a relevância das mulheres e escondendo as suas contribuições para o nível de recursos tecnológicos utilizados na atualidade.

DESENVOLVIMENTO

Louro (2007) afirma que essa diferença de ênfase entre homem e mulher passa pela questão do corpo, pela cultura que entende o homem sempre como superior, na qual os aspectos físicos tornaram-se o centro da diferenciação, influenciando na questão de poder e na maneira de tratar as pessoas: enquanto



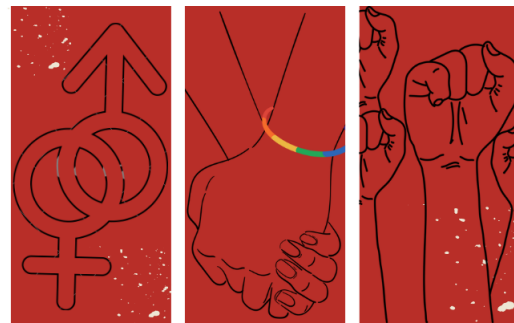
o homem é privilegiado, podendo ocupar qualquer espaço na sociedade; a mulher é tolhida, observada e julgada a todo momento, sem liberdade de escolha.

Para Melo e Lastres (2006, p. 1, *apud* Silva, 2019, p.4) a pouca presença de mulheres no ramo tecnológico, comparada com o número de homens nesta área, também é causada por uma cultura marcada pela desigualdade entre gêneros em nossa sociedade, um entrave que atravessa gerações, em que certas definições foram construídas por meio de aspectos socioculturais, como o fato de o homem ser mais capacitado para atuar no contexto que envolve a tecnologia.

Segundo Segiarro (2017, *apud* Medeiros e Nascimento, 2022, p.33159), a sociedade patriarcal caracterizou-se por uma formação social, cultural, escolar e familiar, a qual procurou estabelecer diferenças por gênero na criação recebida pelas crianças. Desde cedo, é ensinado que homem pode fazer o que quiser, se comportar da maneira que achar mais adequado; já a mulher necessita seguir várias normas para manter as tradições deste contexto, fato que reforça e valida a desigualdade de gênero.

Alves (2017) destaca que a trajetória da mulher nos âmbitos acadêmico e profissional é marcada por várias barreiras, devido a uma sociedade patriarcal que minimiza a relevância do gênero feminino, prejudicando sua busca por novas conquistas. Esse sistema excludente criou a ideia de que o setor da tecnologia é uma área masculina, fazendo com que as mulheres que atuam no ramo tecnológico, sofram algum tipo de desvalorização, principalmente cognitiva (consequentemente financeira), desestimulando aquelas que almejam seguir uma carreira no ambiente de pesquisa, científico e digital.

Neste panorama, Ferrand (1994, p. 363, *apud* Alves, 2017, p.18) enfatiza que o preconceito sofrido pelas mulheres no campo educacional, profissional e social é oriundo de um processo histórico, que resultou no surgimento de uma cultura de dominação e relação de poder, com o masculino sendo superior ao feminino, fator que dificultou o acesso das mulheres a várias áreas do



conhecimento, como da tecnologia, ocasionando uma invisibilidade nas carreiras do gênero feminino.

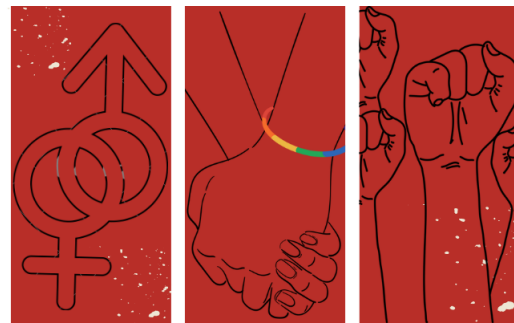
Isso se reflete ao nos voltarmos ao histórico da TI, o fato é que a TI é considerada uma área intrinsecamente masculina, mesmo tendo em seu início um grande protagonismo feminino. As assim nomeadas programadoras do ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer) não têm seus nomes citados em muitos dos materiais que tratam da história dos computadores. As operadoras de sistemas de telecomunicações que viabilizaram a operação das redes de telefonia desde o começo são tão anônimas quanto. Outras inventoras e técnicas que tiveram um papel-chave para a inovação da tecnologia são constantemente esquecidas em registros históricos (Oliveira, 2017, p. 20, *apud* Silva, 2019, p. 5).

Segundo Silva (2019), outro fator que contribui para que as mulheres não recebam o devido prestígio no âmbito tecnológico é a falta de incentivo durante a infância e adolescência para o seguimento de uma carreira em áreas que envolvam tecnologia, devido a uma classificação imposta pela sociedade de que tal campo do conhecimento seria um ambiente exclusivamente masculino. Já as mulheres que conseguem ultrapassar todas as barreiras estabelecidas sofrem com vários tipos de discriminação. Tais situações são impostas por meio de construções sociais, possibilitando uma segmentação entre os gêneros.

Acompanhando este quadro, Silva (2019) destaca a importância de despertar o interesse das meninas pela tecnologia, demonstrando que é um tipo de conhecimento disponível para todos os gêneros; além do desenvolvimento de políticas públicas que busquem, cada vez mais, a presença da mulher no contexto tecnológico, o que traria uma mudança para a cultura caracterizada pela assimetria entre homens e mulheres. Essa mudança resultaria em vários aspectos positivos na atualidade, inclusive para as futuras gerações.

A MULHER NA TECNOLOGIA: ROMPENDO ESTEREÓTIPOS DE UMA SOCIEDADE PATRIARCAL

A pessoa que desenvolveu o primeiro algoritmo de computador foi uma mulher: Augusta Ada Byron King, mais conhecida como Ada Lovelace, ou seja,



foi a precursora na área de programação. A inovação oportunizou alcançar o nível de tecnologia presente nos tempos atuais. Segundo Ferreira (2007, p.378, *apud* Silva, 2019, p.4), foi uma mulher notável nas áreas de matemática e programação, tanto que seus estudos são considerados imprescindíveis no âmbito da ciência da computação.

Mesmo assim, a autora cita que a máquina oriunda do primeiro código de programação recebeu o nome de Babbage, em homenagem a Charles Babbage, um cientista britânico que participou do projeto que originou a definição de um computador programável, junto com Ada Lovelace. Ada morreu aos 36 anos (1815 até 1852), de câncer no útero.

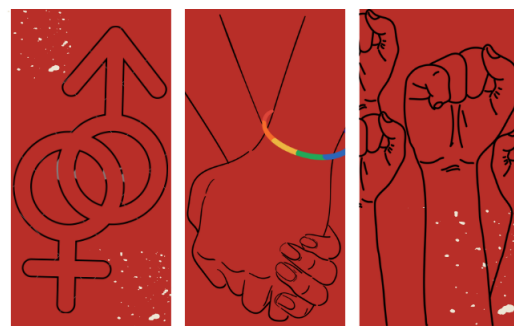
Imagem 1. Ada Lovelace



Fonte: Associação Paideia, 2022¹³.

Apesar de a tecnologia ser considerada um âmbito do conhecimento, de predominância masculina, Gürer (2002, *apud* Silva, 2021, p.15) destaca a presença das mulheres desde o surgimento dos primeiros computadores no período da Segunda Guerra Mundial, principalmente no segmento da programação, considerado um campo de estudo que necessita de muita

¹³ Associação Paideia; Personagem Histórica: Ada Lovelace; 24/03/2022. Disponível em: <<https://paideia.org.br/personagem-historica-ada-lovelace/>>. Acesso em 30 de maio de 2024.



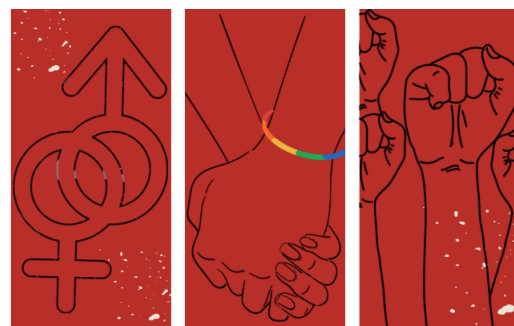
paciência e concentração, atributos considerados mais presentes no gênero feminino.

Além de Ada Lovelace, outra mulher foi imprescindível para o surgimento dos primeiros programas de computador: Grace Murray Hopper. Analista de sistemas da Marinha dos Estados Unidos, foi fundamental para o desenvolvimento do computador Harvard Mark I, além de ter elaborado a extinta linguagem de programação denominada de Flow-Matic (primeira linguagem de programação a utilizar expressões com palavras-chave da língua inglesa), que posteriormente serviu como suporte para a origem da linguagem COBOL.

Ferrari (2012, *apud* Lima e Santos, 2012, p. 3) destaca que, por anos, o cenário computacional e tecnológico foi ocupado quase que exclusivamente por homens, fazendo-se necessário enfatizar, cada vez mais, que a mulher se faz presente desde o princípio da computação, representada pela figura de Ada Lovelace, tanto que foi criada uma linguagem de programação em sua homenagem: A linguagem Ada.

Para Carvalho e Casagrande (2011), as mulheres enfrentaram várias dificuldades para adentrarem e serem reconhecidas na esfera tecnológica, tanto que ao fazer uma análise dos séculos XVI e XVII, época do surgimento do método científico, nota-se o destaque de poucas pessoas do gênero feminino, fato este diretamente atrelado à conjuntura histórico-cultural do período, menosprezando o nível de cognição das mulheres para compreender e desenvolver conhecimentos científicos.

Silva (2019) aborda que a presença feminina na área tecnológica ainda não possui o devido reconhecimento, mesmo com conquistas nos últimos anos relacionadas à igualdade de gênero. Para a autora, isso ocorre principalmente pelo fato de as mulheres estarem em menor número nas instituições de ensino e nas empresas do ramo da tecnologia. Isso sem esquecer que a pouca presença de mulheres na esfera tecnológica se deve a uma cultura de imposição, estabelecendo o que é ideal para as pessoas, classificando o mercado



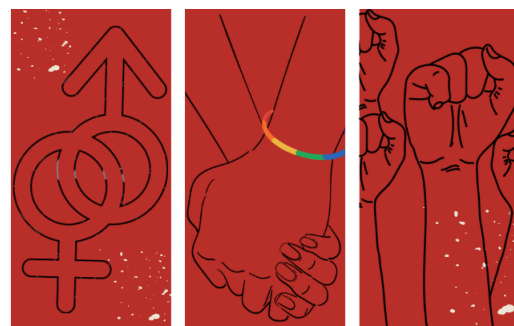
tecnológico adequado aos homens, duvidando da capacidade das mulheres e prejudicando suas carreiras, tanto acadêmica quanto profissional.

É através do gênero e das relações de poder existente entre homens e mulheres, que poderemos compreender melhor como a ciência tornou-se um espaço masculinizado e restringiu acesso às mulheres, visto que se percebe na ciência práticas impregnadas de sexismo e androcentrismo. São heranças sociais e culturais que condicionam as diferenças e os interesses. Além disso, os “estereótipos como o da aptidão masculina para as ciências influenciam as mulheres no momento da escolha profissional e as afastam de determinadas áreas” (Marques, 2009, *apud* Alves, 2017, p. 19).

Devido à sociedade patriarcal, a mulher precisa provar sua capacidade a todo momento. Guedes (2022) salienta que mesmo alcançando algum destaque nos âmbitos acadêmico e profissional, as mulheres sofrem com a diferenciação salarial, sendo que, na maioria das vezes, o homem ganha muito mais, mesmo fazendo o mesmo serviço, além das conquistas do gênero feminino não possuírem o devido reconhecimento, caracterizando uma cultura enraizada por valores e conceitos extremamente machistas e marcada pela desigualdade entre gêneros.

De acordo com Silva (2021), vivemos em uma sociedade com uma cultura de dominação do gênero masculino, fazendo com as mulheres enfrentem vários tipos de dificuldades para se estabelecer em inúmeras áreas, principalmente nos campos da ciência e tecnologia. Uma mudança neste cenário passa por uma alteração de costumes e condutas, mostrando que setores categorizados como propícios apenas aos homens também podem ser ocupados por mulheres, incentivando outras pessoas a ingressarem no ramo digital, independente do gênero.

Lima (2002) frisa que fazemos parte de uma sociedade marcada por relações de poder, classe, gênero e étnico-racial, gerando a ideia de que o ramo da tecnologia pertence apenas à figura masculina. Devido a esse cenário, os tempos atuais continuam marcados por muitas adversidades enfrentadas pelas



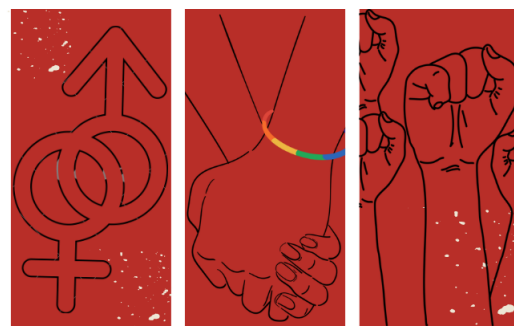
mulheres, principalmente envolvendo a questão de conquistar, com o devido mérito, espaços que outrora eram de domínio total dos homens.

Em tal circunstância, a autora enfatiza que mesmo com o gênero feminino alcançando espaços de relevância na área digital e tendo visibilidade de suas conquistas, a mulher ainda sofre com a categorização social de que os afazeres domésticos são de sua total responsabilidade, acarretando duplas jornadas de trabalho. A imposição de que o espaço doméstico é de incumbência apenas das mulheres passa pela distinção entre os gêneros, privilegiando os homens, criando diversos tipos de barreiras para o desenvolvimento da carreira profissional da mulher, caracterizando uma sociedade patriarcal.

Em suma, no que se refere à postura das cientistas em relação às mudanças nas relações de gênero, seguem relativamente o ritmo das mudanças em outras instâncias sociais, podendo ser caracterizadas como que em transição, situação essa semelhante à de outros espaços sociais, inclusive, no mundo da ciência, onde se está vivendo um clima de amplo questionamento em torno da mudança de paradigmas, nas palavras de Morin (2000, p. 41), “[...] entre dois mundos: um que está prestes a morrer, mas que não morreu ainda, e outro, que quer nascer, mas que não nasceu ainda. Estamos numa grande confusão” (Lima, 2002, p.60).

Lima (2013) enfatiza que para entender o contexto feminino na tecnologia é imprescindível a compreensão acerca das relações sociais de gênero estabelecidas no decorrer dos anos. O âmbito da ciência moderna ainda é classificado como masculino, o qual menospreza a ascensão feminina nesta área e oculta a capacidade da mulher para atividade profissional tecnológica. Esse comportamento causa uma desmotivação em mulheres que almejam seguir carreira no setor tecnológico e visa à manutenção da predominância masculina, sem alterar a ordem social estabelecida.

Diante desse contexto, a autora acredita que o distanciamento feminino do campo digital devido a uma concepção desenvolvida ao longo da história, de que a área da tecnologia é compreensível apenas para os homens, como se apenas estes possuíssem o sistema cognitivo necessário para atuar de maneira



competente neste setor. Esse cenário exemplifica as relações de poder, desigualdade entre os gêneros e os estereótipos sexuais, relacionando competência e conhecimento técnico com masculinidade.

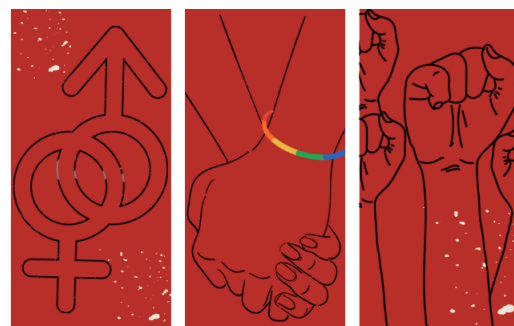
Para Souza e Fonseca (2009, *apud* Lima, 2013, p.808), os valores culturais envolvendo a diferenciação entre os gêneros também atingiram o mundo da ciência. Nesse campo, o homem seria um ser mais racional, com a cognição adequada para compreender assuntos relacionados às ciências exatas e às tecnológicas, enquanto a mulher seria a representação da emoção e da sensibilidade, características que se afastam da racionalidade, fazendo com que a mulher seja classificada como inapta para lidar com aspectos do ramo da tecnologia.

Mas, com o avanço industrial, a supremacia do capitalismo, os avanços tecnológicos e mercadológicos, novas configurações na sociedade foram necessárias. Neste contexto, a mulher passou a se inserir no mercado de trabalho e a exigir que direitos fossem consolidados e que houvesse igualdade de direitos frente a várias condições de trabalho. Com a expansão da educação, que afetou consideravelmente a vida das mulheres (não de forma negativa), pois muitas passaram a ter acesso ao domínio público da cultura e ampliar seus horizontes e algumas, puderam inclusive, tornar-se elas próprias produtoras de conhecimento, ao investirem, principalmente na escrita. (Alves, 2017, p.8).

De acordo com Lima (2013), para estimular que mais mulheres adentrem ao universo das ciências e tecnologias, é necessário que seja cada vez mais evidenciado a igualdade de cognição, habilidades e competências entre os gêneros, além de destacar as contribuições e trabalhos já realizados que foram imprescindíveis para o padrão tecnológico presente na atualidade.

A CONEXÃO DA MULHER COM O DESENVOLVIMENTO DA HISTÓRIA DA TECNOLOGIA

Schwartz *et al.* (2006) enfatizam que apesar da teoria de que o gênero feminino não possui familiaridade com o mundo digital, as mulheres foram de vital importância para a origem da área de *software*, sendo imprescindível para



o grau de tecnologia presente na atualidade. A ocultação da participação da mulher na origem e no desenvolvimento da tecnologia torna a história parcial, sempre enaltecendo a figura masculina.

Schwartz *et al.* (2006) destacam que além de Ada Lovelace e Grace Murray Hopper, outras mulheres tiveram uma participação notável na história da informática e tecnologia, entre elas:

- As Pioneiras do ENIAC: Kathleen Antonelli, Jean Bartik, Frances "Betty" Holberton, Marlyn Meltzer, Frances Spence e Ruth Teitelbaum foram responsáveis pela programação do primeiro computador eletrônico do mundo: ENIAC;
- Marina C.Chen: Trabalhou com o design e execução dos compiladores Fortran-90 direcionados à plataformas de alta performance;
- Lois Haibt: Elaborou um analisador de expressão aritmética, item fundamental para o compilador Fortran;
- Emmy Noether: Pesquisou sobre álgebra abstrata que originou os fundamentos para o surgimento da linguagem PROLOG;
- Susan Owicki: Estudou sobre sistemas distribuídos, sistemas confiáveis e análise de performance relacionados com comércio eletrônico;
- Sister Mary Kenneth Keller: Primeira mulher a obter o grau de Doutora envolvendo Ciência da Computação nos Estados Unidos e integrou a construção da linguagem BASIC;
- Stephanie Seneff: Responsável pelo desenvolvimento do reconhecimento de voz por computador;
- Sulamita Garcia: Projetista de software da Cyclades Corporation e encarregada pelo projeto LinuxChix Brasil.

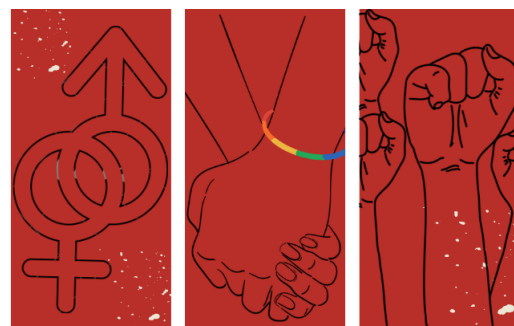


Imagem 2. As Pioneiras do ENIAC

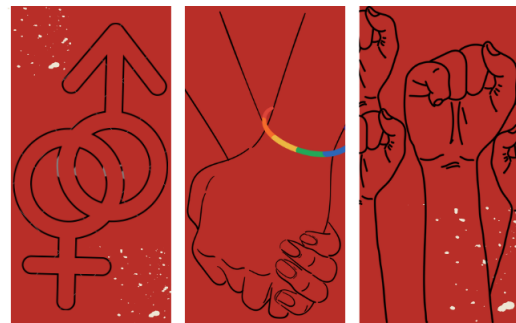


Fonte: Grupo Insoft4, 2014¹⁴.

Mesmo com inúmeras contribuições ao longo da história da tecnologia, Medeiros e Nascimento (2022) enfatizam que as mulheres se deparam com um panorama implacável, resultado de anos de dominação dos homens, principalmente nos âmbitos sociais, familiares e escolares. Apesar do aumento da presença do gênero feminino na esfera acadêmica, visando demonstrar todo o seu potencial e construir um futuro mais próspero, as mulheres ainda sofrem constantemente, discriminação envolvendo sua capacidade cognitiva, recebendo o rótulo de sexo frágil.

Silva, Oliveira e Silva (2019, *apud* Machado, 2020, p.30), destacam que a invisibilidade das importantes contribuições femininas na tecnologia originou o estereótipo de que as mulheres não possuem a aptidão necessária para atuar no mundo digital, colaborando com a manutenção de uma hegemonia masculina neste setor. Este cenário faz com que muitas pessoas do gênero feminino

¹⁴ Grupo Insoft4; Você sabia que o primeiro grande computador da história foi programado por seis mulheres? 24/07/2014. Disponível em: <https://www.insoft4.com.br/blog/voce-sabia-que-o-primeiro-grande-computador-da-historia-foi-programado-por-seis-mulheres>. Acesso em: 30 mai. 2024.

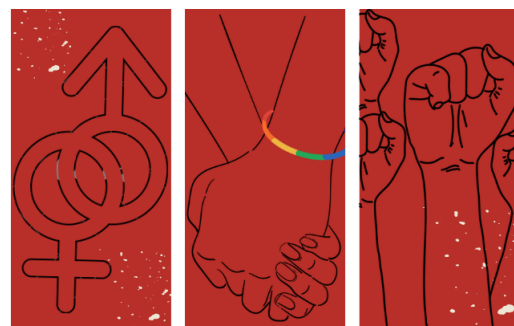


duvidem da sua própria capacidade em compreender assuntos relacionados à informática, reforçando o contraste existente entre os gêneros na área tecnológica.

Observando o contexto da atualidade, percebe-se um progresso em relação à presença feminina em espaços de destaque no meio acadêmico e profissional, os quais antes só podiam ser ocupados por pessoas do gênero masculino. Medeiros e Nascimento (2022) destacam que o percentual ainda é considerado baixo, mas que em comparação com anos anteriores, pode-se julgar que houve melhora significativa. Apesar de a mulher ainda possuir vários desafios a serem vencidos, devido aos valores estabelecidos pela sociedade patriarcal, existe a esperança de que as próximas gerações terão mais consciência a respeito da importância da igualdade de gênero.

Nesse contexto, Beauvoir (1970) diz que as mulheres ainda que lutem pela sua realização profissional e sua dependência, dispõe de menos oportunidades quando comparadas ao sexo masculino, pois muitos cargos eram ocupados apenas por homens. No dia a dia de trabalho ainda há colegas que podem ter dificuldade de aceitar uma autoridade feminina, por acharem que esse lugar de liderança deve ser ocupado por um outro homem. Desta forma, o sexo masculino segue preenchendo as melhores vagas e os postos mais expressivos, evidenciando que no mundo do trabalho, ainda persiste a divisão de gêneros: masculino e feminino (Medeiros; Nascimento, 2022, p.33160).

De acordo com Medeiros e Nascimento (2022), apesar de a fala de Beauvoir ser do ano de 1970, retrata com muita precisão o que ainda ocorre nos dias de hoje: a estranheza de muitos homens com a ascensão feminina em cenários categorizados como ideais ao gênero masculino. Com o aumento da modernização no setor tecnológico, alguns equipamentos que outrora necessitavam da força bruta para funcionar (característica masculina), agora podem ser manuseados ao apertar de um botão para a execução da tarefa desejada, caracterizando a importância da inteligência e dedicação, independente do gênero.



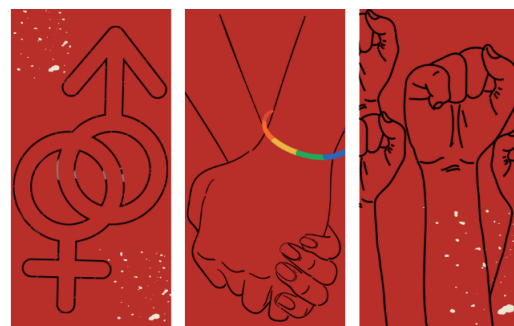
Medeiros e Nascimento (2022) destacam que durante a Revolução Industrial, ergueu-se uma oportunidade mínima para a atuação feminina no mercado de trabalho, rompendo com as raízes da desigualdade de gênero. Mulheres atuavam ao lado de homens no mesmo setor e nas mesmas condições e exigências. Mesmo assim, a mulher continuou com a total responsabilidade em manter os cuidados do lar e criar os filhos, delimitando o seu tempo em busca de um poder social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este trabalho, percebe-se que a origem da tecnologia contou com a participação da mulher, evidenciando o quanto os valores culturais de uma sociedade patriarcal inviabilizaram a divulgação da relevância feminina no desenvolvimento de uma era informatizada. Para continuar combatendo este cenário de injustiça, faz-se necessária a conscientização e a união de toda a sociedade, estabelecendo incentivos contundentes desde o ensino básico, com o intuito de ampliar a consciência de que a mulher pode ser o que almejar, inclusive, construir uma carreira de destaque no ramo da ciência e tecnologia.

O mundo está passando por diversas alterações, muitas delas impulsionadas pela evolução da tecnologia, representando a era da modernidade. Mas isso não significa apenas o desenvolvimento de aparelhos tecnológicos mais avançados ou uma maior fluidez de informações em nosso cotidiano, o mais importante é compreender o aumento da força das mulheres em âmbitos que outrora eram dominados exclusivamente por homens, especialmente, o setor digital. Seria o momento ideal para enfatizar e valorizar, de maneira adequada, o poder e a capacidade da mulher em exercer qualquer função na esfera tecnológica, como o desenvolvimento de *hardware* e o trabalho com a linguagem de programação.

A diversidade é cada vez mais presente na atualidade, evidenciando que não se trata de algo passageiro ou sem importância. Observando esse quadro, é de vital importância combater de maneira cada vez mais incisiva os estigmas



de uma sociedade patriarcal, que sempre silenciou, escondeu e diminuiu as mulheres, sendo sempre classificadas como submissas, sem voz ou poder de escolha. Ascensão e respeito à diversidade significam a ruptura com pensamentos tacanhos, de que certas atividades só podem ser executadas por homens, trazendo à tona, a relevância de combater a desigualdade de gênero.

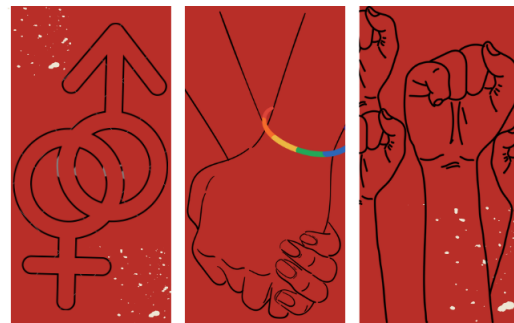
Para a continuação do avanço tecnológico, visando à manutenção e ao desenvolvimento de outros benefícios para a sociedade, é fundamental a qualificação e a produção de conhecimentos concernentes ao âmbito digital. A igualdade de gênero é uma grande aliada para este contexto, pois quanto mais mulheres estiverem presentes no campo da tecnologia, maiores serão as possibilidades para o surgimento de ideias inovadoras, demonstrando que, independente do gênero, uma pessoa pode ser capaz de contribuir neste mundo informatizado.

O aumento da presença da tecnologia em vários setores da sociedade possibilita o desenvolvimento de políticas públicas que tenham como intuito ampliar a igualdade de gênero, questão urgente e que necessita de mais atenção no meio educacional e profissional. Com a promoção de ações que diminuem as desigualdades, haverá uma otimização no cenário social em geral e mais conscientização a respeito da importância de conhecer e debater o tema. Isso pode gerar mudanças culturais, as quais reconhecerão a importância e a relevância da mulher em várias situações, inclusive no avanço tecnológico que nos propicia muitos benefícios.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. **A mulher na Ciência: desafios e perspectivas**. Criar Educação, PPGE - UNESC, Criciúma, v. 7, n. 2, Jul/Nov 2017.

CARVALHO, M. Gomes de; CASAGRANDE, L. S. **Mulheres e Ciência: desafios e conquistas**. Interthesis, Florianópolis, v. 08, n. 02, p. 20-35, Jul/Dez 2011.



GUEDES, R. da S. **As Mulheres na Ciência e Tecnologia: Uma História A Ser Escrita**. Editora Amplla, Campina Grande, fev. 2022.

ICHIKAWA, E. Y.; YAMAMOTO, J. M.; BONILHA, M. C. **Ciência, Tecnologia e Gênero: Desvelando o Significado de Ser Mulher e Cientista**. Serviço Social em Revista, v. 11, n. 1, Jul/Dez 2008.

LIMA, J. S. A. de; SANTOS, M. do S. F. dos. **A relação entre gênero e tecnologia: novo cenário produtivo e suas dificuldades**. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristovão, set. 2012.

LIMA, M. P. **As mulheres na Ciência da Computação**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 793-816, Set/Dez 2013.

LIMA, N. L. de B. **As mulheres nas ciências: o desafio de uma passagem... A passagem do privado para o público**. Feminismo, Ciência e Tecnologia, Salvador, v. 8, p. 51-65, out. 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 46, p. 201-218, dez. 2007.

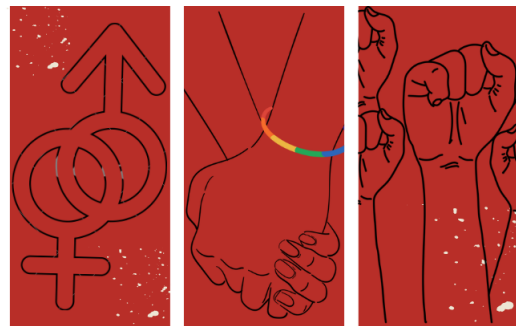
MACHADO, G. M. **A questão de gênero na área de tecnologia e inovação: um estudo de caso**. 2020, 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Gestão da Tecnologia da Informação, IFSC, Florianópolis, 2020.

MEDEIROS, L. V. da S.; NASCIMENTO, L. F. C. **Inserção da mulher na era da tecnologia: a 4ª revolução**. Brazilian Journal Of Development, Curitiba, v. 8, n. 5, p. 33157-33171, maio 2022.

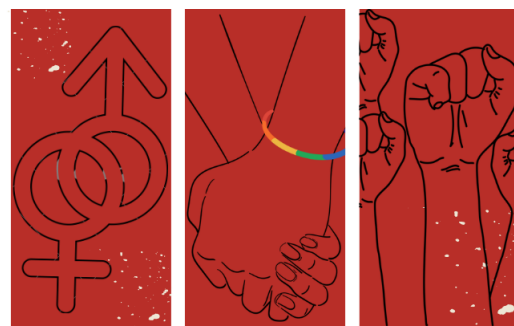
SCHWARTZ, J.; CASAGRANDE, L. S.; LESZCZYNSKI, S. A. C.; CARVALHO, M. G. de. **Mulheres na informática: quais foram as pioneiras?** Cadernos Pagu, Curitiba, p. 255-278, jul. 2006.

SILVA, A. J. R. **Um olhar sobre a influência das tecnologias da informação e comunicação sobre as relações de gênero**. VI Simpósio Internacional Lavits, Salvador, jun. 2019.

SILVA, L. L. S. B. **Diversidade de Gênero no Setor de Tecnologia: Barreiras Encontradas e Percepção de Sucesso das Mulheres do Porto Digital**. 63 f. Monografia (Especialização) - Curso de Ciência da Computação, UFPE, Recife, 2021.



PARTE II - DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO: EDUCAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS



GÊNERO: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR NO ENSINO DA EJA NA AMAZÔNIA

Mirley Monteiro de Souza

Pedro Franco de Sá

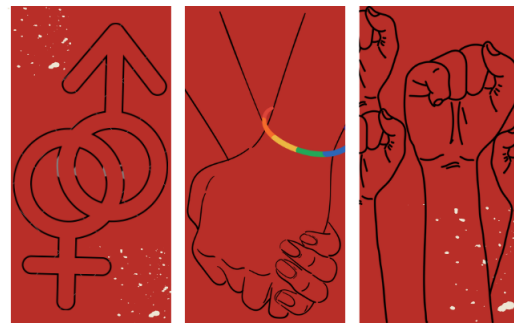
INTRODUÇÃO

Na região amazônica, a questão de gênero tem ganhado destaque no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é uma modalidade de ensino que visa atender àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade escolar adequada, proporcionando-lhes a chance de adquirir conhecimentos e habilidades possíveis para sua inserção social e no mercado de trabalho. No entanto, ao abordar a questão de gênero nesse contexto, é fundamental levar em consideração as particularidades da região amazônica, que possui uma diversidade cultural e minorias únicas.

As comunidades tradicionais, ribeirinhas e indígenas, por exemplo, possuem suas próprias concepções de gênero, que muitas vezes alteram os padrões estabelecidos pela sociedade ocidental. É necessário, portanto, promover uma educação inclusiva e respeitosa em relação às diferentes identidades de gênero presentes na região. É preciso ir além da dicotomia identidade masculina/feminina e reconhecer a existência de outras identidades, como travestis, transexuais e não-binários, garantindo o respeito e o acolhimento a todas elas.

Além disso, é fundamental combater as desigualdades de gênero no contexto educacional. Ainda existe uma diferença significativa entre a participação de homens e mulheres nos espaços de poder e na ocupação de cargos de liderança nas escolas da região amazônica.

A promoção de políticas que visem à igualdade de gênero, como a garantia da participação e representatividade das mulheres em todos os níveis de ensino e a desconstrução de estereótipos de gênero no currículo escolar, é necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



É importante destacar também a relevância do ensino sobre a diversidade de gênero para o combate à violência e à discriminação nas escolas. A Educação de Jovens e Adultos na Amazônia deve proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes, livre de preconceitos e estereótipos.

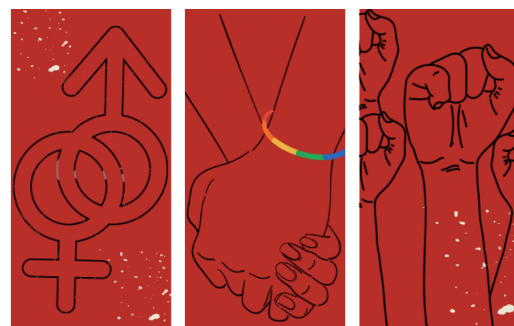
É fundamental trabalhar com os docentes e demais profissionais da educação para que compreendam e respeitem a diversidade de gênero, garantindo assim uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino da Amazônia sejam inclusivas e sensíveis às questões de gênero. É necessário fomentar o diálogo e a reflexão sobre as diferentes identidades de gênero, promovendo a igualdade e o respeito em todos os níveis de ensino. Só assim será possível construir uma educação verdadeiramente emancipadora e transformadora na região amazônica

GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

As escolas desempenham um papel importante na formação dos indivíduos, especialmente no desenvolvimento cognitivo, na formação da personalidade, no espaço cultural e nos valores históricos e sociais. Isso porque crianças e adolescentes passam a maior parte da vida nesse espaço. Portanto, desde cedo o ambiente escolar é o principal meio de interação e convivência social, e a diversidade é um dos termos que abarca diferentes culturas, costumes, gêneros, raças e etnias.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 1997, p. 62).

O gênero assume um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes, na formação de valores e na promoção da igualdade de direitos. O

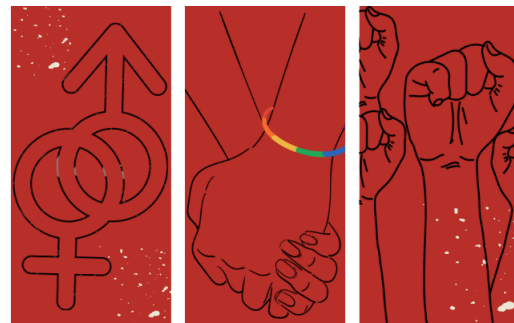


gênero é um conceito socialmente construído, estabelecendo normas e expectativas relacionadas ao comportamento, papéis sociais e características atribuídas a homens e a mulheres. É importante destacar que o gênero não se limita apenas ao sexo biológico, mas também envolve aspectos psicológicos, sociais e culturais.

Cada indivíduo possui uma identidade de gênero única, que pode ou não corresponder à sua biologia. No ambiente escolar, é essencial que haja uma abordagem inclusiva e respeitosa em relação ao gênero, promovendo a valorização da diversidade e incentivando a desconstrução de estereótipos. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis por criar um ambiente acolhedor e seguro para todos os estudantes. Entretanto, “o que percebemos é que a instituição escolar, de certa forma, propõe a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (Louro, 1997, p.81).

A discussão sobre gênero no contexto escolar tem-se destacado nos últimos anos, fazendo parte das pautas de debates e reflexões sobre a educação. Compreender a importância de abordar esse tema de forma amistosa e cordial é essencial para criar um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os alunos. Ao falar em gênero, é importante ressaltar que não se trata apenas de masculino e feminino, mas sim de um espectro amplo e diverso de identidades e expressões. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que “a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher” (Braga, 2007, p. 214).

A escola, como instituição responsável pela formação dos indivíduos, deve promover uma compreensão ampla e inclusiva sobre o gênero, garantindo que todos os alunos se sintam representados e respeitados em suas singularidades. É fundamental que a abordagem do tema seja feita de maneira empática e respeitosa, considerando as diferentes vivências e experiências de cada aluno, pois:



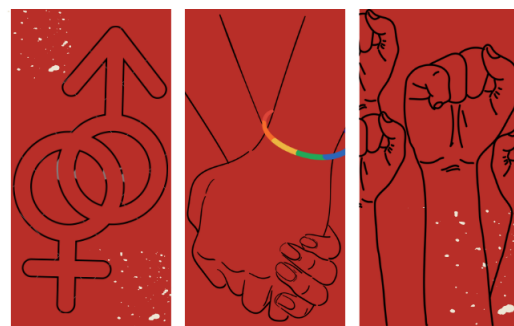
as escolas fabricam sujeitos e produz identidades de gênero de classe e sempre estão produzidas através de relações de desigualdades, no qual não podemos deixar que isso ocorra, está aí uma das maiores e importantes missões da escola que é a interferência na continuidade das desigualdades dentro e fora do âmbito escolar” (Louro, 1997, p. 85).

Uma abordagem de gênero inclusiva no contexto escolar deve proporcionar oportunidades iguais de participação e aprendizagem para meninas e meninos. É importante reforçar que existe a perpetuação de papéis estereotipados, como a ideia de que os meninos são melhores em matemática e ciências, enquanto as meninas são mais habilidosas nas áreas de literatura e cuidados domésticos. Professores que incentivam os estudantes a explorar diversos interesses, habilidades e carreiras, independentemente de seu gênero. Além disso, é fundamental abordar questões relacionadas à igualdade de gênero e ao combate à discriminação e à violência. A escola deve ser um espaço seguro para que os estudantes possam expressar suas identidades de gênero, sem medo de discriminação ou preconceito. É importante promover o respeito mútuo e a empatia entre os estudantes, incentivando a construção de relações saudáveis.

O direito à educação sobre igualdade de gênero, raça e orientação sexual e identidade de gênero está consagrado na Constituição Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), na Diretriz Nacional de Educação e Diversidade e na Diretriz sobre o Currículo para Escolas Secundárias (1996).

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p.19).

Os conteúdos relacionados a gênero podem ser envolvidos de forma interdisciplinar, em disciplinas como história, ciências sociais, literatura e educação física, entre outras. Dessa forma, os estudantes podem adquirir

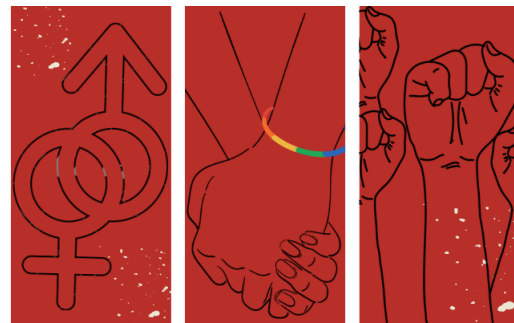


conhecimento sobre a construção social do gênero ao longo da história e refletir sobre suas próprias identidades. É relevante ressaltar que a educação em relação ao gênero não deve se restringir apenas à sala de aula. Os gestores escolares e a comunidade educativa, assim como todos, envolvidos no processo de promoção de uma cultura de respeito e igualdade de gênero.

Ao citar direitos educacionais, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) é afirmado que deve ser levada as discussões de gênero para dentro do âmbito escolar desde 1997 (Brasil, 1997). A discussão sobre gênero no currículo escolar contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, permitindo que crianças e adolescentes construam uma visão mais plural e igualitária da sociedade, logo é de extrema importância. Além disso, é indispensável que as escolas promovam a formação contínua dos profissionais da educação, capacitando-os para lidar de forma sensível e correta com questões relacionadas ao gênero.

Esse investimento na qualificação dos professores é essencial para que possam atuar de maneira adequada no acolhimento e no diálogo sobre o tema, evitando a reprodução de estereótipos e barreiras preconceituosas. Vale ressaltar que a criação de espaços seguros e livres de discriminação é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. Pais, educadores e alunos devem estar engajados em práticas que promovam a igualdade de gênero e o respeito à diversidade. Isso envolve desde o uso de linguagem inclusiva até a promoção de atividades pedagógicas que estimulem a reflexão e a desconstrução de preconceitos.

A região amazônica, conhecida por sua diversidade cultural e ambiental, também possui particularidades quando se trata do papel do gênero no ambiente escolar. Nesse contexto, é importante entender que o conceito de gênero vai além da definição binária de masculino e feminino. Trata-se de uma construção social que abrange comportamentos, expectativas e papéis atribuídos a cada indivíduo pela sociedade. Na Amazônia, há uma diversidade de povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que possuem suas próprias tradições e formas de



compreender o gênero. Nesse sentido, é fundamental que as escolas sejam espaços inclusivos e respeitosos, que valorizem e resguardem essas expressões culturais.

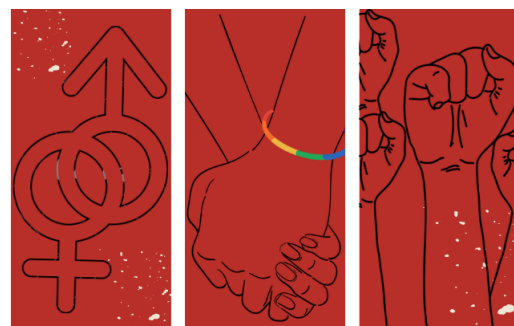
A educação deve ser um instrumento capaz de promover a igualdade de gênero, através da desconstrução de estereótipos, da valorização da diversidade e do incentivo à autonomia e ao respeito entre os alunos. Além disso, é importante que as atividades pedagógicas sejam pensadas de forma a considerar as especificidades e necessidades de cada gênero. É preciso combater a discriminação de gênero nas escolas, seja ela manifestada por meio de brincadeiras, xingamentos ou qualquer tipo de violência.

A criação de políticas de combate ao machismo e à misoginia também se faz necessária, a fim de desconstruir padrões injustos e promover uma educação mais igualitária. Nesse sentido, é fundamental que os profissionais da educação sejam capacitados e sensibilizados sobre a importância de tratar o gênero de forma adequada em sala de aula. Os materiais didáticos e atividades pedagógicas devem ser revisados constantemente, de forma a evitar qualquer reprodução de preconceitos e estereótipos.

Em resumo, o gênero no contexto escolar na Amazônia representa um desafio e uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. É necessário que as escolas sejam espaços seguros, onde a diversidade seja valorizada e respeitada, e onde as crianças e os jovens possam aprender com a convivência e a troca de experiências.

O PAPEL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR NA EJA

O papel dos professores de matemática é de extrema importância no contexto escolar, pois eles são responsáveis por transmitir os conhecimentos matemáticos de forma clara e eficaz aos alunos. Além disso, eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades matemáticas dos



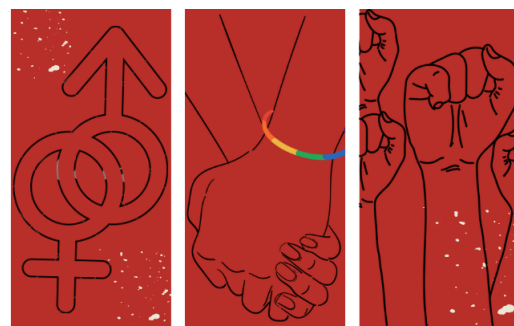
estudantes, incentivando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de pensar de forma abstrata.

Os professores de matemática têm o desafio de tornar uma disciplina interessante e acessível a todos os alunos, independentemente das suas aptidões e níveis de conhecimento prévios. Para isso, é necessário que eles sejam didáticos e utilizem diferentes estratégias de ensino, como aulas expositivas, resolução de exercícios em grupo, uso de tecnologias e materiais didáticos adequados. Além de ensinar os conteúdos matemáticos, os professores também têm a responsabilidade de despertar o interesse dos alunos pela disciplina. Eles precisam mostrar a importância da matemática no dia a dia, relacionando-a com situações práticas e mostrando como ela está presente em diversas áreas do conhecimento, como ciências, economia, engenharia, entre outras.

Segundo Campos (1994), ensinar matemática é uma parte importante da educação ler e escrever (mesmo para alunos que não planejam ir para a faculdade) a matemática como ciência. A maioria dos conceitos básicos são básicos. É importante em outras ciências, bem como no trabalho e na vida cotidiana.

Um bom professor de matemática não se limita apenas a transmitir o conhecimento, mas também busca entender as dificuldades e necessidades individuais de cada aluno, adaptando sua metodologia de ensino para atender a essas demandas. Isso requer paciência, flexibilidade e uma abordagem individualizada, garantindo assim que todos os estudantes possam desenvolver suas habilidades matemáticas ao máximo. Além disso, o papel dos professores de matemática vai além do conteúdo curricular. Eles também são responsáveis por auxiliar na formação de cidadãos críticos e independentes.

Ao trabalharem com os alunos na resolução de problemas, os professores estimulam o pensamento analítico, a tomada de decisão e a capacidade de argumentação, habilidades essenciais não apenas para a matemática, mas para a vida como um todo. Os professores de matemática também têm a tarefa de



motivar os alunos a superar seus medos e inseguranças em relação à disciplina. Muitas vezes, os estudantes desenvolvem uma aversão à matemática devido a experiências anteriores negativas ou à opinião de que não são capazes de aprender a matéria.

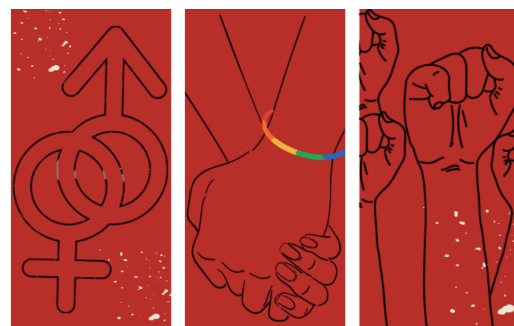
Nesse sentido, o professor precisa trabalhar a autoestima e a confiança dos alunos, mostrando-lhes que a matemática é acessível a todos e que eles têm potencial para aprender e ter sucesso na disciplina. Em resumo, o papel dos professores de matemática é essencial no contexto escolar, pois eles são responsáveis por transmitir o conhecimento de forma clara e acessível, desenvolver matemática nos alunos, despertar o interesse pela disciplina, auxiliar na formação de habilidades críticas e independentes, e superar as dificuldades dos indivíduos dos estudantes. Com uma abordagem amigável e cordial, os professores de matemática podem fazer a diferença na vida de seus alunos.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E ABORDAGEM DE GÊNERO

Sabemos que determinados temas, como o gênero, são difíceis de abordar nas escolas porque podem levar a opiniões divergentes e colocar os alunos em risco de exposição. No entanto, sem essas conversas também podem surgir problemas como a disciplina e a exclusão da escola, por isso é muito importante saber que os professores têm um papel muito importante na abordagem deste tema.

A abordagem de gênero nas aulas de matemática é um tema atual e relevante, que busca promover a igualdade e a inclusão dentro da educação. Professores de matemática desempenham um papel fundamental ao adotarem uma abordagem consciente e sensível ao gênero, garantindo que todos os alunos se sintam respeitados, valorizados e capazes de aprender matemática, independentemente de seu gênero.

Muniz (2007), aponta que como o professor desempenha um papel fundamental como facilitador do processo de aprendizagem ou organizador do



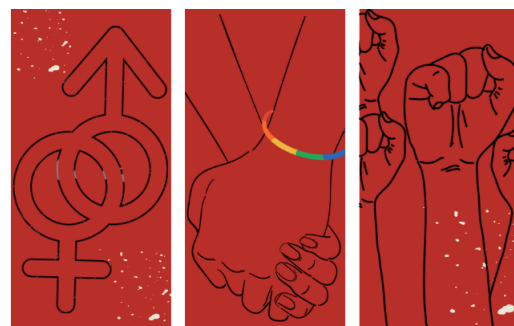
ambiente educacional, a análise do seu papel é importante para a compreensão dos problemas de ensino e aprendizagem da matemática.

É elementar compreender que a matemática é uma disciplina que deve ser acessível a todos e não está ligada a estereótipos de gênero. Muitas vezes, as meninas podem se sentir desencorajadas a estudar matemática devido a preconceitos sociais, enquanto os meninos podem ser incentivados desde cedo a se envolverem mais com a área. Por isso, é essencial que os professores trabalhem para mudar essas percepções e promover a igualdade de oportunidades. Uma das formas de abordar o gênero nas aulas de matemática é garantir que o conteúdo seja apresentado de maneira inclusiva, utilizando exemplos e referências que não reforçam estereótipos de gênero. É indispensável trazer exemplos variados, que representam tanto mulheres quanto homens em diferentes papéis dentro da matemática. Além disso, é necessário criar a participação ativa de todos os alunos, independente de gênero, para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e igualitário.

Esplendor e Braga (2009) enfatizam que as posições dos educadores sobre este tema são importantes porque os modelos masculinos e femininos que cercam as crianças são importantes na construção de normas de gênero. Isso nos faz pensar até que ponto os professores são importantes e influentes na vida e nas atitudes de seus alunos.

Outro aspecto importante é a linguagem utilizada na sala de aula. É essencial evitar o uso de termos ou expressões que possam ser discriminatórios ou excludentes em relação ao gênero. Os professores devem atentar para o uso de uma linguagem neutra, que não reforce estereótipos ou preconceitos e que seja acolhedora para todos os alunos.

Eles devem encorajar os alunos a se envolverem ativamente na disciplina, promovendo a confiança e a autoestima. É primordial transmitir a mensagem de que a matemática é para todos e que o sucesso nessa área não está ligado ao gênero, mas sim ao interesse, dedicação e esforço. A formação dos professores



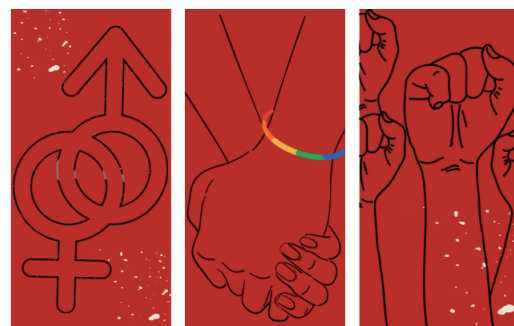
também desempenha um papel fundamental nesse processo de inclusão de gênero na educação matemática.

De acordo com Paulo Freire (1996), o ensino vai muito além de simplesmente repassar informações; é importante que os educadores permitam aos estudantes a oportunidade de construir e criar seu próprio conhecimento. Os docentes não devem limitar seus alunos, mas sim oferecer condições que incentivem a reflexão e o diálogo sobre o assunto em debate, promovendo um desenvolvimento que ultrapasse a simples capacidade cognitiva.

É fundamental que os professores busquem capacitação e formação continuada, para que possam compreender as questões do gênero e aplicar as melhores práticas em sala de aula. Em resumo, a abordagem de gênero nas aulas de matemática é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à educação. Os professores têm a responsabilidade de adotar uma postura acolhedora, inclusiva e sensível em relação ao gênero, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e capazes de aprender matemática. É um trabalho conjunto, que requer mudanças na maneira como a disciplina é ensinada e percebida, mas que traz benefícios significativos para a formação dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais igualitária.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ABORDAGEM DE GÊNERO EM SALA DE AULA

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que visa atender pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. Essa forma de educação é fundamental para promover a inclusão social e proporcionar novas oportunidades de aprendizado e qualificação profissional para aqueles que desejam voltar a estudar. No entanto, junto com a educação de jovens e adultos, é necessário considerar uma abordagem de gênero em sala de aula. A diversidade de gênero é uma realidade presente na sociedade, e como educadores, temos a responsabilidade de garantir um



ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero.

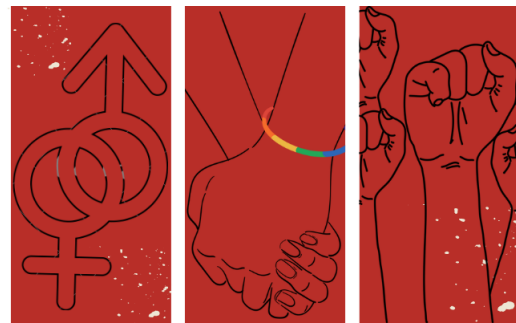
A abordagem de gênero em sala de aula envolve a promoção da igualdade de oportunidades entre meninos e meninas, a desconstrução de estereótipos de gênero e a sensibilização para as questões relacionadas à violência de gênero. É uma oportunidade de discutir e refletir sobre as diferentes experiências e desafios enfrentados por homens e mulheres na sociedade. Além disso, uma abordagem de gênero também pode contribuir para a quebra de padrões sexistas e preconceitos relacionados à orientação sexual. É importante que os estudantes, sintam-se seguros e respeitados na sala de aula, independentemente de sua orientação sexual, para que possam se concentrar no aprendizado e no desenvolvimento de suas habilidades.

No Brasil, existem políticas públicas e leis que ampliam a educação de jovens e adultos e a abordagem de gênero em sala de aula, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a resistência de alguns grupos conservadores que se opõem a essa abordagem. Em suma, a educação de jovens e adultos e a abordagem de gênero em sala de aula são temas importantes e interligados. Ambos têm o objetivo de promover a igualdade, a inclusão e o respeito pelas diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

A educação para a cidadania é um desafio constante. Este estudo permite-nos discutir o papel das escolas e dos profissionais da educação na formação dos estereótipos de gênero e o seu contributo para a confirmação desta relação.

Realizar estas mudanças nas escolas não é fácil e pode ser feito imediatamente, mas não assumir responsabilidades tem impacto na vida das

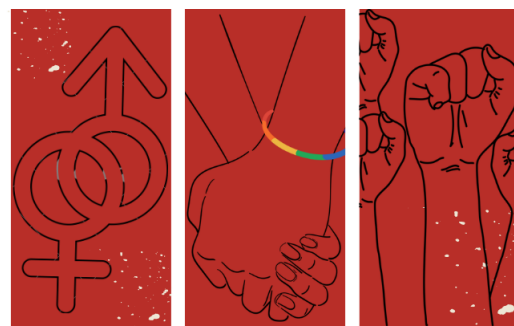


escolas e no futuro que esta geração irá construir. É necessário fornecer mecanismos que conduzam ao conhecimento das questões de gênero, com o objetivo de desenvolver estudantes críticos com base na compreensão destas relações.

É importante oferecer formações e capacitações aos profissionais da educação, para que estes possam desenvolver competências e habilidades para abordar a temática de gênero de forma adequada. Em síntese, o gênero no contexto escolar é um tema relevante e atual, que deve ser abordado de forma inclusiva e respeitosa. A escola desempenha um papel importante na desconstrução de estereótipos e promoção da igualdade de gênero, proporcionando um ambiente acolhedor e seguro para todos os estudantes. A educação em relação ao gênero é fundamental para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais igualitária e justa.

Os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem contribuir de diferentes formas para a abordagem de gênero no contexto escolar. Ao considerar a importância de uma perspectiva de gênero, podem promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Uma forma de contribuir é por meio da seleção de materiais e recursos didáticos que considerem a diversidade de gênero.

Portanto, ao abordar o tema do gênero no contexto escolar, é essencial adotar uma postura amigável e cordial, tendo em vista o respeito mútuo e a construção de um ambiente escolar inclusivo. Por meio do diálogo aberto e da sensibilização de todos os envolvidos, a escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade de gênero e no combate à discriminação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a diversidade.



REFERÊNCIAS

BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/159/10.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 05 dez. 2023.

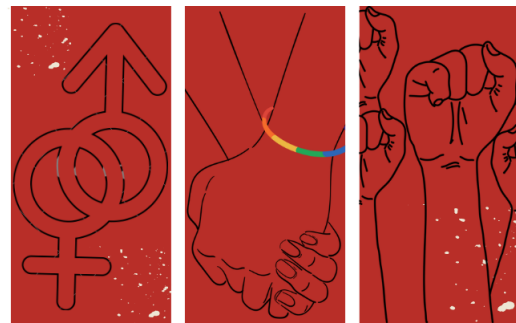
CAMPOS, Tânia; NUNES, Terezinha. Tendências Atuais do Ensino e Aprendizagem da Matemática. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 62, p. 1-7, 1994.

ESPLENDOR, Elizabeth Vieira dos Santos; BRAGA, Eliane Rose Maria. **Condutas pedagógicas sobre as questões de gênero na escola**. Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2274-8.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Pedagogia: educação e linguagem matemática**. PED EaD, 1ª edição, FUB/UnB, 2007.

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



GÊNERO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Bárbara Gaia Barreto da Silva

Fábio José da Costa Alves

Lucélia de Moraes Braga Bassalo

INTRODUÇÃO

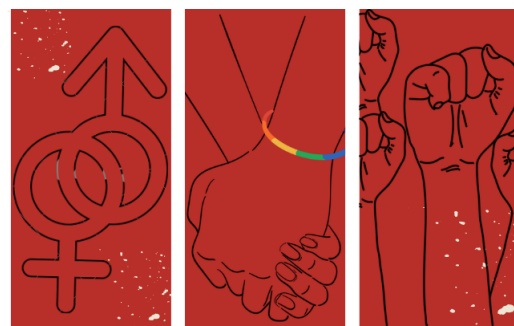
Antes de nos aprofundarmos nas discussões sobre as pesquisas relacionadas às mulheres na educação, é crucial destacar que a questão de gênero permeia uma ampla gama de estudos, e na área da educação matemática, essa dinâmica não se apresenta de forma distinta.

O termo "gênero" tem sido recentemente abordado com frequência em discussões educacionais. Segundo Scoott (1998), podemos definir gênero como uma categoria historicamente determinada que não apenas se baseia na diferença entre os sexos, mas principalmente como uma categoria utilizada para atribuir significado a essa diferença.

Ao explorarmos as interseções entre gênero e educação, percebemos "as maneiras pelas quais ela pode fortalecer ou enfraquecer os condicionantes sociais que definem e delimitam as condições dos seres humanos com base no gênero" (Passo, Rocha e Barreto, 2011).

De acordo com a visão de Passo, Rocha e Barreto (2011), é evidente que a maioria das sociedades estabelece distinções entre homens e mulheres, criando situações desiguais com base no sexo ao qual pertencem. Essa disparidade é particularmente notável no campo educacional, especialmente nas Ciências Exatas, com a Matemática frequentemente percebida pelo senso comum como uma disciplina difícil e complexa, historicamente associada predominantemente aos homens.

Nesse contexto, destacado por Perrot (2001), a educação matemática surge como um espaço marcado pela exclusão das mulheres, impulsionada por características desiguais e preconceituosas associadas a elas, como a



maternidade, subjetividade e irracionalidade. Esses atributos contribuem para tornar a área menos acessível para as mulheres. Apesar de as reflexões sobre as relações de gênero surgirem de maneira discreta nas pesquisas de matemática e raramente configurarem o cerne das investigações, é crucial reconhecer a importância de abordar e questionar essas questões dentro do contexto educacional.

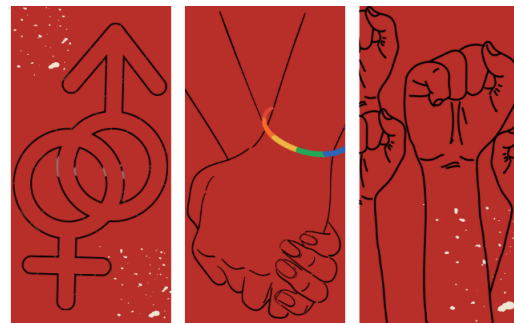
Portanto, desperta-se o interesse em analisar os temas predominantes relacionados ao gênero e à educação matemática durante os períodos de 2000 a 2010 e de 2018 a 2023. Essa delimitação temporal visa observar as transformações nos tópicos abordados e identificar os autores que mais contribuíram para essa discussão ao longo desses anos, ao sintetizar e examinar as contribuições acadêmicas nesse intervalo temporal, identificamos padrões, lacunas e tendências, oferecendo uma visão consolidada do estado passado para o atual da pesquisa de gênero nesse campo específico.

Sendo assim, para alcançarmos tal entendimento, realizamos uma pesquisa sistemática em teses e dissertações que abordam sobre essas temáticas. A partir dessas pesquisas, surge duas questões norteadoras: “Quais autores que mais contribuíram aos estudos sobre questões de gênero? e Qual é o tema mais recorrente nessas pesquisas?”

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi construído a partir de uma revisão sistemática, com a seleção criteriosa de teses e dissertações relacionadas ao tema. A análise dessas pesquisas incluiu a identificação de palavras-chave, tópicos recorrentes e abordagens metodológicas, permitindo uma compreensão aprofundada da diversidade de perspectivas na pesquisa de gênero na Educação Matemática. De acordo com Sampaio e Mancini (2007) defini a revisão sistemática como

uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção



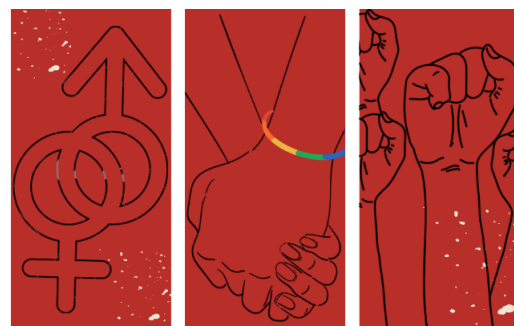
específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (Sampaio; Mancini, 2007, p. 87).

Campbell Collaboration (2021) ressalta que a revisão sistemática tem por propósito resumir a melhor pesquisa disponível sobre uma questão específica, utilizando procedimentos transparentes para encontrar, avaliar e sintetizar os resultados de pesquisas relevantes na área em estudo.

Os procedimentos embasaram-se em Romanowski (2002), os quais foram desenvolvidos nas seguintes etapas:

- Definição dos descritores: nesta etapa definimos os descritores para começar a pesquisa, os quais foram gênero; matemática; mulheres.
- Localização dos bancos de pesquisas: A busca por estudos foi realizada em um repositório de dados específico, sendo escolhida a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para essa finalidade.
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material: A pesquisa de estudos foi conduzida em um contexto específico, abordando o tema de gênero e mulheres no âmbito das ciências exatas. Os parâmetros linguísticos estabelecidos foram limitados ao idioma português. Para a seleção de teses e dissertações, foram considerados os anos de 2002 a 2010 e de 2018 a 2022 como critérios temporais de inclusão. Trabalhos que não se dedicavam ao estudo de gênero e mulher foram excluídos, assim como aqueles que abordavam outras áreas das ciências exatas, como engenharia e física.
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas: Foram catalogadas 105 teses e dissertações no BDTD. Deste total, foram excluídos 94 trabalhos, resultando na seleção final de 8 dissertações e 2 teses.

Para conduzir as análises elaboramos os quadros I e II, no quais apresentam ano, nome do autor, tipo de pesquisa e título. Posteriormente,



fornece descrições detalhadas dos estudos, acompanhadas de suas respectivas análises.

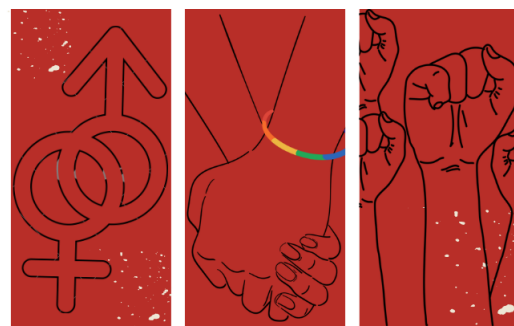
O Quadro 1, apresentado a seguir, foi criado com o objetivo de resumir os dados provenientes dos estudos realizados na revisão sistemática das Teses e Dissertações dos anos de 2002-2010.

Quadro 1. Exibição das Pesquisas

Ano	Autor	Tipo	Título
2006	Maria da Conceição Vieira Fernandes	Dissertação	A Inserção e Vivência da mulher na docência de matemática: Uma questão de Gênero.
2007	Mariana Feiteiro Cavalari	Dissertação	A Matemática É Feminina? Um Estudo Histórico Da Presença Da Mulher Em Institutos De Pesquisa Em Matemática Do Estado De São Paulo
2008	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	Tese	Gênero E Matemática(S) – Jogos De Verdade Nas Práticas De Numeramento De Alunas E Alunos Da Educação De Pessoas Jovens E Adultas.
2009	Maria Aparecida Maia Hilzendeger	Dissertação	“PRIMEIRA ARITMÉTICA PARA MENINOS” e a constituição de masculinidades na província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborada pelos autores (2023)

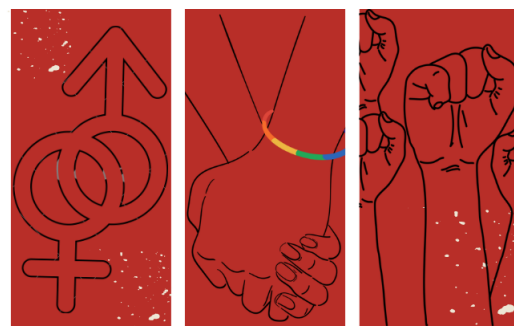
Fernandes (2006) Investiga-se a inserção e experiência das mulheres no âmbito do ensino da matemática em escolas de nível médio, explorando como esse processo ocorreu e se desenvolve. Para tanto, aborda-se a construção histórica do domínio masculino na área da matemática, realiza-se um levantamento do perfil dos professores de matemática e de sua formação, visando compreender a construção social e cultural desse campo profissional. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de feministas renomadas, tais como Joan Scott, Helleieth Saffiot, Londa Schienbinger, e Guacira Louro, sendo Pierre Bourdieu o principal referencial de análise. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras, proporcionando insights cruciais sobre a temática em questão. Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços notáveis das mulheres em



diversos domínios do conhecimento, ainda subsistem no campo da docência matemática, preconceitos arraigados e práticas vinculadas às relações de dominação de gênero. Essas barreiras representam obstáculos significativos que dificultam o pleno acesso e a efetiva inserção das mulheres nessa área profissional.

Cavalari (2007) tem como objetivo mapear a presença feminina nos cursos e Departamentos de Matemática e Matemática Aplicada da USP (São Paulo e São Carlos), UNESP (Rio Claro e São José do Rio Preto), FFCL de Araraquara e UNICAMP. Desta forma, foram coletados dados relativos à Graduação, Pós- Graduação e Docência, a partir da criação dos cursos de Matemática nestes institutos. O embasamento teórico no campo de gênero foi constituído com os seguintes autores Almeida (1998), Scott (1992), Machado (1998). Os dados revelaram uma correlação significativa entre o nível da carreira acadêmica e a representação feminina, indicando uma diminuição na presença de mulheres à medida que se ascende nos postos. Por exemplo, a proporção de mulheres é mais expressiva entre os Professores Assistentes Doutores em comparação com os Professores Titulares. Notavelmente, até 2004, apenas quatro mulheres alcançaram o título de Professoras Titulares nessas instituições. Essa disparidade de gênero, evidenciada também por estudos sobre Gênero na Ciência, é uma tendência global, observada independentemente da área de conhecimento, sendo a quantidade de mulheres inversamente proporcional ao aumento do grau de instrução e reconhecimento. Vale ressaltar que essa disparidade é mais acentuada nas Ciências Exatas.

Souza (2008), resultados de uma pesquisa que investigou as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento das alunas e dos alunos da EJA, com idade compreendida entre 18 e 76 anos, trabalhadoras e trabalhadores pertencentes a uma associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis. A pesquisa, conduzida em oficinas coordenadas pela pesquisadora, compreendeu observações de aulas, registros de episódios e entrevistas. Adotando uma abordagem dos estudos de Gênero alinhada ao pós-

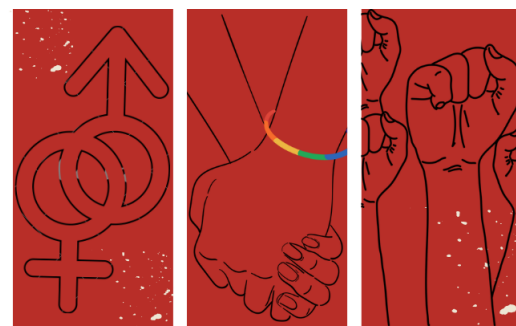


estruturalismo, incorporaram-se conceitos de Michel Foucault. O estudo destaca como mulheres e homens influenciam práticas de numeramento em resposta a discursos específicos, desencadeando "batalhas discursivas" sobre a supremacia masculina na matemática. As relações de gênero nas práticas de numeramento contribuem para a construção de identidades de gênero, marcando práticas matemáticas femininas e masculinas. A análise revela tensões entre a "razão cartesiana" e razões de vida, entre as esferas doméstica e profissional, e entre matemática escrita e oral.

Hilzendeger (2009) em sua pesquisa, direcionou sua indagação para a seguinte questão: "De que maneira os discursos de masculinidade se manifestam no livro didático 'Primeira Aritmética Para Meninos'?" O objetivo principal foi identificar e analisar os discursos relacionados à masculinidade presentes na obra selecionada. A intenção era, a partir dessa análise bibliográfica, compreender a construção da identidade de gênero no ensino da matemática, sendo domínio do conhecimento masculino. No âmbito teórico-metodológico, Hilzendeger baseou-se em autores como Louro (2006 e 1997), Foucault (1995 e 2008), Veiga-Neto (2007), Seffner (2003), Hall (2000) e Souza (1999). Ao explorar o conteúdo do livro escolhido, o estudo concentrou-se na construção da identidade feminina, evidenciada por situações presentes em problemas matemáticos que retratam a mulher como dona de casa, atribuindo-lhe tarefas como costura e trabalhos com agulha. Além disso, o livro expôs uma tendência depreciativa em relação aos gêneros, destacando a alegada superioridade masculina.

Pode-se concluir que, por meio de uma abordagem matemática, o livro facilitou a disseminação de discursos que contribuem para a construção das identidades masculinas.

O Quadro 2, exibido abaixo, foi desenvolvido com a finalidade de condensar as informações obtidas nos estudos da revisão sistemática das Teses e Dissertações referentes ao período de 2018 a 2023.



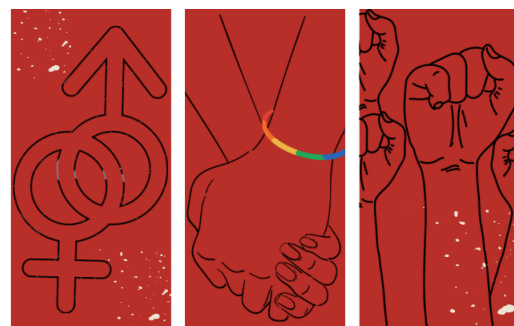
Quadro 2. Exibição das Pesquisas

Ano	Autor	Tipo	Título
2019	Jane Cleide De Almeida Cordeiro	Dissertação	Entre Mitos E Interditos: Uma Reflexão Sobre A Segregação Feminina Na Matemática.
2020	Juliana Boanova Souza	Dissertação	A invisibilidade do gênero nas discussões das mulheres professoras de Matemática
2021	Angelita De Souza Leite	Tese	Constituir-Se Professora Primária No Interior Do Estado Da Bahia – Caetité (1926-1956): Relações De Gênero, Conhecimento-Matemático E Poder.
2021	Duciâny Batista Da Silva Rodrigues	Dissertação	Relações De Gênero E Ensino De Matemática: Uma Análise Do Projeto As “Minas” Da Matemática.
2021	Ligia Kaori Matsumoto Hirano	Dissertação	(Des)Igualdade de Gênero na Área de STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática).
2021	Tailine Audília De Santi	Dissertação	Narrativas De Vida De Educadoras Matemáticas Paranaenses: Marcas De Gênero Em Um Diário De Uma Feminista.

Fonte: Elaborada pelos autores (2023)

Cordeiro (2019) em sua presente pesquisa, busca-se analisar a segregação de gênero na área da matemática, com foco na perspectiva de cinco alunas concluintes do curso de Licenciatura em Matemática. O objetivo é discutir a concepção dessas alunas em relação à participação das mulheres nesse campo específico do conhecimento. Na fundamentação teórica sobre gênero, foram utilizadas as contribuições de Scott (1995), Butler (2010), Souza e Fonseca (2009) e Louro (1995). Os resultados indicam a existência de um desconforto entre as mulheres ao ingressarem na docência matemática, uma vez que destacam a persistência de diversos desafios nesse campo. Observa-se que o gênero feminino não é incentivado a optar por cursos relacionados a cálculos, preferindo, em grande parte, evitar possíveis discriminações ao recorrer principalmente aos Procedimentos de Exclusão Interditos para evitar a propagação e alimentação de certos mitos.

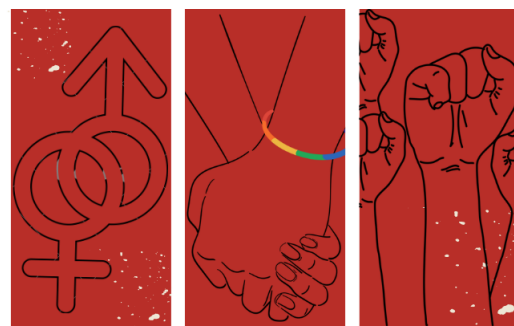
Souza (2020) teve como objetivo investigar e problematizar como o processo de generificação da Matemática está sendo produzido nos discursos das professoras de Matemática de uma Universidade do Rio Grande do Sul. Os



autores bases da pesquisa foram Scott (1989), Darwin (1871), Laqueur (2001), Citeli (2001), Louro (2007), entre outros. A metodologia da pesquisa consistiu na realização de um grupo focal com professoras e egressas de uma Universidade do sul do país, buscando analisar suas respectivas formas de falar, esperando assim, trabalhar com questões de gênero sem forçar o questionamento sobre os impedimentos típicos ao gênero feminino. Os resultados mostraram que existe um processo histórico de construção de discursos que perpetuam a inferioridade feminina, limitando, de diversas maneiras e ao longo do tempo, a presença das mulheres em espaços de poder e conhecimento. Isso impede que elas evidenciem a inconciliabilidade da diferenciação desigual das capacidades intelectuais com base no sexo ou gênero. Esse processo permanece invisível, enquanto as mulheres continuam a afirmar o padrão masculino e a reforçar o estereótipo do perfil matemático como algo neutro, puro e verdadeiro.

Leite (2021) em sua pesquisa procurou compreender como se deu a formação das professoras primárias, considerando a relação entre o ensino e aprendizagem da matemática e as relações de gênero e poder no Curso Normal da Escola Normal de Caetité. A metodologia da pesquisa entrevistas com seis professoras e análise documental. Os autores de base de gênero Bourdieu (2019), Foucault (2004), entre outros. Os resultados proporcionaram uma compreensão mais aprofundada de que as recordações elaboradas pelas ex-normalistas, abordando experiências familiares, a disciplina de Matemática e as dinâmicas de gênero e poder moldadas pelos valores sociais da época, transcendem as fronteiras da matemática e permeiam diversas áreas do conhecimento. Essas lembranças não apenas abrangem a esfera matemática, mas também oferecem contribuições significativas para a construção do papel ocupado por mulheres professoras primárias no contexto socioeconômico e sociocultural.

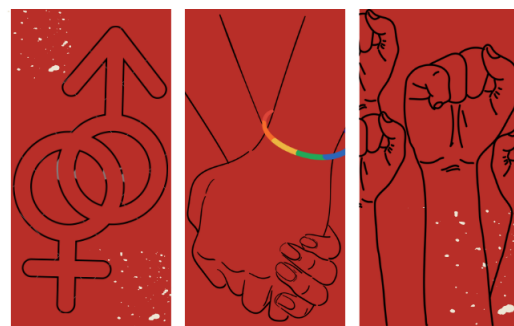
Rodrigues (2021) o estudo aborda as relações de gênero no contexto do ensino de Matemática, explorando o papel da escola nesse cenário e discutindo como professores e professoras podem contribuir para a redução das



desigualdades e diferenças entre gêneros, tanto dentro como fora do ambiente escolar. A metodologia é uma análise realizada sobre os encontros do projeto "As 'Minas' da Matemática", destacando uma prática pedagógica que visa facilitar a troca de conhecimentos de conceitos matemáticos exclusivamente com um público feminino de todas as idades. Os teóricos em relação ao gênero foram os seguintes autores, Louro (2014), Gomes (2018). Os resultados mostraram que ao ponderar sobre a concepção do conhecimento como uma forma de empoderamento, constatamos que as iniciativas do projeto voltadas para fortalecer a posição das mulheres, mediante a apresentação de modelos inspiradores, compartilhamento de experiências e a adoção de abordagens matemáticas alinhadas aos conhecimentos prévios individuais de cada participante, desempenham um papel fundamental e duradouro.

Hinaro (2021) esta pesquisa teve como objetivo analisar acerca da importância e propostas para ampliar a representatividade das mulheres nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica, entrevista semiestruturadas e observação participativa, tendo reunião em quatro eixos: políticas públicas e iniciativas institucionais, políticas institucionais e estratégias, acesso e incentivo para mulheres às carreiras de STEM e orientação, retenção e promoção da carreira científica feminina. Os resultados mostraram a reflexão sobre a realidade de que a escolha do emprego, do ofício, da profissão está longe de ser de livre escolha das pessoas, e que a questão cultural influencia na identidade e nas relações humanas e impactam de forma marcante a escolha profissional.

Santi (2021) teve como objetivo investigar as trajetórias de educadoras matemáticas no estado do Paraná, abordando professoras que desempenharam papéis fundamentais na promoção e impulsionamento do ensino da matemática, assim como no desenvolvimento da Educação Matemática como movimento e campo de pesquisa na região. Utilizando a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa para extrair fontes históricas. A pergunta norteadora que orientou este estudo foi: “Qual concepção de feminino a educação matemática



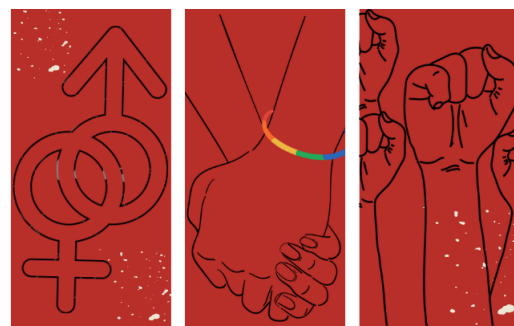
contribuiu para construir ou desconstruir?”. Autores fundamentais para embasar pesquisas no campo de gênero, incluindo as contribuições de Scott (2006), Pedro (2005) e Louro (2000), entre outros, podem ser explorados para a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e teorias relacionadas ao tema. Os resultados indicam que, no estado do Paraná, o envolvimento ativo das educadoras matemáticas desempenhou um papel crucial na formação de um movimento voltado para a reflexão sobre a Educação Matemática. As entrevistas revelam insights significativos, destacando o papel fundamental das mulheres na promoção e desenvolvimento dessa área. Ao considerarmos a construção institucional desse campo, observamos que a trajetória das educadoras matemáticas desempenha um papel central na moldagem e transformação da concepção do feminino associado a esse domínio.

Com base nos resultados das pesquisas apresentadas, organizamos nossa discussão em torno de duas perspectivas que orientam este artigo: *Mulheres e a Matemática*.

Destacam-se nomes como Joan Scott, Guacira Louro, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Fernando Seffner, Stuart Hall, entre outros, que compõem o arcabouço teórico fundamental para a pesquisa em gênero.

Damos ênfase à análise mais aprofundada da definição de gênero presente na pesquisa conduzida por Fernandes (2006). Essa pesquisa, que incorpora as reflexões de Bourdieu (2002) sobre o conceito de campo, direciona nossa atenção para a educação das mulheres na sociedade contemporânea. Aprofundando essa análise, observamos a presença mínima das mulheres em ambientes historicamente masculinizados, como o campo da matemática. Esta realidade se evidencia na forma como os livros destacam renomados matemáticos, perpetuando a prática de nomear teoremas e procedimentos matemáticos com base em figuras masculinas proeminentes, como o Teorema de Tales de Mileto, o teorema de Fermat e o algoritmo de Euclides.

Em um contexto histórico do século XIX, a educação destinada às mulheres era estritamente limitada às responsabilidades domésticas, ao cuidado do lar, do



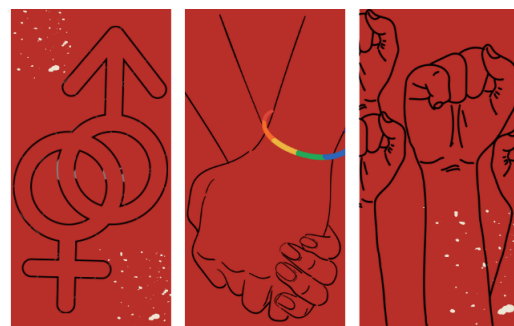
marido e dos filhos. O ensino recebido nas escolas era minimalista em termos de instrução, e no que diz respeito à matemática, as mulheres eram expostas apenas ao conhecimento básico relacionado às equações do primeiro grau. Em contrapartida, os homens tinham acesso a níveis mais elevados de educação.

Em síntese, as mulheres não são incentivadas a buscar conhecimento nesses campos e estão sujeitas à imposição do pensamento alheio, muitas vezes sendo referenciadas como frágeis e incapazes de absorver conhecimentos científicos que envolvam cálculos, tecnologias e ciências. Isso resulta na distância das mulheres em relação à possibilidade de dominar esses campos de conhecimento.

O ponto de vista apresentado por Souza (2008) destaca a importância de adotar uma abordagem diferente em relação às mulheres, desvinculando-se das relações de poder entre mulheres e homens. Isso implica em não problematizar a matemática como "sinônimo de razão" e questionar a construção histórica que a posicionou como um campo de domínio exclusivo dos homens.

Cavalari (2007) chama a atenção para algumas mulheres notáveis na história da matemática, como Hipátia de Alexandria, Maria Gaetana Agnesi, Sophie Germain e Mary Faifax Somerville, que se dedicaram à matemática e contribuíram significativamente para essas áreas. No entanto, destaca-se a falta de reconhecimento histórico proporcional às suas realizações, ressaltando que, desde a profissionalização da ciência, as mulheres foram excluídas.

Tal exclusão das mulheres desse domínio científico é perceptível nas relações de gênero e poder dentro desse contexto específico do livro didático do século XIX. Essa disparidade é evidenciada na pesquisa de Hilzendeger (2009), que examinou o livro didático intitulado "Primeira Aritmética Para os Meninos". O estudo revelou discursos masculinizados presentes no livro, não apenas abordando aritmética, mas também estabelecendo a condição de receptor desse conhecimento como sendo exclusivamente masculina.



A INSERÇÃO DAS MULHERES NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

As mulheres empreenderam uma luta para conquistar seu lugar no magistério, encarando-o como uma oportunidade não apenas de obter emancipação financeira, mas também de ampliar seu horizonte que, até então, se limitava à esfera religiosa e doméstica.

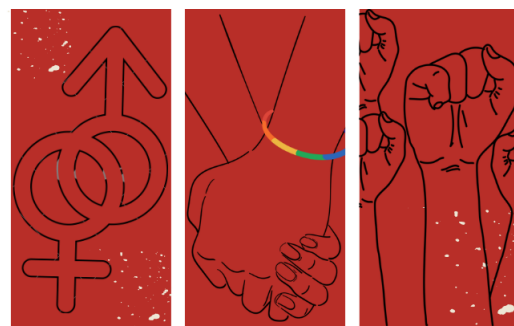
As transformações sociais impulsionadas pelo crescimento da industrialização e urbanização criaram um ambiente propício, e a ascensão do movimento feminista, com suas reivindicações por direitos políticos, educacionais e profissionais, levou as mulheres a enxergarem no magistério um campo profissional que correspondesse às expectativas sociais e às suas verdadeiras necessidades. O magistério passou a ser visto como um meio que possibilitaria um futuro com mais independência e menos opressão para as mulheres (Cavalari, 2007).

Nesse cenário, indagamos sobre como se dá a inserção e a experiência das mulheres no campo do ensino da Matemática, considerando o conhecimento que por muito tempo foi considerado exclusivo para os homens.

Conforme observado por Fernandes (2006), embora haja avanços notáveis das mulheres em diversas profissões, incluindo o magistério de matemática, a trajetória não é isenta de desafios. Esses obstáculos incluem: (a) a resistência de professores, alunos e alunas em reconhecer a competência da mulher para ensinar matemática;

(b) as pressões enfrentadas no exercício profissional, em um contexto em que prevalecem noções preconcebidas associando habilidades naturais dos homens à matemática e à autoridade masculina; (c) a violência simbólica, manifestada quando se duvida da capacidade da mulher de lecionar matemática simplesmente por ser mulher.

Souza (2020) ressalta que esses são exemplos básicos de como a sociedade, a escola e os próprios professores frequentemente subestimam, inferiorizam e influenciam nas escolhas e formação das mulheres na docência em matemática.



É fundamental reconhecer que existe um processo histórico de construção de discursos que perpetuam a ideia da inferioridade feminina. Esses discursos, de diversas formas e em diferentes períodos, por meio de práticas variadas, têm restringido a presença das mulheres em espaços de conhecimento e poder. Isso, por sua vez, limita a oportunidade de demonstrarem o quão inaceitável é a diferenciação desigual das capacidades intelectuais com base no sexo ou gênero.

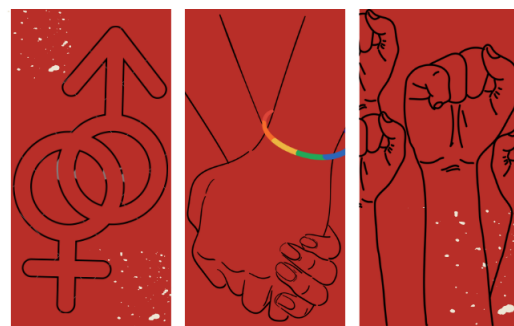
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção do conhecimento sobre gênero na Educação Matemática revela avanços significativos, mas também desafios contínuos. Ao examinar as pesquisas, algumas conclusões relevantes sobre a presença e o papel das mulheres na matemática, especialmente no ensino, tornam-se evidentes, preconceitos e práticas de dominação de gênero no campo da docência matemática, indicando que, apesar dos progressos, as mulheres ainda enfrentam barreiras significativas para sua plena inserção nessa área profissional.

Em resumo, as pesquisas destacam a persistência de estereótipos de gênero e desigualdades na área da matemática, tanto no ensino quanto na carreira acadêmica. Essa constatação ressalta a importância contínua de abordagens críticas e transformadoras para promover a equidade de gênero nesse campo do conhecimento.

As pesquisas também enfatizam a presença e as contribuições das mulheres na área da matemática, mesmo que essas contribuições nem sempre sejam plenamente reconhecidas ou valorizadas. Ao refletir sobre os estudos abordados, é possível identificar padrões e desafios persistentes em diferentes contextos e períodos.

Portanto, observa que existe uma necessidade contínua de desafiar estereótipos de gênero, promover a equidade e reconhecer as valiosas contribuições das mulheres na matemática e na Educação Matemática. A



construção de uma narrativa mais inclusiva e justa é essencial para criar ambientes acadêmicos e educacionais mais igualitários e enriquecedores.

REFERÊNCIAS

CAVALARI, Mariana Feiteiro. **A matemática é feminina? Um estudo histórico da presença da mulher em institutos de pesquisa em matemática do estado de São Paulo**. 2007. ix, 147 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007.

CAMPBELL COLLABORATION. Home page. **Londres**: Campbell Collaboration, 2021. Disponível em: <https://www.campbellcollaboration.org>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CORDEIRO, Jane Cleide de Almeida. **Entre mitos e interditos. Uma reflexão sobre a segregação feminina na Matemática**. 2019. 76f. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Odontologia – PPGO) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

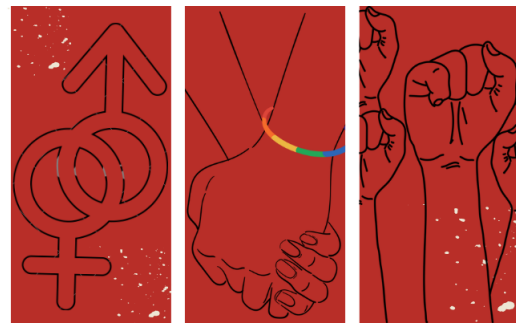
FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. **A inserção e vivência da mulher na docência de matemática: uma questão de gênero**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

HILZENDEGER, Maria Aparecida Maia. **“PRIMEIRA ARITMÉTICA PARA MENINOS” e a constituição de masculinidades na província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HIRANO, Ligia Kaori Matsumoto. **(Des)igualdade de gênero na área de STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Estudos Pós-Graduado em Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LEITE, Angelita De Souza. **Constituir-Se Professora Primária No Interior Do Estado Da Bahia – Caetité (1926-1956): Relações De Gênero, Conhecimento-Matemático E Poder**. 2021. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



RODRIGUES, Duciâny Batista da Silva. **Relações de gênero e ensino de matemática:** uma análise do projeto "As 'Minas' da Matemática". 2020. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Matemática, Arraias, 2020.

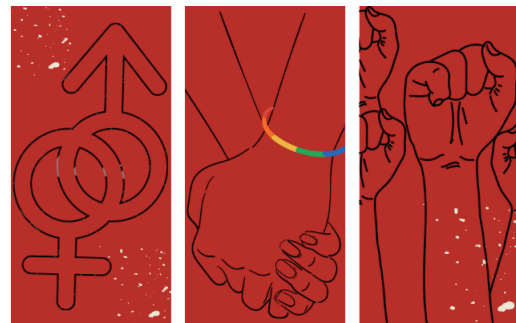
SANTI, Tailine Audilia de. **Narrativas De Vida De Educadoras Matemáticas Paranaenses:** Marcas De Gênero Em Um Diário De Uma Feminista. 2021. 382f. Dissertação (Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

SARDENBERG, Cecilia; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (orgs.). **Ensino e Gênero:** Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA/NEIM, 2011, v. 1, p. 19-38.

SCOTT, Joan. **La Citoyenne Paradoxale:** les féministes françaises et les droits de l'homme. Paris: Ed Albin Michel, 1998.

SOUSA, Juliana Boanova. **A invisibilidade do gênero nas discussões das mulheres professoras de Matemática.** 2020. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. **Gênero E Matemática(S) – Jogos De Verdade Nas Práticas De Numeramento De Alunas E Alunos Da Educação De Pessoas Jovens E Adultas.** 2008. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.



ESTUDOS DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA PENSAR E ENFRENTAR ESTEREÓTIPOS, DESIGUALDADES E VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NAS PRÁTICAS CORPORAIS

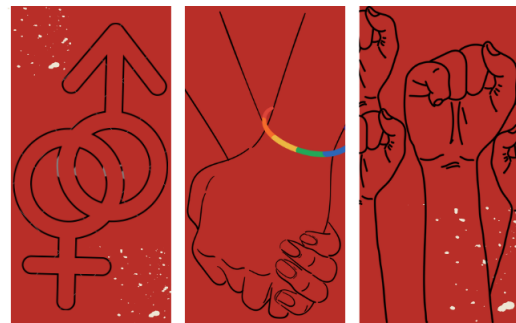
Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Que lembranças temos de nossas experiências como alunos/as nas aulas de educação física? Como éramos/somos organizados/as nessa disciplina? Meninas e meninos realizavam/realizam os mesmos jogos, esportes, brincadeiras e danças sem distinção? “Futebol é coisa de meninos”, “queimada é para meninas”, “dança não é coisa homem”, “meninas são delicadas demais para lutar”, “meninos não devem brincar de bonecas”, “meninas não gostam suar”... são frases, podemos “adivinhar”, que muitos/as de nós escutamos em algum momento, e muito frequentemente, de nossas trajetórias de vida e escolares.

A forma como, ao longo dos anos (e ainda nos dias atuais), professores/as de educação física organizam suas práticas pedagógicas tendo o gênero como categoria primária de diferenças, bem como as práticas discursivas supramencionadas que expressam demarcação de fronteiras de gênero, demonstram a constituição da educação física, recorrendo aos termos de Louro (2014), enquanto espaço generificado e generificador, onde também são (re)produzidas noções do que é ser homem e do que é ser mulher, dos lugares distintos e opostos que eles e elas podem nela ocupar, e daquilo que é (e daquilo que não é) permitido e legitimado em termos de desejos, comportamentos e preferências para meninas/mulheres e meninos/homens.

Apesar disso, pode-se dizer, sem exagero, que gênero e sexualidade são temas que têm recebido escassa atenção na formação inicial em educação física no estado do Pará. Por aqui, ainda são temáticas invisibilizadas na área, pouco debatidas, vistas com desconfiança e não raro desqualificadas. “Para que você



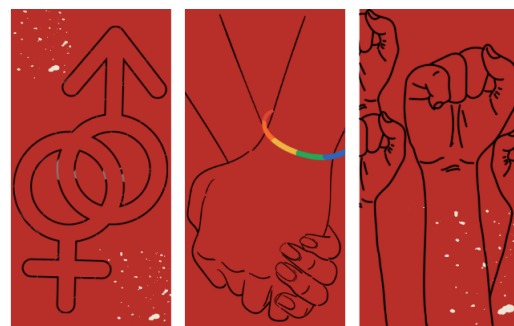
vai pesquisar isso?”, “alunos/as trans na educação física? Por que não pesquisou outra coisa?” “Não existe criança/adolescente gay/trans”, foram alguns dos questionamentos feitos a mim, por professores/as e colegas da área, quando anunciei meu tema de pesquisa¹⁵.

Longe de ser uma realidade exclusiva do estado do Pará, alguns estudos (Leite *et al*, 2022; Araújo; Devede, 2019; Correia; Devede; Murad, 2017; Silva; Marani, 2022) têm indicado o esvaziamento deste debate em cursos de licenciatura em educação física em Instituições de Ensino Superior (IES) situadas em diferentes estados e regiões brasileiras, quadro que conduz à desqualificação docente para lidar com as relações de gênero e sexualidade nas aulas de educação física, dificultando intervenções pedagógicas de enfrentamento dos estereótipos e práticas exclusão por gênero ou sexualidade nessa disciplina, conforme afirma Devede (2020).

É nesse contexto que situamos a relevância da disciplina eletiva “Estudos de gênero, Educação e Formação de Professores/as”, ligada à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” do PPGED/UEPA, e do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS) vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da UEPA, como espaços de formação acadêmica e, em certa medida, política, nos quais tem sido possível investir em incursões teórico-metodológicas para pensar as questões de gênero e sexualidade e seus atravessamentos no campo educacional, na formação e nas práticas docentes.

O texto objetivou de forma breve discutir conceitualmente o campo dos estudos de gênero e apresentar algumas questões e reflexões que marcam a educação física e as práticas corporais como espaços sociais generificados e sexualizados.

¹⁵ Aqui, nos referimos à pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvida pelo primeiro autor sob orientação da segunda autora no PPGED/UEPA, em que nos colocamos à escuta de pessoas trans sobre suas trajetórias escolares na educação física.



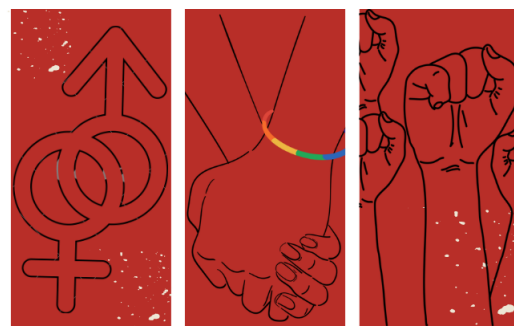
Este trabalho delinea-se como um estudo bibliográfico e qualitativo, realizado a partir de outras publicações acadêmico-científicas (Pizzani *et al.*, 2012), adotando uma postura interpretativista das práticas e relações sociais (Oliveira, 2008), cujos processos educativos - e normativos - produzem sujeitos generificados e sexualizados. Na escrita deste texto, priorizamos os textos e autores/as trabalhados/as na disciplina como referenciais teóricos, acrescentando apenas produções que tematizam gênero e sexualidade na área da educação física.

A título de finalização destas notas introdutórias, ensejamos que este trabalho suscite inquietações e reflexões aos/às professores/as, a fim de que possamos assumir uma postura política e pedagógica crítica que possibilite subverter a ordem de gênero (cisheteronormativa) presente na educação física e nas práticas corporais, de modo a enfrentar desigualdades, estereótipos e violências e construir possibilidades de (co)existências mais justas e democráticas entre os gêneros e sexualidades diversas.

“IDEOLOGIA DE GÊNERO”? NÃO! ESTUDOS DE GÊNERO? SIM

Em face das frequentes tentativas de distorção do gênero enquanto tema, conceito e campo de conhecimento, ardilosa e equivocadamente disseminado como “ideologia”, consideramos importante demarcar sobre o que estamos falando ao falar de gênero, bem como reiterar a importância teórica e metodológica dos estudos de gênero para a produção do conhecimento científico em educação física.

Nos últimos anos no Brasil, o termo “ideologia de gênero” vem sendo amplamente difundido por grupos conservadores e reacionários como uma ameaça à família tradicional, à moral e aos bons costumes. Durante as discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o referido termo foi acionado “por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher” (Reis; Eggert, 2017, p. 17), sem nenhuma fundamentação teórica e científica,

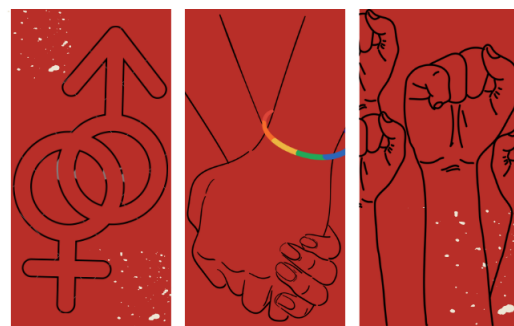


para acusar as escolas e seus/suas professores/as de supostamente estarem exercendo uma doutrinação para corromper a “ordem natural das coisas” e induzir crianças e adolescentes a “virarem” homossexuais.

Mais tarde, nas eleições presidenciais de 2018, o candidato Bolsonaro assumiu em seus discursos a tarefa de combater os avanços na garantia da equidade de gênero no campo da educação e em outras instâncias da sociedade, denominados por ele como “ideologia de gênero”. Embora falaciosos, tais discursos serviram como pano de fundo de sua campanha presidencial, contribuindo para a sua vitória nas urnas naquele ano (Maranhão Filho; Coelho; Dias, 2018), assim como para a vitória de muitos/as outros/as políticos/as da direita apoiadores/as de Bolsonaro e de seus discursos inventados, conservadores e antidemocráticos.

O resultado disso, como aponta o relatório organizado por Corrêa et al (2021), foi o avanço das ofensivas antigênero nas políticas de Estado e iniciativas legislativas do Brasil, especialmente na área da educação, com o surgimento de novos projetos de lei em nível de estados e municípios que visam a eliminação e a criminalização da tematização gênero e sexualidade no espaço escolar (Corrêa et al. 2021). Embora muitas dessas propostas legislativas tenham sido recusadas por conta de seu caráter inconstitucional, importa considerar que

essas ofensivas legais alimentam uma atmosfera antigênero que produz efeitos nefastos no ambiente escolar, independentemente do status da legislação, pois afeta a relação entre professoras e professores com alunas e alunos, mas também entre as escolas e as famílias. Apostando na desinformação, ignorância e pânico moral, os movimentos antigênero e o Escola sem Partido propagam, irresponsavelmente, informações falsas de que as escolas estão “proibidas” de abordar questões de gênero e sexualidade. Também estimulam ataques nas redes sociais e a perseguição individual a professoras e professores de “gênero” alimentando uma atmosfera que favorece a censura e a autocensura nas instituições educacionais (Corrêa, et al, 2021, p. 31-32).



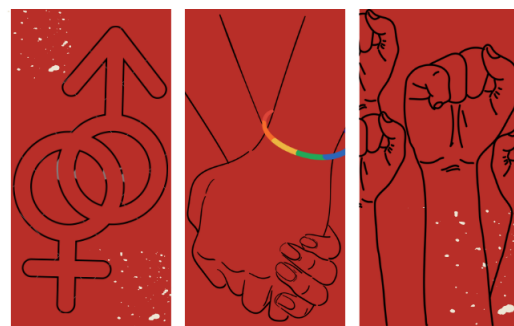
Indo contra a própria legislação brasileira (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2018; Brasil, 2014; Brasil, 2013) que dá sustentação à discussão sobre gênero nas instituições educacionais conforme enfatiza Bortolini (2020), e contra os tratados, convenções e pactos internacionais de direitos humanos assinados pelo Brasil¹⁶, comprometidos com o enfrentamento das discriminações, desigualdades e violências de gênero, esses grupos defendem que não compete à escola promover o debate de gênero e sexualidade, mas sim à família.

Na prática, isto significa uma estratégia de retirar esta discussão do domínio público e político e restringi-la à vida privada, tática que atende aos interesses de quem, por ocupar um lugar privilegiado, deseja a manutenção de uma forma de organização social que produz relações assimétricas de gênero e práticas discriminatórias e excludentes, prejudicando especialmente aqueles/as cujas construções de masculinidade, feminilidade e desejo/afeto não se adequam às normativas sociais.

Estes recentes acontecimentos revelam a face de uma parcela da sociedade antigênero, antidiversidade e LGBTI+fóbica representada na figura de lideranças políticas ultraconservadoras que articuladamente mobilizam-se em direção a uma clara tentativa de descaracterização e desmoralização das teorizações de gênero e dos movimentos sociais e políticos (feministas e LGBTI+, sobretudo) que legitimamente reivindicam direitos e políticas públicas que reduzam as desigualdades sociais e de gênero que prejudicam principalmente as trajetórias de vida de mulheres e pessoas LGBTI+.

A partir desse panorama é que destacamos a necessidade de pontuar a relevância dos estudos de gênero enquanto base epistemológica e científica, ao mesmo tempo diferenciando-os e desassociando-os de uma vez por todas das falaciosas narrativas disseminadas que visam sua desqualificação.

¹⁶ A respeito dos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, ver Vedovato e Barreto (2015).

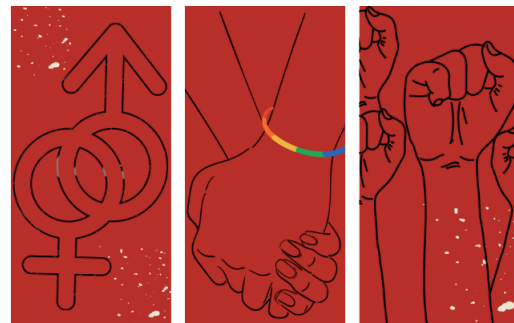


Os estudos de gênero são, na definição de Barzotto e Seffner (2020), um campo de estudos que reúne um conjunto diverso de teorias e pesquisas acadêmico-científicas, que surgiram a partir dos estudos das mulheres. Para Scavone (2008), a afirmativa de que *não se nasce mulher, mas torna-se*, feita por Simone de Beauvoir no livro “O segundo sexo”, em 1949, foi o ponto de partida para a emergência dos estudos de gênero pois, apesar de a filósofa francesa não apresentar o conceito de gênero, Beauvoir colocou pela primeira vez em questionamento o determinismo biológico do sexo, cujas repercussões e discussões se estendem até os dias atuais.

Por séculos, foi reservado às mulheres o “direito” de subserviência aos homens, elas “pertenciam” primeiramente aos pais e, depois de casadas, aos maridos. Cuidar do marido, do lar e da educação dos/as filhos/as era não apenas seu “destino”, mas atributos valorativos que fariam delas “boas mulheres”. À elas foram proibidas quaisquer possibilidades de trabalhar ou estudar. A contestação das diversas formas de submissão, exclusão e opressão a que as mulheres foram histórica e socialmente submetidas, segundo Matos (2008), originou, entre os anos 30 e 70 do século XX, o surgimento grupos de acadêmicas em crítica ao modelo tradicional de ciência que tinha o gênero masculino como centro de sua racionalidade, dando origem aos estudos feministas ou estudos das mulheres.

De acordo com Matos (2008), após a consolidação dos estudos feministas no debate científico sobre as relações de dominação entre homens e mulheres, as acadêmicas feministas ampliaram as reflexões para além dos vieses androcêntricos, o que culminou na proposição de uma nova perspectiva teórico-conceitual para o campo das ciências humanas e sociais: os estudos de gênero. Nesse sentido,

Marcados pelas ressonâncias das lutas por redistribuição, justiça e direitos políticos e sociais e/ou por lutas pelo reconhecimento e/ou identitárias, os estudos de gênero e feministas mostraram-se historicamente comprometidos com a transformação das relações de dominação e poder masculinos associando-as a contextos mais



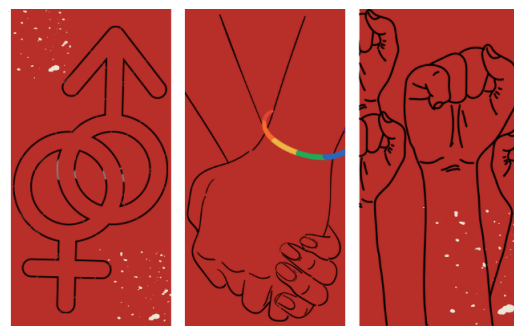
abrangentes. Buscaram compreender os problemas que constituem as relações de gênero na sociedade, trazendo-os para o debate e a reflexão política e social mais amplos, associando-os, em determinadas análises, à classe e à raça, especialmente no Brasil e no restante da América Latina (Scavone, 2008, p. 176).

Com raízes no campo de estudos de mulheres, pode-se dizer que os estudos de gêneros se referem, como afirma Matos (2008, p. 350), “a uma epistemologia da transgressão emancipatória e permanente do cânone, da tradição” que passa a interpelar todas as formas racionais dualistas e binarizantes utilizadas para justificar relações assimétricas e hierárquicas entre os gêneros. Uma epistemologia, portanto, que se contrapõe radicalmente à racionalidade científica hegemônica: cartesiana, ocidental e anglo-européia centrada no homem branco e heterossexual.

Em vez disso, os estudiosos e estudiosas de gênero assumem uma postura científica crítica, não-neutra, que recusa a ideia de um sujeito universal e se coloca à escuta de outros coletivos sociais (Scavone, 2008) problematizando relações entre gênero, sexualidade, etnia/raça, classe social, geração, religião e outros marcadores sociais da diferença.

Desse modo, fica evidente que “ideologia de gênero” não é a mesma coisa que estudos de gênero (Barzotto; Seffner, 2020) sendo o primeiro uma invenção que não possui nenhuma relação com os estudos e teorias de gênero, e o segundo concebido como um novo “campo legitimado do saber científico” (Matos, 2008, p. 340) marcado por múltiplas matrizes teóricas e metodológicas que, apesar de suas diferenças/singularidades, se aproximam pelo caráter crítico e político com que olham para as relações de gênero no mundo (Scavone, 2008), que permite percebê-las como construções históricas, sociais, culturais e políticas, e não como um dado “natural”.

Os Estudos de Gênero na área da educação física surgem, segundo Devide (2020), na década de 1980 impulsionados pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros. Inicialmente, as primeiras pesquisas concentraram-se na problematização nos estereótipos e papéis de gênero e nos



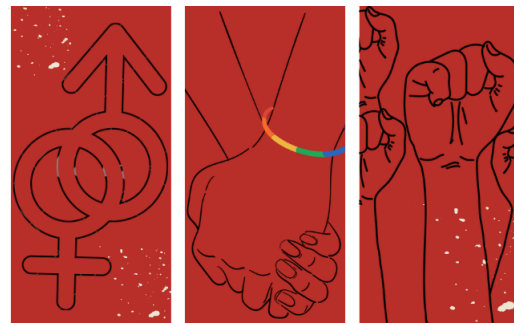
formatos das aulas de educação física. Na década de 90, estas pesquisas ganham consistência com a ampliação do debate sobre gênero, não mais restrito à educação física escolar, quando temas como “história das mulheres, gestão esportiva, representações sociais, masculinidades, mídia esportiva, olimpismo, entre outros articulados ao Gênero” (*Ibidem*, 2020, p. 93) tornaram-se objeto de investigação dos/as estudiosos/as da área.

Apesar da ampliação e consolidação dos estudos de gênero na educação física brasileira, cabe mencionar que alguns equívocos epistemológicos, analíticos e políticos foram cometidos no trato do conceito de gênero em parte destas pesquisas (Devide *et al.*, 2011), entretanto, na última década, conforme aponta Devide (2020), é possível reconhecer um importante avanço do domínio e coerência conceitual na produção do conhecimento sobre gênero na área da educação física, entre outras razões, devido a consolidação da temática nos cursos de mestrado e doutorado, ao surgimento/aumento de periódicos e eventos científicos destinando especial atenção às questões de gênero e sexualidade, a emergência de novos temas como identidade de gênero e identidade sexual, e a ampliação de pesquisas ancoradas teoricamente pela abordagem pós-estruturalista.

Ao desestruturar o determinismo biológico utilizado para justificar e naturalizar as diferenças entre homens e mulheres (Goellner, 2006), os estudos de gênero “favorecem a aceitação da profusão de feminilidades e de masculinidades, da permeabilidade entre as fronteiras corporais e a não fixidez das identidades” (Goellner, 2013, p. 29), o que possibilita a concepção de que as práticas corporais e esportivas também fazem parte dos processos históricos, sociais e culturais de (re)produção das diferenças entre os gêneros.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NAS PRÁTICAS CORPORAIS

Prado, Altmann e Ribeiro (2016) afirmam que historicamente no Brasil as diferenças biológicas dos corpos foram/são utilizadas para justificar distintas



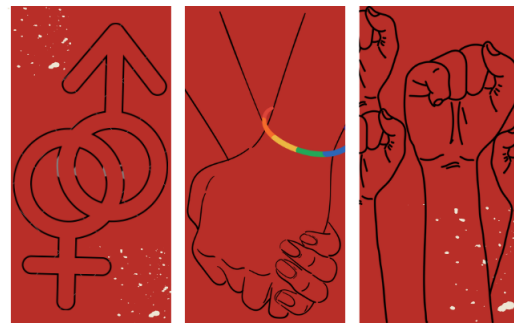
práticas corporais para homens e mulheres. Segundo as autoras, os discursos médico-científicos construíram representações de que homens e mulheres são essencialmente diferentes e, por conseguinte, possuem identidades e necessidades distintas e peculiares, “estabelecendo assim a ideia de haver uma ‘natureza’ feminina e outra masculina” (Ibidem, 2016, p. 66) opostas entre si, posicionando os homens como viris, energéticos e ativos, e as mulheres como pacíficas, recatadas e delicadas, como se estas características fossem inatas ao sexo biológico.

A suposição da existência de um essencialismo feminino e masculino foi traduzida na segregação de meninos e meninas na organização das práticas pedagógicas da educação física (Dornelles, 2011), uma vez que eles e elas deveriam desejar/experienciar práticas corporais e esportivas adequadas às condições e necessidades particulares à sua “natureza”. Com isso, ao longo do tempo, também foi sendo produzida e naturalizada a ideia de que existem práticas corporais predominantemente femininas e masculinas.

Geralmente meninos e meninas são estimulados/as, nas aulas de educação física, a realizarem e/ou a preferirem práticas corporais culturais (lutas, jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas) que correspondam às expectativas sociais atribuídas ao seu sexo biológico. Para os meninos, é permitido “tudo aquilo” que reforce os atributos socialmente impostos e esperados de um sujeito masculino e, para as meninas, “somente aquilo” que seja “adequado” à “essência” feminina.

Quando um/a aluno/a manifesta comportamentos ou preferências que transgridem as fronteiras de gênero socialmente impostas, neste caso ao expressar interesse por uma prática corporal dita do sexo oposto, logo terá sua sexualidade posta em suspeição. Nas palavras de Devide (2020, p. 96):

Um exemplo típico nas aulas de EFe é o da menina que demonstra interesse e habilidades para jogar futebol ou praticar lutas; ou do menino, que possui interesse e habilidades com atividades rítmicas e expressivas, como a dança ou o teatro, ambos expressando um desejo/sexualidade heterossexual. Para a sociedade heteronormativa,



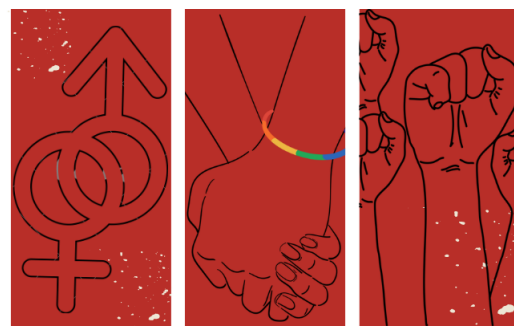
o cruzamento de fronteiras de gênero a partir da escolha de práticas corporais socialmente generificadas como masculinas ou femininas, associa, respectivamente, meninas e meninos, ao desejo homossexual, gerando preconceitos e barreiras de ordem social, cultural e religiosa. Entretanto, a suposta ordem sexo-gênero-desejo não é linear e os preconceitos enfrentados por aqueles que cruzam as fronteiras desse terreno binário precisam ser enfrentados.

Corroborando com essa perspectiva, Dornelles e Pocahy (2014) argumentam que na escola e na educação física há uma estrutura heteronormativa que institui a heterossexualidade como norma, a partir da qual são produzidas noções de normalidade e anormalidade. Na educação física, isso é refletido quando aprendemos a preferir as práticas corporais e esportivas que reforcem a identidade heterossexual, ao mesmo tempo, em que aprendemos a evitar e rejeitar aquelas que possam colocar sob desconfiança nossa (hetero) sexualidade, dada como intrínseca.

Assim, um menino não terá sua heterossexualidade questionada se optar pela prática do futebol, uma vez que no contexto da sociedade brasileira, esta modalidade esportiva é tida como genuinamente masculina e, portanto, “atende” ao conjunto de atributos (qualidades, características, comportamentos etc.) que se espera de um menino/homem cis e heterossexual. O mesmo menino não terá a mesma “sorte”, nas aulas de educação física, se manifestar o interesse por *ballet*, dança considerada tipicamente feminina.

Como pode um homem/menino querer dançar *ballet*? Ou como pode uma mulher/menina jogar futebol? Quando isso ocorre, o plano heteronormativo, como nomeado por Dornelles e Pocahy (2014), presente na educação física escolar, é desafiado. Nessa perspectiva, importa reconhecer que

A divisão das práticas corporais e/ou esportivas em “masculinas” ou “femininas” pode, como consequência negativa, gerar atitudes de desvalorização e falta de apoio a algumas modalidades, como nos casos do futebol ou de determinadas artes marciais, quando praticadas por mulheres, ou da ginástica artística, do voleibol ou da dança, quando protagonizadas pelo homem. Em situações mais extremas, essas atitudes podem se tornar discriminatórias, apresentando como resultado o preconceito, a intolerância e a demonstração de violência



em relação ao que não é considerado “normal” ou “apropriado” (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016, p. 64-65).

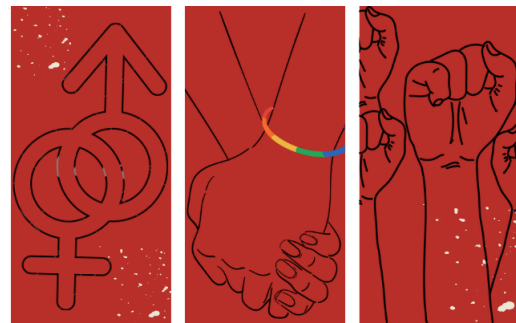
A estrutura heteronormativa é ainda mais desestabilizada quando estudantes “ousam” expressar abertamente sua identidade de gênero e/ou orientação sexual divergentes do padrão imposto e naturalizado. É o caso dos estudantes homossexuais, das lésbicas, dos/as bissexuais, das travestis e dos homens e mulheres transexuais, cujas construções identitárias e subjetividades assumem modos outros de ser, viver e desejar incongruentes à linearidade sexo-gênero-desejo, de matriz cis e heterossexual.

Retomando sucintamente os resultados de suas pesquisas realizadas no mestrado e doutorado, nas quais problematizou as relações entre gênero e sexualidade enquanto normas regulatórias dos corpos na educação física escolar em uma cidade do interior da Bahia, Dornelles (2020) constata a dimensão biológica-binária como predominante no trato das questões de gênero e sexualidade na disciplina no contexto investigado.

O tema sexualidade é reduzido às discussões sobre sistema reprodutivo, hormônios e IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) a partir de uma lógica heterossexual; os corpos são explicados a partir da noção (biológica) de sexo, o que implica no funcionamento de um plano heteronormativo naturalização e legitimação de comportamentos; o funcionamento da hegemonia heterossexual, para a qual os sujeitos (gays, lésbicas, trans entre outras identidades dissidentes) que escapam da linearidade sexo-gênero-sexualidade são ininteligíveis (Dornelles, 2020).

Tudo isso torna evidente, para Goellner (2013) que não existe práticas corporais e esportivas essencialmente masculinas ou femininas, elas são na verdade espaços de generificação que, assim como todas as outras instâncias sociais, atuam da produção e reprodução das diferenças sociais e de gêneros construídas culturalmente.

Devide (2020, p.96) reitera a necessidade de rompermos com a linearidade compulsória entre sexo-gênero-desejo, ao passo que “tal equação



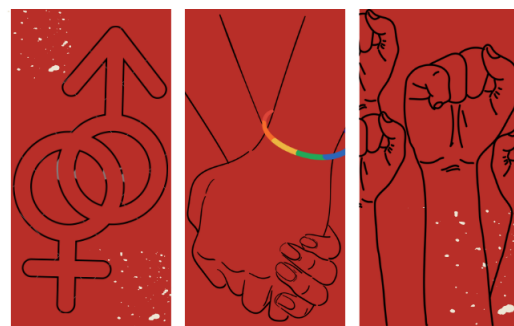
produz ‘gêneros inteligíveis’ que mantém coerência entre o sexo biológico, o gênero culturalmente construído e a expressão de ambos sobre o direcionamento do desejo sexual”. Para o autor, as práticas sociais dos/as estudantes não podem ser submetidas à ótica do binarismo, tampouco aos estereótipos de masculinidade e feminilidade, pois somente assim a diversidade de comportamentos que cruzam as fronteiras de gênero poderá ser vista como mais uma forma de expressão dos corpos sexuados na escola e na educação física, e que não possui relação direta com sua sexualidade.

Dessa forma, concordamos com o posicionamento de Nicolino (2020, p. 22), de que é fulcral entrarmos “na disputa com matrizes de pensamento, como a Biologia, que fomenta grande parte da produção de conhecimento da Educação Física e, conseqüentemente, dos conteúdos curriculares dos cursos de formação” de professores/as, e também da organização das práticas pedagógicas obedecendo à uma lógica biologicista e binária. Sem negar sua materialidade constitutiva, precisamos perceber e problematizar o corpo/sujeito enquanto construção discursiva, no sentido de compreender como distintas práticas e mecanismos sociais e discursivos atuam sobre os modos de subjetivação dos corpos/sujeitos (inclusive no que diz respeito à construção social da feminilidade e masculinidade), dos quais a educação física e as práticas corporais também fazem parte.

NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

Ao longo do texto reunimos um conjunto de questões e reflexões que nos permite inferir que a educação física e as práticas corporais são espaços sociais, pedagógicos e normativos que integram os processos culturais de diferenciação entre homens e mulheres.

Professores e professoras, é preciso que nos sintamos incomodados/as e provocados/as, no sentido de não mais acharmos “normal” e “natural” as desigualdades, estereótipos, exclusões e violências de gênero e sexualidade reproduzidas na educação física, tanto porque elas restringem as possibilidades



de vivências e expressões corporais dos/as estudantes, como porque têm tornado algumas existências impensáveis para a educação física, segregando e expulsando alunos/as LGBTI+, sobretudo trans, das salas e quadras de aula.

Por fim, fiquemos vigilantes aos discursos e armadilhas falaciosas que, com o intuito de ludibriar o senso comum e promover o ódio a diversidade dos modos ser e viver as masculinidades, as feminilidades e os desejos e prazeres afetivos e sexuais, tentam desconfigurar o campo dos estudos de gênero e os movimentos sociais e políticos que reclamam pela promoção da equidade de gênero nas escolas, para manter uma estrutura social (cishetero) normativa que privilegia determinados sujeitos/as, corpos, existências, subjetividades e narrativas em detrimento de outros/as.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Beatriz Carvalho de.; DEVIDE, Fabiano Pries. A abordagem das temáticas de “gênero” e “sexualidade” na formação em educação física: uma análise dos cursos de licenciatura das IES públicas do Rio de Janeiro. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 25-41, 2019.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Revista da FAEBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 150-16, 2020.

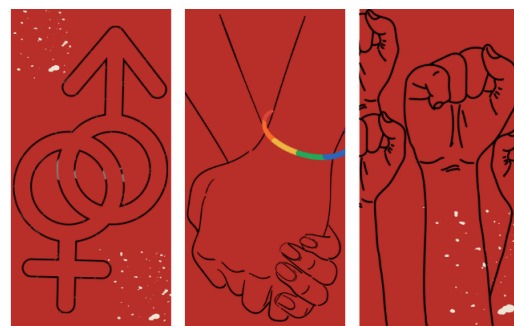
BORTOLINI, Alexandre. Pode falar sobre gênero na escola?. In: PINHEIRO, Diógenes; REIS, Cláudia (Orgs.). **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. p. 13-44.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara



de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018.

CORRÊA, Sonia *et al.* **Ofensivas antigênero no Brasil**: políticas de Estado, legislação, mobilização social. Relatório submetido ao mandato do Perito Independente das Nações Unidas sobre orientação sexual e identidade de gênero e direitos humanos. São Paulo: Ação Educativa, 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/ofensivas-antigenero-no-brasil-politicas-de-estado-legislacao-mobilizacao-social/12156>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pries; MURAD, Maurício. Discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional. *In*: DEVIDE, Fabiano Pries (Org.). **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Curitiba: Appris, 2017. p.17-47.

DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. *In*: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN : EDUFRN, 2020.

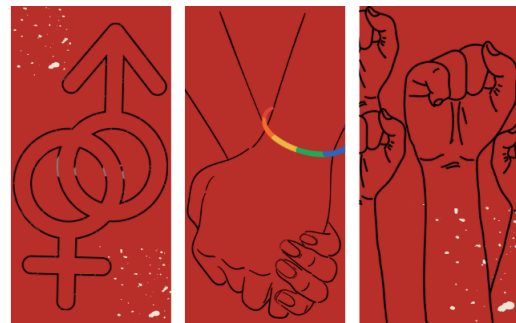
DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, p. 93-103, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos queer. *In*: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

DORNELLES, Priscila Gomes; POCAHY, Fernando Altair. "Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!" Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 117-133, 2014.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12-29, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana.; SCHWEMGBER, Maria Simone Vione (Orgs.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23-43.



GOELLNER, Silvana Vilodre. As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados. *In*: SOARES, Guiomar; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-93.

LEITE, Marcelo Alencar *et al.* A temática gênero na licenciatura em Educação Física: discussões acerca da formação inicial. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-18, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional. **Correlatio**, v. 17, n. 2, p. 65-90, 2018.

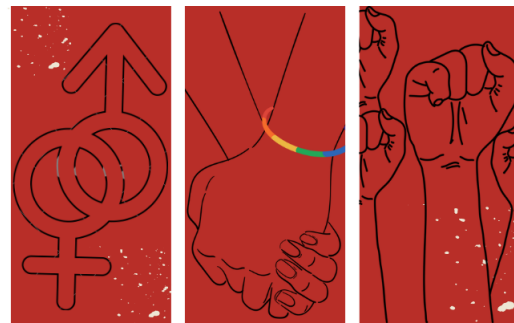
MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

NICOLINO, Aline. “Posso falar?” A profilaxia pedagógica e a desordem dos gêneros! Um estudo sobre os enfrentamentos produzidos no campo da educação física. *In*: WENETZ; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRRN, 2020.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Alagoas, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p. 53-66, 2012.



PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 09-26, 2017.

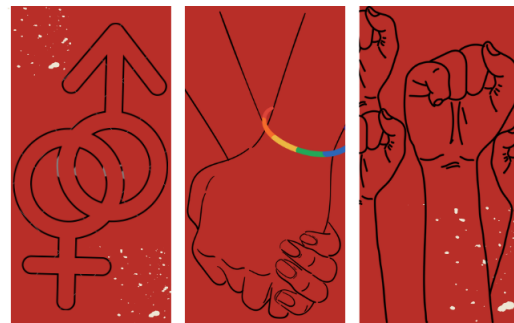
SÁ, Natália Nigro de; SZYLIT, Regina. Cisheteronormatividade e luto na experiência familiar da pessoa não-cisgênero. **Pathos: Revista brasileira de práticas públicas e psicopatologia**, v. 1, n. 1, p. 45-72, 2021.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Gabriella Gonçalves Mendes da; MARANI, Vitor Hugo. Gênero, sexualidade e educação física: reflexões acerca do currículo em universidades federais brasileiras. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2022.

VEDOVATO, Luís Renato; BARRETO, Michelle Camille. Tratados Internacionais de Direitos Humanos e o Estado Brasileiro: incentivo na construção de políticas públicas. **RP3-Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, v. 1, n. 2, p. 32-48, 2015.



UM ENSAIO SOBRE SURDEZ, GÊNERO E CONTEXTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Jonathan da Silva Cardozo

INTRODUÇÃO

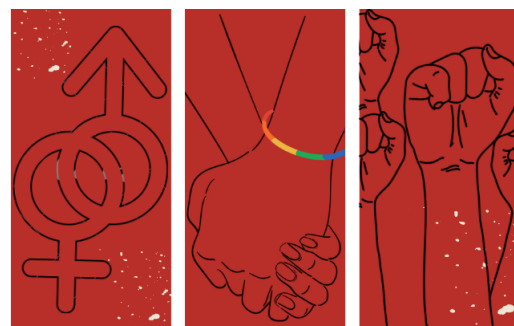
As construções sociais e culturais acerca do gênero e da sexualidade orientam o comportamento dos sujeitos e são constituintes da formação da consciência e das formas de interagir e agir em sociedade. A compreensão desses conceitos foi transformada a partir da articulação de discussões sobre eles com movimentos sociais e políticos, assim como a experiência particular do gênero consoante a cada sociedade, impressa no fazer cotidiano com/para o mundo. No contexto educativo, por exemplo, as reflexões sobre esses conceitos reverberam na prática educativa e consequentemente nos/as educandos/as.

Em se tratando da discussão sobre os estudos de gênero, encontramos em Joan Scott (1995) e Guacira Louro (1997) diálogos com a educação que, assim como teorias e políticas, podem e/ou devem ser dirigidas para o universo da sexualidade, do/s gênero/s e dos corpos a fim de que possamos transformar nossa maneira de aprender, estar e viver processos alineares.

Nessa orientação, o gênero emerge como categoria possível para reflexões que ultrapassam suas dimensões iniciais e tangenciem desdobramentos articulados com outras temáticas. Isto posto, a historiadora norte-americana Joan Scott apresenta sua definição sobre gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações (2) de poder (Scott, 1995, p. 86).

Ao elucidar sua compreensão sobre gênero, a autora favorece o estreitamento da discussão que se tinha com a educação. Posteriormente, embebido nos estudos da pesquisadora Joan Scott, a estudiosa nesse campo,



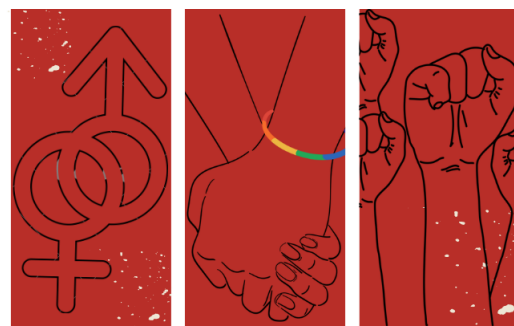
Guacira Louro, escreve em 1997 a obra intitulada *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Ao discutir sobre a emergência do “gênero” e sobre as concepções que atravessam a discussão, na obra, observa-se que

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar (Louro, 1997, p. 23-24).

Percebemos a ampliação do debate que se tinha sobre a compreensão do conceito de gênero, encorajando o olhar para a multiplicidade de sentidos que a discussão pode alcançar. Assim como os debates sobre gênero foram e/ou são atravessados por transformações, movimentos sociais e políticos, a educação de surdos foi/é sinalizada por desafios e possibilidades e tem suas raízes históricas marcadas por modelos cunhados em concepções clínico-terapêutica e socioantropológica, da mesma forma que, filosofias e/ou métodos da educação de surdos, dentre os quais destacam-se no tempo e espaço: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo (Perlin, 2013; Perlin; Strobel, 2014).

No Brasil, as discussões relacionadas à educação de surdos e atualmente à educação bilíngue enquanto modalidade de ensino atravessaram concepções históricas, filosóficas, culturais e políticas, e foram fortalecidas significativamente a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a Lei nº 10.436, de 24 de abril em 2002 (Brasil, 2002) e em 2021 alcançou o *status* de modalidade de educação escolar (Educação Bilíngue de Surdos) por meio da Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021 (Brasil, 2021).

O presente ensaio tem por objetivo refletir sobre os estudos de gênero e a educação de surdos no contexto das políticas brasileiras a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerando os entrelaçamentos entre identidade surda e



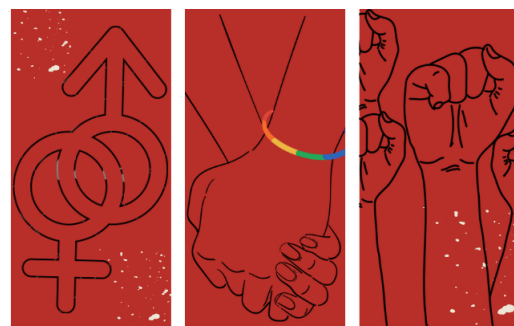
identidade de gênero que estudantes surdos/as LGBTQIAPN+ performam no cotidiano escolar, por meio de um texto de abordagem qualitativa, que buscou uma “maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica” (Severino, 2017, p. 190).

O ensaio está alicerçado nas obras de Scott (1995), Louro (1997) e Meyer (2010) nas quais discutem gênero e contemplam as discussões de uma educação para a diferença e a fim de conduzir o leitor para a compreensão desta produção e das escolhas tomadas para a tessitura estruturada em quatro seções.

Nessa organização, a saber, após identificarmos a contextualização da temática, a premissa a qual o ensaio se debruça, o objetivo, a metodologia e os principais autores para a produção textual; a primeira seção “educação e surdez: alguns aspectos legais” discorre sobre desdobramentos e diálogos entre aspectos legais da educação e da surdez; na segunda seção “gênero e educação: aspectos teóricos e conceituais” apresentamos uma breve construção sobre gênero e o diálogo com a educação embasados nos trabalhos de Scott (1995), Louro (1997) e Meyer (2010); a terceira seção “surdez e gênero no contexto da diferença e da educação” compõe o bloco reflexivo entre gênero e a educação de surdos/as, da mesma maneira, possibilidades de desdobramentos com temáticas e categorias afins. Por fim, nas considerações finais retomamos o objetivo da produção e elucidamos os atravessamentos emergentes com suporte na premissa do ensaio.

EDUCAÇÃO E SURDEZ: ALGUNS ASPECTOS LEGAIS

A Educação, um direito social (Brasil, 1988, Art. 205.), que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, Art. 1º), em relação aos educandos/as surdos/as, nas últimas décadas,



sempre esteve atravessada por questões e discussões ligadas à língua brasileira de sinais (Libras), a visualidade, a cultura e a identidade surda, que constituem elementos essenciais ao ensino e aprendizado desses sujeitos (Brasil, 1996, 2002, 2008, 2005).

Nesse contexto, ao revisitarmos a LDB, até o ano de 2021¹⁷, tinha-se que a educação de pessoas surdas compunham a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, Art. 58.), por meio da oferta de ensino bilíngue ou em Libras em instituições especializadas de ensino ou do atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares (Brasil, 1996, 2011).

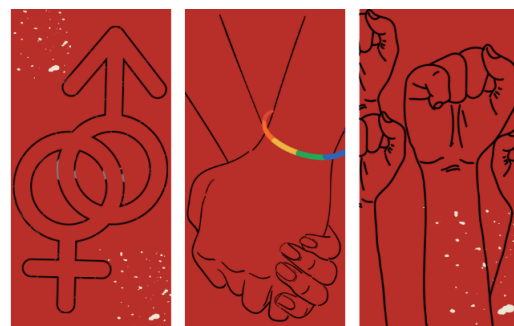
Sendo importante destacar que esses/as educandos/as, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, são pessoas com deficiência auditiva, ao mesmo tempo que podem¹⁸ ser pessoas surdas por compreenderem e interagirem “com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005, Art. 2º).

Essas discussões sobre ser uma pessoa surda ou ser uma pessoa com deficiência auditiva demarcam um primeiro lugar em relação a educação desse público. Pois, demandam a necessidade de compreender a identidade desse sujeito¹⁹, principal forma de comunicação, expressão e interação com o meio, dentre outros fatores que implicam em como a escola e a comunidade escolar

¹⁷ Quando foi acrescida a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de educação escolar, por meio da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021).

¹⁸ A escolha de utilizar o verbo poder atrelasse ao amparo legal trazido pela Lei nº 14.191, de 2021, ao indicar como público da Educação bilíngue de Surdos “educandos surdos, surdo-cegos, com **deficiência auditiva sinalizantes**, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdo” (Brasil, 1996, Art. 60-A, grifo nosso).

¹⁹ Nessa discussão tomamos por identidade “uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Perlin, 1998, p. 9).



devem se organizar para atender as peculiaridades desses/as estudantes (Brasil, 1996, 2002, 2005, 2008, 2011, 2015).

De acordo com a Lei nº 9.394, de 1996, o ensino deve ser ministrado de forma a respeitar “à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, Art. 3º, inciso XIV), implicando assim que os professores estejam instrumentalizados para o atendimento desse público.

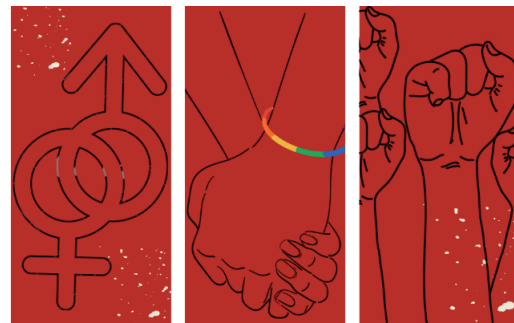
Diante disso, as políticas relacionadas a formação de professores para a educação de surdos se movimentam e começam a ser pensadas e consolidadas a partir da promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) e do Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), conforme destaques a seguir:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002, Art. 4º).

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005, Art. 4º).

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe (Brasil, 2005, Art. 5º).

Posto isso, ao entendermos que esse profissional é um dos responsáveis pelo processo formativo educacional e social do/a estudante surdo/a, e que a formação é planejada e realizada para contemplar o reconhecimento das suas singularidades linguísticas, culturais e identitárias em espaços acolhedores dessas diferenças, nos permitimos, para este ensaio, demarcarmos os/as estudantes como corpos surdos que frequentam ambientes educacionais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), onde ser surdo e falante da Libras não



implica em uma diferença educacional ou social, trazendo para o estudo questões sobre gênero e sexualidade enquanto diferença nesse contexto.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

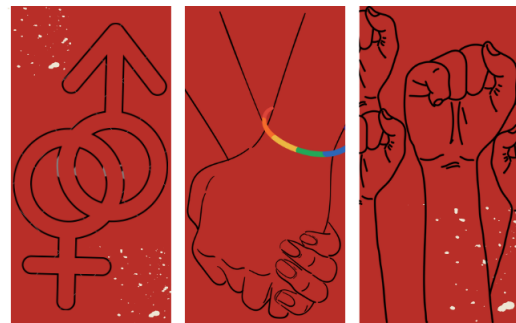
A construção do conceito de gênero realizou-se à medida que as sociedades se desenvolveram e as dinâmicas humanas e os processos particulares de cada comunidade refletiram nas formas de pensá-lo. Gênero tem uma definição gramatical e em um de seus escritos Scott (1995) destaca que

Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados (Scott, 1995, p. 72).

Os efeitos dessa compreensão se estendem até hoje e atravessam diretamente as relações sociais dos sujeitos e, por vezes, é responsável pelo distanciamento que existe da possibilidade de conceber o gênero de forma dinâmica, uma produção social e cultural provida de formas e sentidos que expressam as representações subjetivas e individuais de cada sujeito.

Por efeito, nossas identidades são atreladas à uma cultura. Louro (1997, p. 27) amplia essa articulação à sexualidade e imprime que “o que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”, ou seja, “as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” e testemunham múltiplas versões nos mais diversos espaços sociais.

Nessa orientação, a compreensão sobre gênero é discutida e dialoga com áreas distintas e contextos outros, exemplificando no contexto educacional percebemos o delineamento do conceito mediante o percurso histórico, os avanços e desafios sociais, em especial, por abordar questões que conforme apresentadas por Scott (1995)



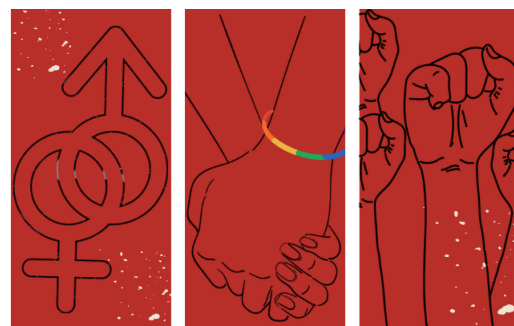
fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia (Scott, 1995, p. 93).

Procede a partir desta nova história, outros desdobramentos para questões atuais em uma educação que se preocupa com as diferenças e a respeitabilidade a integralidade do ser e a diversidade sexual. Uma vez, que temos apontamentos para que o gênero deva ser reorientado e reorganizado articulando com premissas de inclusão, abrangendo a classe e a raça sob uma perspectiva que prime a igualdade em suas diversas dimensões. Dessa forma, refletindo formação de sujeitos sociais capazes de conviver, interagir e respeitar as múltiplas identidades expressas em/na sociedade.

Esse cenário é refletido por Louro (1997) ao instigar a forma como a manutenção do estereótipo de gênero padroniza socialmente homens, mulheres, feminilidades e masculinidades excluindo, por vezes, as diversas formas de ser e expressar comportamentos, pensamentos e características, pois seguindo a ótica regulamentadora da heteronormatividade e a expectativa sobre o corpo do outro, sustenta-se o policiamento de gênero, dessa maneira

o conceito [de gênero] só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (Louro, 1997, p. 34).

Nessa concepção, o debate tem poder transformador à medida que avança para a compreensão de práticas sociais que respeitem a integralidade do ser e se distanciem das vigilâncias das normas de gênero. Sobre os ecos e ressonâncias que possam existir, Louro (1997) argumenta que

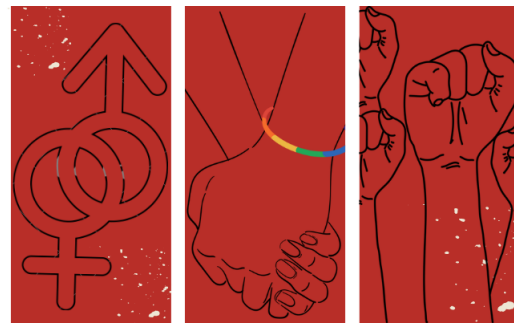


a menos que se desconstrua a polarização dos gêneros e se problematize a identidade no interior de cada pólo, se deixará de contemplar os interesses, as experiências e os questionamentos de muitas mulheres, como os das mulheres não-brancas e as lésbicas (bem como se deixarão de fora as diferentes formas de masculinidade) (Louro, 1997, p. 34).

Essa polarização problematizada pela autora perpassa por diversos contextos sociais, visto que, ainda com recorrência, percebemos a atribuição de papéis e expectativas em relação ao corpo do outro a partir do que se compreende por gênero construído e perpetuado sob a lógica heteronormativa que define homem e mulher. Nessa discussão, encontramos em Dagmar Meyer (2010) uma concepção sobre o conceito de gênero e as produções e/ou ressignificações dessa construção ao tratar que

o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções - biológicas, comportamentais ou psíquicas - percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (Meyer, 2010, p. 18).

Diante disso, desafiando os conceitos e materializando uma preocupação, podemos refletir sobre essas questões e seus possíveis impactos na educação e na formação integral de sujeitos sociais críticos capazes de compreender as dimensões do gênero e a construção de identidade. Decorre dessa articulação a atenção para um currículo que prime por práticas educativas subversivas que desafiem as concepções, por vezes, engessadas e que minimamente tratam a temática no contexto educacional. A autora Louro (2004) se posiciona diante da articulação entre gênero e o campo da educação e problematiza que



é possível pensar que os currículos de nossas escolas e universidades são uma espécie de texto "generificado" e sexualizado (ou seja, são textos que acabam por constituir os gêneros e as sexualidades de estudantes e professores/as) (Louro, 2004). Ali usualmente se reafirma a premissa que diz que um determinado sexo indica um determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe-se que o sexo é "natural" e se entende o natural como "dado" (Louro, 2004, p. 3).

Por outro lado, pode-se afirmar que:

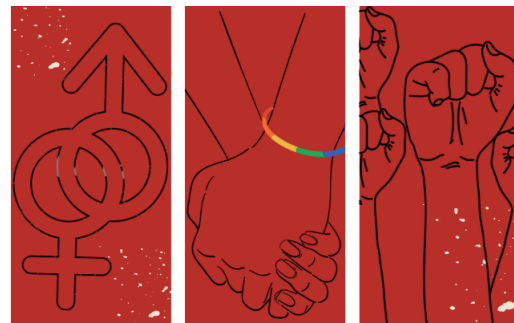
Inscreve-se, nesse pressuposto, uma articulação intrínseca entre gênero e educação, uma vez que esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares, ao enfatizar que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer como - homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem. Argumenta-se, ainda, que esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas (Meyer, 2010, p. 19).

Acompanhando a argumentação da autora e adicionando elementos ao debate, quando tratamos de homens e mulheres, masculinidades e feminilidades, também podemos elencar a deficiência como elemento de possibilidades frente à essa construção de gênero e diversidade, visto que é possível problematizarmos a polarização intrínseca à construção social, se reconhecendo além de homens surdos e mulheres surdas, se reconhecendo para a diversidade de sujeitos LGBTQIAPN+.

Louro (2004) ao tratar sobre a lógica polarizadora, se posiciona ao tentar

escapar do raciocínio que obriga a decidir se algo (ou alguém) é isto ou aquilo para pensar que algo (ou alguém) pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Procuro desmanchar dicotomias, desconstruir binarismos, incluindo aqui as oposições, supostamente sólidas, entre masculino/feminino, heterossexual /homossexual (Louro, 2004, p. 1-2).

Sob essa disposição, tratando de identidades plurais, do desmanche dessa lógica polarizadora e da importância de um olhar que encoraje práticas sociais que respeitem as diversas identidades, nas palavras de Meyer (2010)



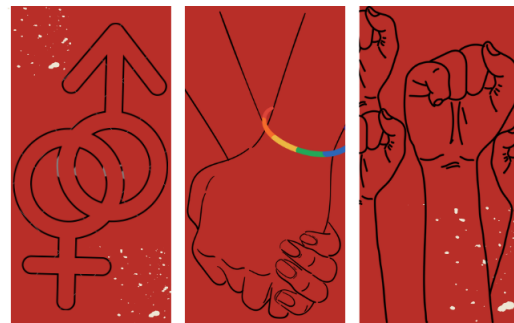
A diversidade nos demonstra, mais do que nunca, que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso, temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. Temos de aprender a ser modestos e, ao mesmo tempo, a estarmos atentos em relação ao caráter político de nossas ações cotidianas. Precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade "normal" e de todas as formas culturais a ela associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades "diferentes" e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades "excêntricas" (Meyer, 2010, p. 53).

Nessa orientação, compreendemos a importância da formação do sujeito propenso ao diálogo e que consiga articular e executar estratégias para uma prática social consciente e crítica sobre a diversidade sexual. Tal formação reverbera para múltiplos contextos, dentre os quais destacamos a escola e o ensino que favoreça um aprendizado ativo e, com efeito, sujeitos que consigam viver em sociedade e sejam capazes de transformar os espaços sociais.

Destarte, consoante a Meyer (2010) acreditamos que a educação sexual precisa ser trabalhada como componente transversal oportunizando uma formação escolar para a diferença, assim como potencializando a compreensão individual dos sujeitos sobre si e as questões envolvidas no debate, visto que

O contexto social não apenas define as representações hegemônicas mas, a partir delas, estabelece a diferença, a hierarquia, a qualificação valorativa das identidades. A educação sexual precisa discutir como as marcas identitárias, atribuídas aos sujeitos, tornam alguns mais (ou menos) subordinados aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito (Meyer, 2010, p. 81).

Por fim, compreender essas discussões e agir avançando em prol de uma articulação dialógica entre gênero e educação contextualizadas a partir da multiplicidade dos sujeitos e ambientes da realidade dos/as educandos/as é um dos caminhos para uma transformação de entendimento das construções sociais e culturais inerentes ao debate.



SURDEZ E GÊNERO NO CONTEXTO DA DIFERENÇA E DA EDUCAÇÃO

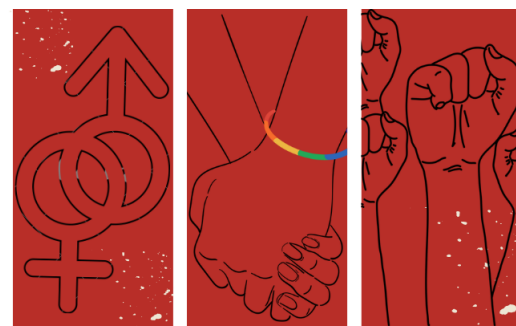
A formação crítica e social da pessoa surda, perpassa por múltiplas construções de identidades, como por exemplo, a identidade surda e a identidade de gênero, considerando o atual panorama de reconhecimento da individualidade de cada pessoa (Brasil, 1996, 2002, 2005; Louro, 1997; Meyer, 2010; Perlin, 1998; Scott, 1995). Contudo, essa formação, em geral, precisa de fundamentação a qual pode ocorrer nos ambientes educacionais, nos quais, infelizmente, muitas vezes, por falta, ou má interpretação, de políticas e orientações específicas para uma educação para a diversidade sexual e de gênero, implica em uma formação não integral do/a estudante.

Nesse contexto, pensar a educação integral de pessoas surdas traz à tona a reflexão de como constituir discussões relacionadas ao gênero e a sexualidade desses indivíduos considerando que muitas vezes, em função da falta de acesso e acessibilidade às informações relacionadas as essas questões (de gênero e sexualidade) esses sujeitos têm uma percepção e compreensão mais tardia ainda sobre sua sexualidade e sua identidade de gênero.

Não é raro, por exemplo, encontrar pessoas Surdas LGBTQIAPN+ narrando que somente se reconheceram como integrantes da comunidade LGBTQIAPN+ após diálogos com pares surdos ou ouvintes que explicaram, geralmente, em Libras como esses sujeitos são percebidos e entendidos pela sociedade, LGBTQIAPN+ cis ou trans. Pois, infelizmente, por diferentes motivações ideológicas e políticas, não encontramos facilmente posicionamentos e ações políticas relacionadas, por exemplo, a uma educação sexual bilingue para surdos, de forma de ofertas instrumentos de autorreconhecimento e valorização da identidade de gênero e orientação sexual.

De acordo com Guimarães *et al.* (2019),

A sexualidade humana [por exemplo] é um assunto explorado na mídia. No entanto, continua desconhecido e vinculado a tabus e mitos (Marques, Chedid, & Eizerik, 2008). Glat (2004) afirma que semelhanças são encontradas na sexualidade dos jovens surdos e ouvintes, porém, **o que difere são o acesso às informações** e os



preconceitos existentes acerca das expressões da sexualidade (Guimarães *et al.*, 2019, p. 389, grifo nosso).

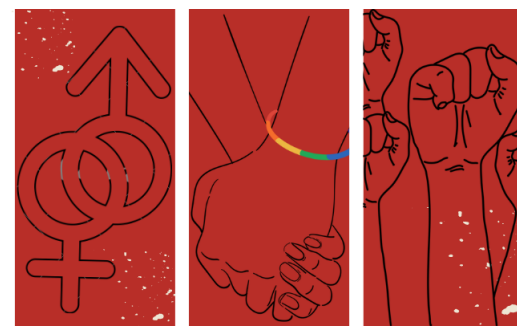
Nesse contexto, o reconhecimento tardio desse segundo elemento identitário na formação da pessoa surda LGBTQIAPN+ pode impactar nos diferentes aspectos da vida humana, o que nos leva a buscar também entender como as essas questões relacionadas ao gênero e a sexualidade desse público estão sendo vislumbradas nas pesquisas em educação pelo país.

Ao realizar um levantamento de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2013 e 2022, depositadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores “surdez” “surdo”, “surda”, “gênero”, “sexualidade”, “homossexualidade” e “LGBTQIAPN+”²⁰, após a leitura de títulos e estudo dos resumos, selecionamos sete trabalhos identificados que podem contribuir com nosso processo reflexivo, a saber (Quadro 1):

Quadro 1. Textos identificados e selecionados no CTD Capes

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – EDUCAÇÃO					
Região	Estado	Cidade	Ano	Autor/a	Referência dos textos identificados
Sudeste	São Paulo	Araraquara	2015	Campos	CAMPOS, Maria Fernanda de Arruda. Concepção da Sexualidade de Estudantes Surdos Usuários de Libras em uma Escola Polo . 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.
Sul	Paraná	Londrina	2015	Vedoato	VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná . 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
Sul	Rio Grande do Sul	Canoas	2017	Müller	Müller, Marcia Beatriz Cerutti. Surdez, Gênero e Sexualidade: qual o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue no sul do Brasil . 2017. 183

²⁰ Também foram pesquisados utilizando cada termo da sigla.

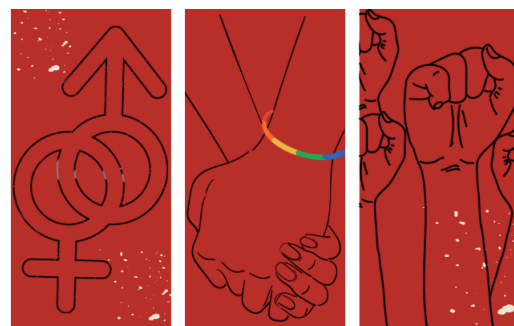


					f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.
Sul	Paraná	Curitiba	2019	Boaventura	BOAVENTURA, Thiago. A (Des)construção da Identidade/Diferença através da Normalidade: surdez e homossexualidade. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
Sul	Paraná	Curitiba	2019	Santos	SANTOS, Rhaul de Lemos. Negros/as Surdos/as no Ensino Superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
Sudeste	São Paulo	Araraquara	2020	Salla	SALLA, Luana Cristina. Um estudo de teses e dissertações sobre a educação sexual da pessoa com surdez. 2020. 54 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.
Norte	Pará	Cametá	2022	Siqueira	SIQUEIRA, Renata Ferreira. Narrativas Sinalizadas de Si: a trajetória militante de uma mulher negra no movimento surdo do município de Igarapé-miri, no Pará. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

Fonte: organizado pelo autor (2023)

Com predominância das pesquisas na região sul e sudeste, os textos identificados e selecionados abordam predominantemente as discussões de gênero a partir do olhar da binaridade do masculino e feminino conforme o sexo biológico, mesmo quando apontam o gênero enquanto uma construção social (Boaventura, 2019; Campos, 2015; Müller, 2017; Salla, 2020; Santos, 2019; Siqueira, 2022; Veodado, 2015).

Entendemos que essa visão, ainda pautada na binaridade biológica, implica em um tolhimento social, institucional e educacional da construção do gênero de pessoas surdas, pois podem representar uma exclusão ou



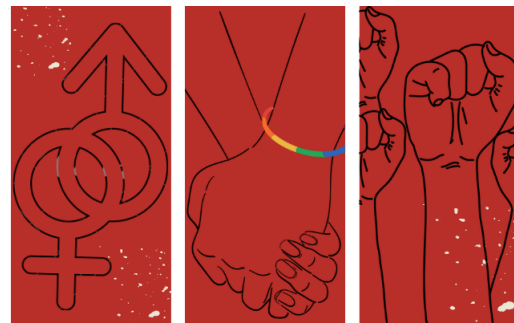
silenciamento de pessoas fora do padrão heteronormativo e cisgênero que predominam nos ambientes escolares, considerando que os espaços educacionais, nos quais parte significativa das pesquisas foram realizadas ainda vivem processos de negação e objeção das diferenças, seja de gênero ou sexualidade de estudantes e professores/as.

Possivelmente, esses processos de exclusão, segregação ou invisibilidade de estudantes surdos ou não surdos fora do padrão da normatividade *cis* poderiam ser mitigados caso tivéssemos, por exemplo, políticas públicas, legislações e orientações específicas sobre e para a educação sexual, abordando os estudos sobre gênero e sexualidade de forma objetiva e funcional, em especial nos aspectos curriculares da formação escolar.

Campos (2015), por meio de uma abordagem qualitativa, realizada em uma pesquisa de campo (com observações e rodas de conversas), objetivando “investigar a construção da sexualidade de alunos surdos de uma escola estadual polo em uma cidade de médio porte, localizado no interior do Estado de São Paulo” (p. 7), observou a ação de sete participantes, estudantes surdos, que comentaram as próprias respostas em discussões em rodas de conversas, nos encontros realizados. Os resultados inferem que

a educação em sexualidade é um caminho para todos. A escola é o meio de abrir possibilidades outras, para surdos por meio da Libras e para ouvintes, mostrando as relações de gênero dentro de uma perspectiva igualitária, com igualdade, responsável com todos e todas, independente da orientação sexual que cada um assume. A sexualidade deve provocar mudanças, por meio de novas experiências por todos de maneira ímpar, peculiar, respeitando as peculiaridades de seus atores, sejam eles, estudantes, professores, enfim, de toda a comunidade escolar (Campos, 2015, p. 61).

Vedoato (2015), com o objetivo de “analisar as relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Estado do Paraná”, por meio de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, observou esses dados a partir do Censo da Educação Básica e, parcialmente, do Censo Demográfico de 2010.



Como principais resultados, no que diz respeito ao acesso à educação básica, o estudo apontou que

nos índices em que a surdez, isolada, se destaca em relação a outras deficiências, o cotejamento com os dados de gênero e de raça mostram outra condição: a mulher, negra e surda está em maior desvantagem na escolarização que homens brancos com outras deficiências (Vedoato, 2015, p. 61).

E no que se refere às condições de escolarização,

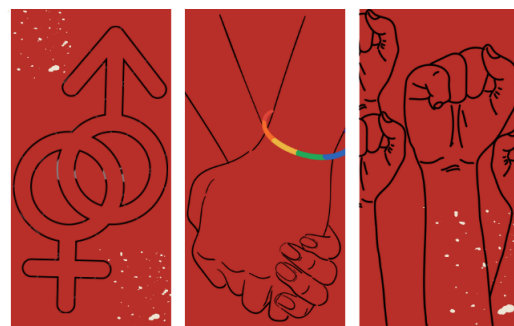
partindo do pressuposto de que existem outras marcas distintivas além da surdez nos possibilita afirmar que a surdez não é um fenômeno que torna os surdos - pares sociais, visto que a desvantagem social imposta às mulheres negras não é minimizada pela surdez, ao contrário, é potencializada (Vedoato, 2015, p. 61).

A tese de Márcia Müller (2017), realizada por meio de um estudo de caso e análise estatística, com abordagem quanti-qualitativa, teve por objetivo “investigar o imaginário social, das/os docentes, em uma Escola Bilíngue, e suas concepções em relação à surdez e às pessoas surdas, à gênero e à sexualidade e o reflexo nas práticas pedagógicas, bem como verificar como as/os discentes surdas/os se percebem em relação às temáticas” (Müller, 2017, p. 7).

Em relação às considerações apresentadas, a autora afirma que:

a sexualidade raramente é trabalhada nas escolas. É delegada e quando abordada é tratada especialmente na sua dimensão biológica e preventiva [...] [e] os grupos afirmam que a escola, às vezes, discute sobre gênero e sexualidade; há indícios de um silenciamento em relação aos temas sexualidade, gênero e diversidade; colaboram para tais obstáculos a falta de formação acadêmica e o imaginário cultural e historicamente construído (Müller, 2017, p. 157).

Boaventura (2019, p. 9), com o objetivo de “compreender como foram construídos os discursos normalizadores e problematizar seus desdobramentos na surdez e na homossexualidade na contemporaneidade”, por meio de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, analisou relatos de experiências em entrevistas semiestruturadas, de quatro surdos que se declaram gays, entre 25 e 50 anos de idade, usuários da língua de sinais. Em relação aos resultados



Ao tomar as práticas de subjetivação e discriminações vivenciadas pelos surdos gays, operadas em uma dupla dimensão de subordinação, pela cultura ouvinte e pela heteronormatividade, quando tomadas como padrões de normalidade social aceitáveis, acarretam a marginalização daquelas identidades que diferem dos comportamentos e representações estabelecidos, acentuando os processos de subordinação e marginalização por meio das práticas homofóbicas e ouvintistas (Boaventura, 2019, p. 128).

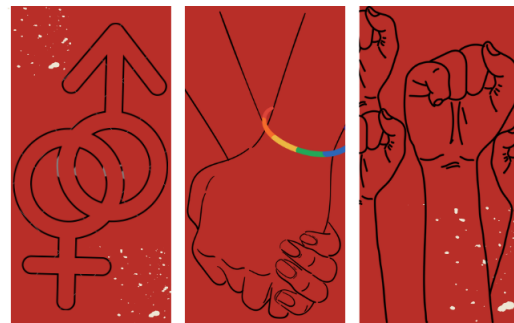
Em Santos (2019), por meio de uma abordagem qualitativa, realizada em uma pesquisa documental, com o objetivo “analisar a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, no ensino superior público” (p. 8), foram mapeados dados de surdos/as e negros/as no ensino superior, com base em microdados do Censo Ensino Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os principais resultados apontam “oscilação regressiva no número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as, nos anos iniciais dos cursos de Letras Libras, com número de ingressantes diminuindo ano após ano, até 2013” e “na variável “gênero”, mulheres negras surdas aparecem com maior percentual de ingresso nos cursos de Letras Libras, seguindo tendência de índices relativos às mulheres negras matriculadas no ensino superior geral” (Santos, 2019, p. 8).

A dissertação de Luana Salla (2020), realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica, de uma abordagem qualitativa, teve por objetivo “realizar um levantamento bibliográfico de teses e dissertações na área da educação no período de 2002 a 2019, com vistas a analisar como está e se está sendo realizada a educação sexual da pessoa com surdez” (Salla, 2020, p. 5).

Os resultados indicam uma “baixa ocorrência de artigos, dissertações e teses que tratam sobre o tema, evidenciando, como resultado, a importância de se ensinar sobre a sexualidade a surdos, no intuito de fortalecer a identidade dessas pessoas e incluí-las na sociedade em que convivem” (Salla, 2020, p. 5).

A última dissertação identificada, defendida em 2022, por Siqueira, teve como objetivo



compreender a história de vida de uma mulher negra surda, de modo a entender, por meio de suas narrativas e dos processos formativos e saberes construídos na militância, como esta mulher constitui sua identidade e ressignificou-se a partir dos entrelaces entre as questões étnicas, questões de gênero e da surdez (Siqueira, 2022, p. 9).

Nesse estudo, de abordagem qualitativa, do tipo história oral, foram observadas a ação de uma participante, que relatou, em entrevistas semiestruturadas, sobre sua história de vida, suas experiências e memórias.

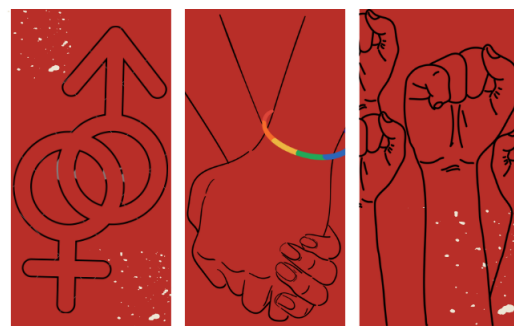
Em relação às considerações apresentadas,

a participação da entrevistada no movimento surdo e no espaço acadêmico possibilitou a ela reeducar-se sobre questões como sexismo, racismo, machismo e surdez, sua postura de mulher negra e surda por meio de um processo positivo de aceitação de sua cor, cabelo crespo/cacheado, língua de sinais, em detrimento dos determinantes sociais (Siqueira, 2022, p. 9).

Dessa forma encontramos trabalhos voltados à compreensão da construção da identidade e sexualidade a partir da posição do gênero binário da pessoa surda (Campos, 2015; Siqueira, 2022); as relações de organização e poder em relação a Raça e Gênero (Santos, 2019; Siqueira, 2022; Vedoato, 2015); as concepções do “outro” em relação ao gênero e sexualidade da pessoa surda (Boaventura, 2019; Müller, 2017) e; a Educação Sexual para surdos (Campos, 2015; Sallas, 2020).

Nessas diferentes problematizações e investigações do gênero e da sexualidade da pessoa surda, percebemos que, por vezes, questões mais complexas como a construção da identidade de gênero são, de diferentes formas, subjugadas em relação às questões da sexualidade e, como já mencionado, apenas colocados na classificação de homem e mulher, sem propriamente compreender que construções sociais são essas.

Nas pesquisas de abordagens quantitativas ou mistas (quantitativas e qualitativas) (Müller, 2017; Santos, 2019; Veodado, 2015), o papel de gênero nas discussões limitou-se a classificação de masculino e feminino e as implicações desses papéis biológicos e sociais demarcados no reconhecimento do sujeito



surdo, seus privilégios e sobrecargas. Contudo, de certo modo, de maneira superficial, considerando todos os atravessamentos identitários que a surdez e a sexualidade imprimem no sujeito.

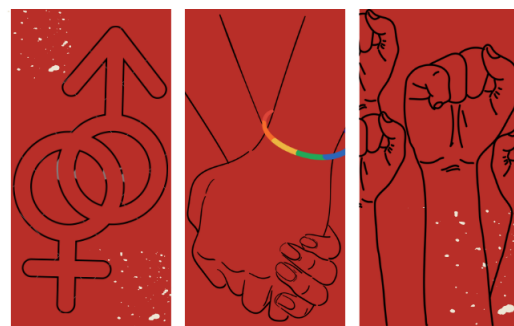
Nas pesquisas, por se tratar de dados quantitativos, as marcas do “feminino” acabam por expressar apenas as concepções de “mulher inferior ao homem”, sem a possibilidade de perceber que, talvez, em função das discussões sobre gênero e o empoderamento feminino, e a melhoria ao acesso a informações sobre os assuntos, alguns desses dados podem ser mulheres que enfrentam os sistemas opressores e se colocam como resistência a essa cultura opressora.

Outra relação percebida são as de raça em relação ao gênero e a sexualidade como pontos de organização da estrutura social e participativa da pessoa surda (Santos, 2019; Siqueira, 2022; Vedoato, 2015), alocando sobre essas pessoas esses três marcadores historicamente visualizados, por uma parcela significativa da população, como inferiores (Rankings, 2020) em relação ao padrão do “homem, cis, heterossexual e branco”.

Nesse sentido, apoiados em Melo, Malfitano e Lopes (2020), reconhecemos a importância da

problematização acerca da centralidade da identidade de classe como base da organização política, central no debate da chamada emergência dos “novos movimentos sociais” (Gohn, 1997), [pois] traz para a cena outros marcadores, como os direitos da mulher, a liberdade sexual, a igualdade racial e os direitos dos idosos (Melo; Malfitano; Lopes, 2020, p. 1065).

Assim, para além do reconhecimento do que o outro pensa e compreende sobre a surdez e a sexualidade do sujeito e como essa compreensão impacta na pessoa surda LGBTQIAPN+, como apontado em pesquisas, como por exemplo, Müller (2017) e Boaventura (2019), deve-se reconhecer a emergência situacional da proposição e implementação de uma educação sexual, que aborde as questões de gênero e sexualidade desse público, pautadas principalmente no reconhecimento de suas singularidades culturais e linguísticas, respeitando a



comunicação efetiva e o acesso às informações por essa comunidade (Campos, 2015; Müller, 2017; Salla, 2020).

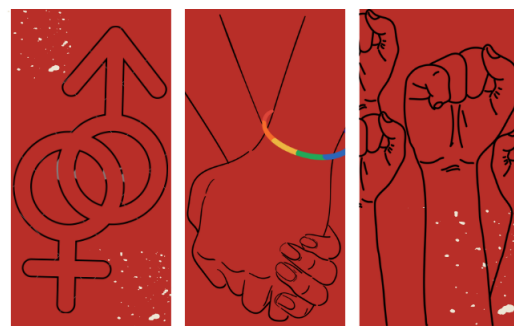
Dessa forma, ao reconhecermos a necessidade dessa educação sexual para surdos/as, pautada na valorização e reconhecimento das identidades surdas e de gênero, mesmo compreendendo o lugar transversal das discussões sobre gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras, com destaque a construção de currículos inclusivos e proporcionais às demandas sociais e individuais dos/as estudantes, seria possível pensar em uma reafirmação dessas necessidades na própria LDB, com a inserção de um princípio, no artigo 2º, relacionado ao respeito e valorização do gênero e sexualidade, assim como a inserção de um artigo relacionado à importância e desenvolvimento de uma educação sexual plural que abrace a identidade de gênero e a sexualidade, por meio da oferta de disciplinas específicas na formação de professores/as e instrumentalização para práticas sociais inclusivas em relação à temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na surdez como uma característica de diferença, normalizada e aceita pela própria comunidade como algo natural, e comum ao Ser surdo, aloca o gênero e a sexualidade como indicadores de diferenças mais perceptíveis e que precisam de uma atenção especial em relação a esse público.

Nesse contexto, as discussões sobre o gênero em contextos de educação mostram-se essenciais para o desenvolvimento integral da pessoa surda, por atravessas diferentes aspectos que os constituem que vão desde o contato com uma comunidade interna a comunidade surda, como por exemplo, a LGBTQIAPN+, a aquisição de dialetos específicos da comunidade e compreensão ou não da própria identidade de gênero ou sexualidade.

Sendo assim, a inserção ou melhoria de dispositivos legais que determinem e orientem a educação sexual, plural e inclusiva, pode reverberar significativamente na educação e formação crítico social da pessoa surda,



contribuindo para o reconhecimento e afirmação da sua identidade surda, de gênero e sexual de forma sadia e proveitosa.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, T. **A (Des)construção da Identidade/Diferença através da Normalidade**: surdez e homossexualidade. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

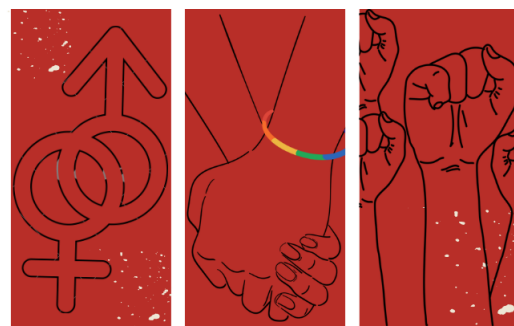
BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, SEESP, 2008.



CAMPOS, M. F. A. **Concepção da Sexualidade de Estudantes Surdos Usuários de Libras em uma Escola Polo**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

GUIMARÃES, V. M. A.; SANTOS, F.; SANTOS, B. F. S.; SILVA, J. P. Surdez e sexualidade: uma análise a partir das representações sociais de universitários surdos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 387-405, maio/ago. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Nojosa, 2004.

MELO, K. M. M.; MALFITANO, A. P. S.; LOPES, R. E. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 3, p. 1061-1071, 2020.

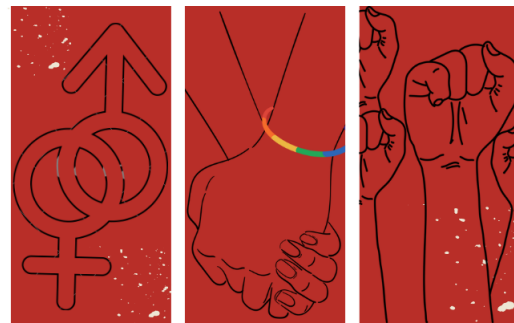
MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MÜLLER, M. B. C. **Surdez, Gênero e Sexualidade**: qual o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue no sul do Brasil. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. T. T.; SROBEL, K. L. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em revista** [online], Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17-31, 2014.

SALLA, L. C. **Um estudo de teses e dissertações sobre a educação sexual da pessoa com surdez**. 2020. 54 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.



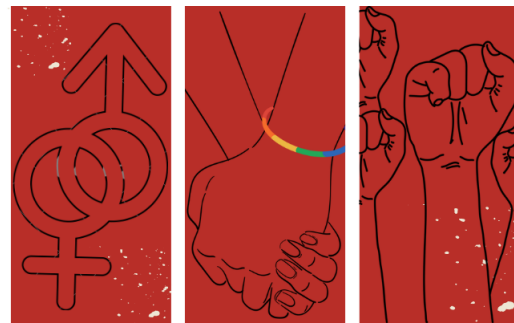
SANTOS, R. L. **Negros/as Surdos/as no Ensino Superior**: mapeando cursos de graduação de Letras Libras. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SIQUEIRA, R. F. **Narrativas Sinalizadas de Si**: a trajetória militante de uma mulher negra no movimento surdo do município de Igarapé-miri, no Pará. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

VEDOATO, S. C. M. **Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná**. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.



INCLUSÃO, DIVERSIDADE DE GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Emerson de Castro Lola

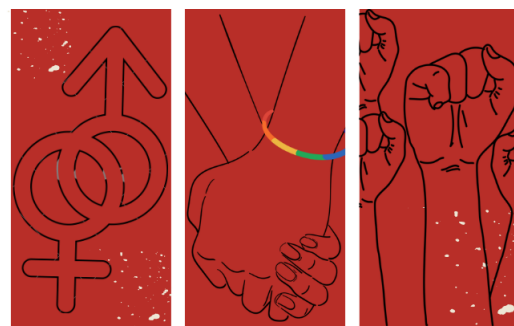
INTRODUÇÃO

A escola enquanto espaço inclusivo está ancorado na concepção de educação inclusiva, que significa o compromisso com a democratização da educação e a preocupação com o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, onde os mecanismos, de seleção e discriminação, até então utilizados são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem nestes espaços.

Um dos aspectos que reflete esse processo de inclusão na escola é o currículo, pois suas narrativas conforme (Silva, 2013, p.190) “explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade e os diferentes grupos sociais”.

Por isso, o autor destaca que as narrativas utilizadas no currículo dizem qual “conhecimento é legítimo ou ilegítimo, quais são válidos ou não, o que é certo ou errado, o que é moral ou imoral, o que é bom ou mau, o que é belo ou feio, quais vozes são autorizadas ou não”. Logo, as “narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça e classe”. (Silva, 2013, p.190).

Assim, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não deve ser entendida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim, como um conjunto integrado de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola deverá dispor, para garantir processos educacionais de qualidade, respeitando a diversidade de seus estudantes. Contudo, (Silva, 2013, p.190) nos alerta que o discurso e a prática de um currículo inclusivo podem “autorizar ou desautorizar, legitimar ou deslegitimar, incluir ou excluir” os sujeitos no processo educativo.



E nesse percurso da inclusão nas escolas, nos deparamos não apenas com os/as estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento - TGD, transtorno do espectro autista - TEA, altas habilidades/superdotação, mas também, com os/as estudantes de orientações sexuais distintas da instituída pelo padrão social heteronormativo nas escolas.

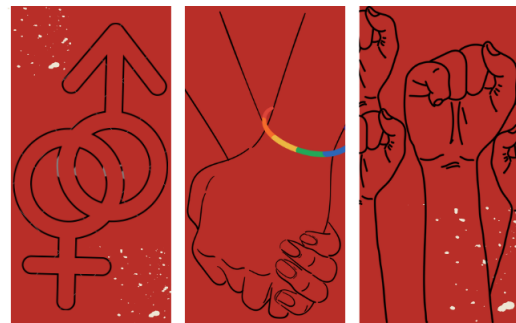
Nesse contexto, (Louro, 2014) destaca que a homofobia, o medo voltado contra os(as) homossexuais se expressa numa espécie de “terror em relação a perda do gênero”, ou seja, de não ser mais considerado homem ou mulher “reais” ou “autênticos/as” na escola ou para sociedade.

Assim, vemos aumentar progressivamente, não apenas, a participação e a permanência dos/as estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas, mas sobretudo, daqueles que por muito tempo foram, e ainda são excluídos e marginalizados pelo sistema educacional, marcado por seu caráter culturalmente eurocêntrico. Por isso, se faz necessário analisar e refletir sobre as identidades das pessoas com deficiência, diversidade de gênero, sexualidade e as relações raciais no contexto escolar, ponderando e maximizando os aspectos e possibilidades de se viver a masculinidade, feminilidade, homossexualidade ou heterossexualidade na contemporaneidade (Louro, 2013).

INCLUSÃO: PRINCÍPIOS E SUJEITOS

Podemos afirmar que o divisor de águas no campo dos direitos assegurados às pessoas com deficiência no mundo e no Brasil é o período pós II guerra mundial, com a declaração dos Direitos Humanos, seguida por outras no decorrer da história. Estes direitos estão traduzidos em documentos nacionais e internacionais que norteiam e compõem as políticas de inclusão das pessoas com deficiência. Alguns deles são:

- **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – Aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Esta declaração é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação; defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as



liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta; assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos de todos os cidadãos, tais como: direito à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na comunidade.

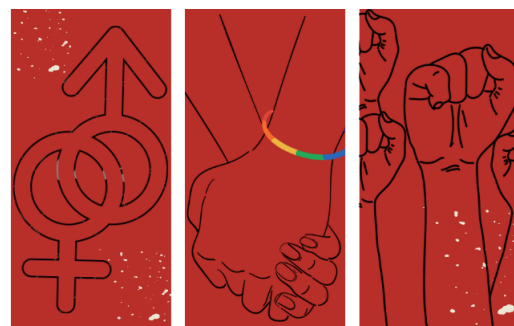
- **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** – Originou a Resolução que foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 09 de dezembro de 1975. Esse documento além de relembrar os direitos humanos, apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos para a pessoa com deficiência.

- **Declaração de Jomtien** – Originária da Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, na qual o Brasil participou. Assim, ao assinar essa Declaração, o Brasil assumiu o compromisso, perante a comunidade internacional, de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país.

- **Declaração de Salamanca** – Em 1994, a UNESCO organizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca (Espanha), objetivando a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. O resultado dessa conferência é um dos principais documentos norteadores da inclusão mundial. A Declaração de Salamanca instituiu a inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais.

- **Convenção de Guatemala** - Realizada em 1999 na Guatemala essa convenção contou a participação de vários países sul-americanos inclusive o Brasil. Nesta convenção, o foco foi a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência e resultou em um documento ao dispor que as pessoas com deficiência não podem receber tratamentos diferenciados que impliquem exclusão ou restrição ao exercício dos mesmos direitos que as demais pessoas têm.

- **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão** – Foi resultado do Congresso Internacional realizado em Montreal, Quebec, em junho 2001. O



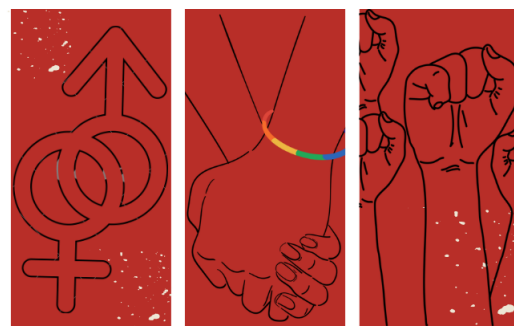
Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.

- **Constituição Federal do Brasil de 1988** - O artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa [...], no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio e no artigo 208 que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

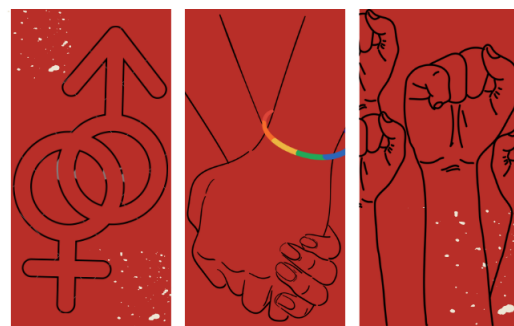
- **Lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989** - Define como crime punível com reclusão de 2 a 5 anos recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

- **ECA – Estatuto da Criança e Adolescente** – Aprovado pela Lei nº 8069, de 1990, no que se refere à educação, estabelece em seu artigo 53 que “toda criança e adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Assegura ainda o direito a educação, condições de acesso e respeito. Garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** – Lei com o nº 9394/96 reserva um capítulo exclusivo para a educação especial (Cap. V). Este capítulo reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, bem como direciona a oferta e o atendimento especializado para a demanda da educação especial.



- **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Documento elaborado e aprovado em 2008 por um grupo de trabalho nomeado pelo próprio Ministério da Educação (MEC) que, “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. É um documento que também objetiva “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MEC, 2008, p.14).
- **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Orienta os sistemas de ensino a matricularem os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Art. 1º).
- **Lei 8.014/10** - Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais.
- **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esta Resolução ao definir as modalidades da educação básica (Capítulo II) assegura a seção II (art. 29) à Educação Especial, vista como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico das unidades escolares.
- **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011** - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Destaca para a importância dos materiais adaptados bem como para o



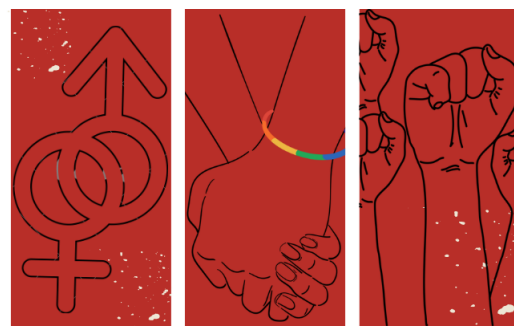
atendimento especializado em salas multifuncionais. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

- **Nota técnica nº 62 / 2011 / MEC / SECADI** – Assegura a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da educação especial. A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

- **O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2011/2014 e a construção da educação inclusiva nos sistemas de ensino.** Está assegurado no Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

- **Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI)** - Tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Diante do contexto, em que leis e resoluções foram criadas para garantir a inclusão, com a participação, permanência e qualidade de acesso das pessoas com deficiência aos serviços públicos, olhar a inclusão e a diversidade de sujeitos gera a possibilidade de rever os processos inclusivos na escola, na família e na sociedade. Conforme Leão, Osório (2013, p. 687) “o processo de inclusão significa uma ruptura, um avanço em relação aos movimentos adotados



até então”. Especificamente na educação especial onde o princípio era de integração.

Desse modo, o processo de inclusão efetiva-se por:

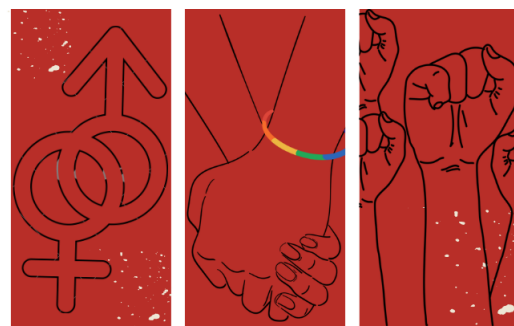
“ajustamento” da pessoa com deficiência ao processo de escolarização, naquilo que alguns denominam de escolas comuns, diante de um modelo clínico (deficiência na doença pela doença), por isso, ao atendimento, à assistência, ao individual, envolvendo aspectos mais de ordem emotiva do que de potencialidades para aprendizagem, centrada em um sujeito, com possibilidades de aquisição do conhecimento numa relação do diferente com o dito normal (Leão, Osório, 2013, p.688).

Assim, a oposição da inclusão surge como movimento integracionista, sendo “substituído” por discursos voltados à igualdade e aos mesmos direitos e tendo em seu contraponto a exclusão. Sua execução aponta para uma reestruturação do sistema educacional, tendo como foco o ensino regular e o propósito de fazer com que a escola se torne inclusiva (Leão, Osório, 2013).

Para tanto, é fundamental que ela se torne um ambiente democrático e competente para trabalhar com todos/as os educandos/as, sem distinção de raça, classe, gênero, sexualidade ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não somente ser aceita como, também, desejada demarcando um discurso ideológico (Brasil, 1996, p. 26).

Com isso, os discursos marcados por justiça permitem localizar as possibilidades de inclusão, por meio da escolarização, reforçando os interesses e domínios das diferentes dinâmicas seletivas de construção e desconstrução, de possibilidades e limites, de desejos, angústias, desprazeres e frustrações. Pois, isto extrapola a redução de que ela ocorre em espaço exclusivo, privilegiado para aprender ou ensinar, mas de reforçar, de diferentes formas, a seletividade social presente em outras relações institucionais” (Leão, Osório, 2013).

Nessa perspectiva, a educação especial e inclusiva passa a ser compreendida em seus percursos históricos e sociais. Contrário ao movimento da integração que exigia do aluno sua adequação no processo de escolarização,

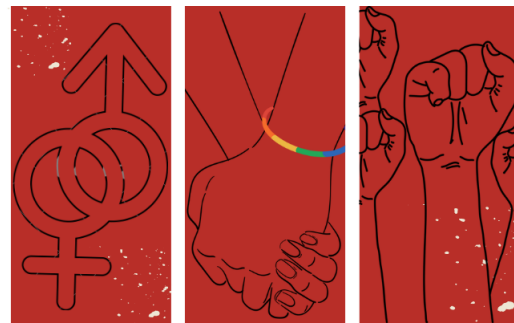


em espaços isolados nas escolas, centrado em um sujeito pelas suas limitações e não pelas possibilidades de aprendizagem e interação social (Leão; Osório, 2013). Desse modo, propor e efetivar uma educação como prática de dominação que visa manter a ingenuidade dos educandos e que pretende, em seu marco ideológico, doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão são práticas que precisam ser banidas dos discursos e fazer pedagógico dos/as professores/as (Freire, 2021).

Em contraposição, o movimento da inclusão, mais de aspecto ideológico do que de respeito à própria diversidade, transpõe para a estrutura do sistema educacional (leis, programas, instituição escolar) a responsabilidade de aceitar a matrícula desses alunos em classes comuns e determinar uma radical transformação de suas práticas pedagógicas, no sentido de respeitar as diferenças, embora elas sejam uma consequência das práticas culturais exercidas (Leão; Osório, 2013).

Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida pelos eventos que circunscrevem o processo de existência coletiva e individual a partir das práticas culturais, produtoras de verdades instituídas pelas tentativas de normalização e regularização da diferença, buscando por um arsenal de mecanismos, a construção ou adequação de estratégias de controle, podendo ser permanentes ou provisório (Leão; Osório, 2013).

Assim sendo, a atual LDB (Lei 9394/96) tem como princípio do direito universal à educação para todos, além de outras mudanças se comparada às leis anteriores, como a educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. Em seu Título I, da Educação em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino [...]”, além de alterar sua regularização, que nas leis anteriores detinham um caráter universal da educação, delimitando-o ao campo da escolarização a ser desenvolvido “[...] predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Art. 1º).



A inclusão depende, acima de tudo, de convicções, compromisso, empatia e disposição política com uma transformação social, a partir de atitudes concretas, visando efetivamente as possibilidades de justiça e respeito às diferenças de forma individual e coletiva.

PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA

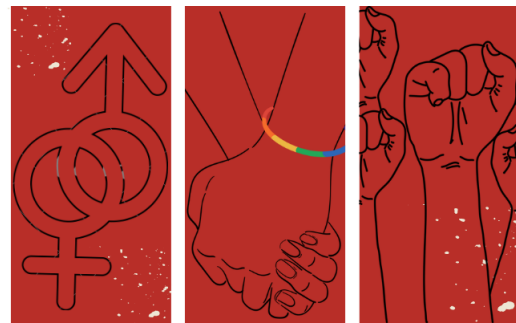
Falar sobre gênero, sexualidade e questões raciais na escola ainda é um tabu para muitos professores e professoras que se sentem por vezes desafiados e imobilizados pela diversidade apresentada e naturalizada pelos alunos/as da inclusão, para tanto, percebemos que esse movimento adotado por muitos estudantes, dialoga com a perspectiva da interseccionalidade, onde:

tornou-se tema central em círculos acadêmicos e militantes. Mas o que significa exatamente e por que surgiu como lente vital para explorar como as desigualdades de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidades e etnia se moldam mutuamente?" (Collins, 2021, p. 4).

Normalmente se denomina de gênero as diferenças percebidas entre homens e mulheres, não apenas no que diz respeito aos aspectos biológicos, mas, também, aos aspectos sociais que estão implicados nessa diferenciação, a saber, aspectos sobre as condições de vida, femininas e masculinas, representadas ao longo da história da humanidade. O termo sexualidade, pode ser utilizado para se referenciar as muitas maneiras das pessoas viverem seus desejos sexuais: heterossexuais, bissexuais, homossexuais.

Nesse contexto, o conceito de gênero surgiu:

pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens." (Louro, 2011, p. 63)



Percebemos, então, que ao falar de gênero (Louro, 2011) enfatiza que estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional. Logo, gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas de uma determinada sociedade.

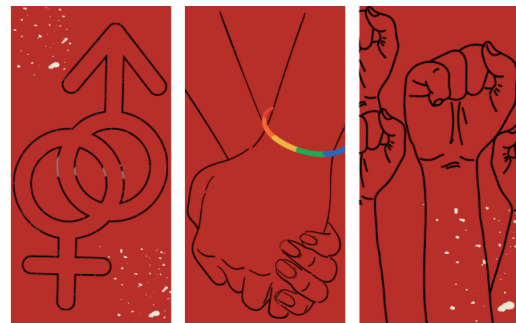
Por isso, aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina. Enfim, uma diversidade de espaços e instâncias exercitam pedagogias culturais ou, pedagogias de gênero e sexualidade (Louro, 1999).

Assim, se faz oportuno refletirmos como:

educadoras e educadores precisam, voltar o olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes. Há que se analisar também as formas como a escola tem lidado com essas questões (Louro, 2011, p. 65).

O campo da Educação segundo (Louro, 2011) opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual.

Desse modo, a identidade é um conceito em “construção que diz respeito à forma como apreendemos e interpretamos a realidade e, ao mesmo tempo, compreendemos a nossa posição no mundo. Nesse processo, é fundamental a percepção de um sentido de ‘nós’ (igualdade) e de ‘outro’ (alteridade)” (Sardenberg, Macedo, 2015, p. 35).



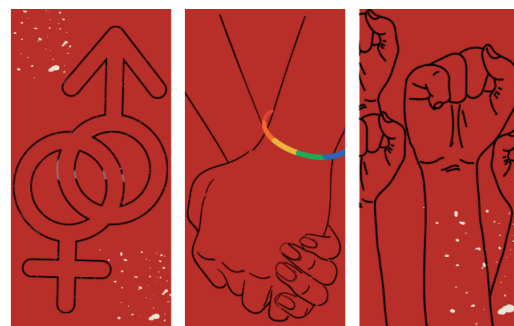
O papel sexual é um conceito que, por vezes, utilizado para referir comportamentos e atitudes de uma pessoa, de acordo com o seu sexo. Portanto, expressa a obediência a normas, expectativas e deveres socialmente estabelecidos, a depender do pertencimento do indivíduo a um determinado sexo. A crítica feminista a esse tipo de visão é que ela está assentada em uma perspectiva androcêntrica que naturaliza a divisão sexual do trabalho e as relações hierárquicas que vêm determinando a subordinação da mulher. (Sardenberg, Macedo, 2015, p. 36).

Sexo é um termo que se refere às diferenças entre machos e fêmeas: as diferenças visíveis da genitália e as respectivas funções procriativas. Gênero, porém, é uma questão de cultura: diz respeito à classificação social em masculino e feminino. (Oakley, 1972, p. 86). Neste sentido:

Gênero não é sinônimo de sexo, pois, quando falamos em sexo, estamos nos referindo aos aspectos físicos/fisiológicos que distinguem os machos das fêmeas da espécie humana. Por outro lado, quando nos referimos a gênero, estamos refletindo acerca de processos de construção cultural de relações que não decorrem de características sexuais diferenciadas entre homens e mulheres, mas de processos construtores dessas diferenças, produzindo, nesse movimento, desigualdades e hierarquias (Sardenberg, Macedo, 2015, p. 36).

Com isso, para a referida autora, assumimos que esta seria a forma “natural” de sexualidade, esquecendo que *todas* as formas de viver a sexualidade são construídas ao longo da vida, são aprendidas e controladas, assim:

Se a heterossexualidade fosse natural, por que se gastaria tanto esforço para vigiar e garantir que meninas e meninos – muito especialmente os meninos – se tornem heterossexuais? Afinal, se ela é mesmo algo natural, deveríamos supor que não se precisasse cuidar tanto de sua “aquisição”. Mas sabemos que essa é uma questão que preocupa pais, mães, educadoras e educadores. Um ponto de tensão e, algumas vezes, de atrito entre a escola e a família (Louro, 2011, p. 67).



Como bem sabemos, a homofobia circula pelos corredores e salas de aula, se insinua nos livros didáticos e aparece escancarada nos recreios e nos banheiros. Temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais (Louro, 2011).

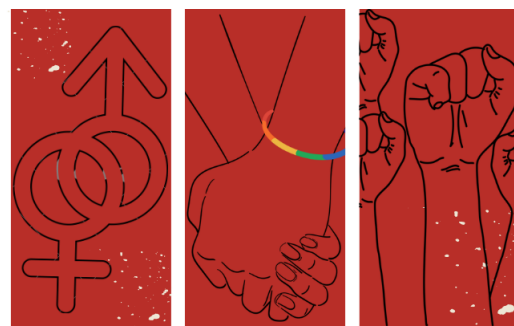
Assim sendo, discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e sexualidade estão imbricadas na vida social e na história de diferentes sociedades, necessitando por isso uma abordagem conjunta e transversal. Ou seja, discriminação em relação às mulheres articula-se à discriminação em relação aos que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo ou ainda que discursos racistas possam utilizar características socialmente atribuídas ao feminino para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores (Carrara, Rohden, 2006).

Por isso, a formulação de leis anti-discriminação não é suficiente para fazer cessar ações violentas e intolerantes em relação às diferenças de gênero, de raça e orientação sexual, sendo para isto fundamental privilegiar ações que visem à transformação das mentalidades e das práticas sociais (Carrara, Rohden, 2006).

Portanto, a escola deve priorizar e potencializar ações de respeito, tolerância e empatia pela diversidade e pluralidade de ideias e crenças, junto aos estudantes, professores e a comunidade escolar, a fim de minimizar atitudes de preconceito, discriminação, homofobia, etarismo e capacitismo. Para assim, vivenciarmos efetivamente uma escola inclusiva, diversa e para todos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que refletimos e analisamos (Goellner, *et al.*, 2011), corpo, gênero, sexualidade, raça, etnia... O que essas palavras significam? Por que são importantes quando pensamos na educação? O que elas representam na construção da identidade dos sujeitos que integram nossas escolas? Será que a aparência dos corpos, a noção que temos do que é ser masculino ou feminino,



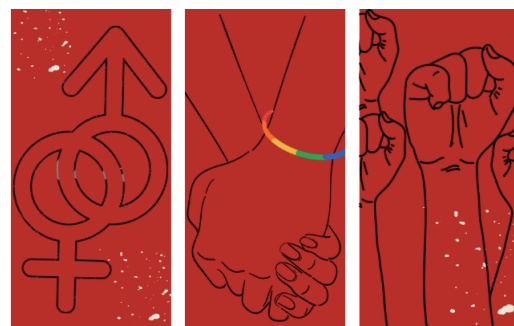
a orientação sexual das pessoas ou a cor de sua pele, tem alguma relação com a discriminação e exclusão? Será que isso é um problema a ser pensado apenas por quem sofre a discriminação ou, ao contrário, não deveria ser amplamente discutido, comentado, questionado, analisado?

Tais inquietações trazidas pelos autores, nos impulsiona a refletir sobre os papéis que nós professores e professoras, por vezes, assumimos no processo de ensino e aprendizagem. Nos colocando no lugar e no corpo do outro, sentindo suas dores, medos, inseguranças, preconceitos, segregação ou oprimindo, negando, julgando e sentenciando a exclusão os diferentes, os que fogem a regra e ao padrão social estabelecidos culturalmente na escola.

Assim, devemos buscar à consolidação de políticas permanentes de valorização, promoção e respeito à diversidade sexual, identidade de gênero, de orientação afetivo-sexual, do antipacitismo, assim com a implementação e o aprimoramento do Programa Brasil Sem Homofobia e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres na área da educação.

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre *natureza* e *cultura*. Em outras palavras: o *corpo* resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros, ou seja, em práticas marcadas pela interseccionalidade.

E na escola, com os sujeitos que a constituem vemos emergir cotidianamente, novas formas de ser e viver esse corpo pensante, resistente, polivalente, cultural e social na busca incessante pelo direito de existir, expressar e resistir ao patriarcado e todas as suas formas de vigilância, repressão e punição aos corpos diferentes e autênticos na sua representação social. Se a vida é dinâmica, pulsante, energizante e veloz por que a escola deve ir na contramão, negligenciar ou esquivar-se das múltiplas possibilidades de ensinar



e aprender com as diferenças? Incluir sempre será uma forma potente de amar e resistir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Parecer Nº 17/2001, de 03 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

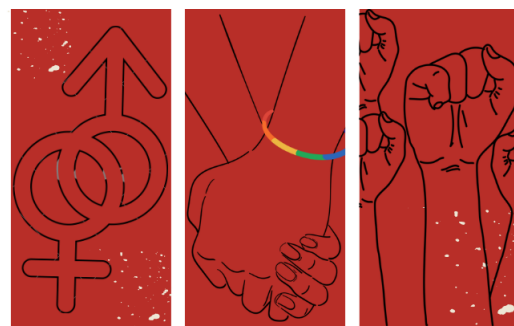
BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília – DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **PL nº 8014/10.** Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário,



ao educando portador de necessidades especiais. Brasília – DF. 2010. 05/01/2011.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília – DF. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011/2014. Brasília – DF, 2011.

BRASIL. **Nota técnica nº 62 / 2011 / MEC / SECADI.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. 08 de dezembro de 2011. Brasília-DF: MEC/SECADI.

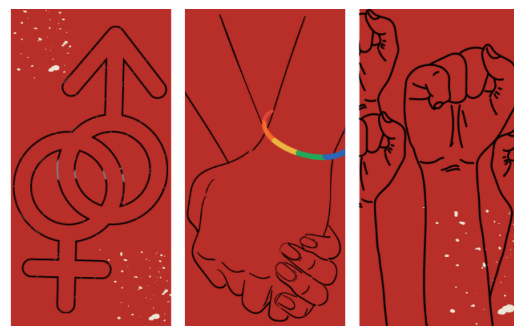
BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília – DF. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília-DF. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível



em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

CARRARA, S. L.; ROHDEN, F. **Trabalho apresentado no Internacional Sexuality Fórum**. Cairo, Institute Islamic, nov. 2006.

CHACON, Daniel R. de A (Org.). **Pedagogia da Resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jon Tien, Tailândia, 1990.

Declaração universal dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

FOUACULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2013). **Alienígenas na sala de aula**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FELIPE, J; GOELLNER, S. V; LOURO, G. L. (2013) (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. In: LOURO. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

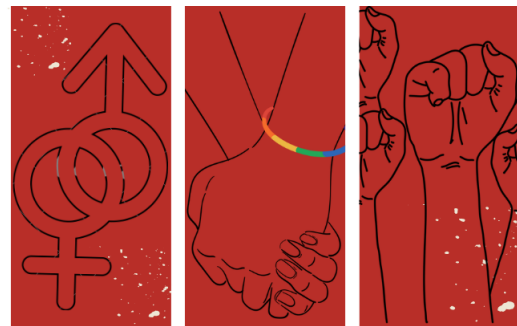
SILVA, F. F.; MELLO, E. G. (orgs.). In: GOELLNER, S. V., GUIMARÃES, A. R., MACEDO, C. G. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula**. Uruguaiana, RS, UNIPAMPA, 2011.

LEÃO, T. C. L.; OSÓRIO, A. C. (2013). Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul.

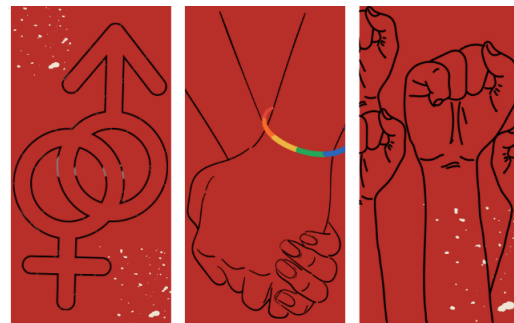
LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. In: LOURO, G. L; GOELLNER, S. V.; NECKEL, J. F. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OAKLEY, Ann. **Sex, gender and society**. New York: Harper, 1972.



ROHDEN, F. **Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor.** Cadernos de Pesquisa, v.39 n.136, p.j.a1n5./7a-b1r7. 42 0ja0n9./abr. 2009.



QUEM TEM MEDO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? A FALÁCIA CRIADA INVENTADA PELA NOVA DIREITA NA CONTRAMÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Luís Gustavo Mendes Monteiro

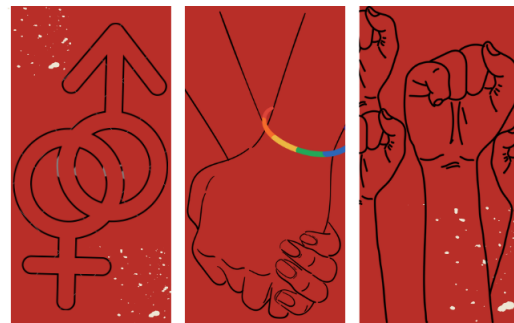
INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos vislumbrado inúmeros debates contra as questões de gênero em toda a sociedade. Essas pautas antigênero têm sido levantadas, principalmente, por movimentos conservadores da nova direita na intenção de promover uma “higienização” da sociedade pautada pela moralidade e atrelada à valorização da família tradicional cristã.

Sem levar em consideração direitos e garantias fundamentais das pessoas, a nova direita vem atuando de modo a coibir conquistas de grupos minoritários como mulheres, negros, pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneras, Intersexo e mais (LGBTI+), entre outras. Dessa forma, a nova direita vem passando por cima de tudo e de todos que sejam contrários à moralização da sociedade e aos seus pensamentos. Mas afinal, quem é/o que é a nova direita? Qual o seu lugar na sociedade? E quais suas intenções?

Para a nova direita o gênero surgiu como uma ameaça à moralidade e os bons costumes da sociedade. Assim, justificados pelo pensamento tradicional cristão e atrelados às questões econômicas e sociais, a pauta antigênero vem ganhando destaque nos debates sociais. Diante dessa perspectiva o termo “ideologia de gênero” foi inventado com o intuito de deslegitimar toda a trajetória de luta feminina e, conseqüentemente, a luta do movimento LGBTI+ na busca por direitos e garantias fundamentais.

Portanto, este artigo nasce a partir da necessidade de esclarecimentos sobre essas questões trazendo pontos importantes para reflexão e sob a perspectiva de um olhar interligado à luz dos Direitos Humanos.



Os autores interlocutores para o diálogo deste artigo são Biroli (2019), Biroli, Machado e Vaggione (2020), Bortolini (2020; 2023), Yannoulas, Afonso e Pinelli (2021) e Reis e Eggert (2017).

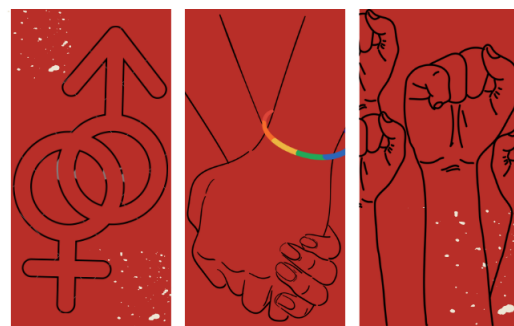
O artigo está dividido em cinco pautas importantes para este diálogo: a) a trajetória do gênero e perspectiva dos Direitos Humanos; b) a ascensão da nova direita e a pauta antigênero; c) a deslegitimação da invenção do termo “ideologia de gênero”; d) violências contra mulheres e pessoas LGBTI+ e por fim as considerações finais.

A TRAJETÓRIA DO GÊNERO E A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Até algum tempo atrás o gênero era baseado e classificado pelo aspecto biológico (sexo) e pela religião como algo fixo, rígido e imutável. Com o passar do tempo e com a evolução da sociedade, o gênero foi ganhando novas reflexões e novos delineamentos. Entretanto essa conquista de espaço não foi percebida e aceita de forma favorável pelos setores conservadores da sociedade, principalmente, pela Igreja Católica. Dessa forma a instituição que deveria buscar garantir direitos humanos básicos é a primeira a tentar combater a existência das minorias deslegitimando suas lutas, seus direitos e suas realidades.

As explicações sobre o corpo, especificamente quanto ao sexo, em um primeiro momento eram apropriadas pela religião onde:

Durante muito tempo, nas sociedades europeias, tudo que se sabia sobre as relações entre homens e mulheres esteve definido pela religião. Dentro de uma perspectiva judaico-cristã, a forma como a Igreja interpretava os textos bíblicos era usada para definir qual o papel das mulheres, dos homens, os usos do corpo, o sentido do sexo e a função da família. A explicação para as diferenças comportamentais, os sentidos de masculino e feminino ou as funções distintas atribuídas a homens e mulheres partiam fundamentalmente de um mito criacionista (Adão e Eva) e de uma cosmologia centrada em uma divindade masculina (Pai) (Bortolini, 2023, p. 27-28).



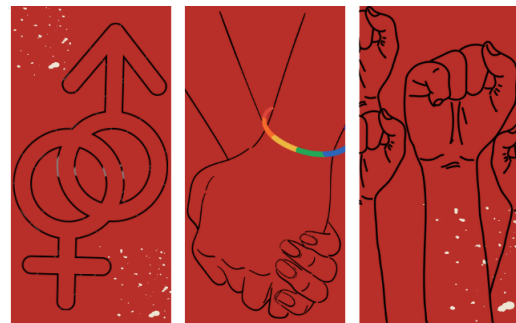
York, Silva e Nolasco-Silva (2022) explicam que até o século XIX, havia uma compreensão do corpo baseado no macho e no masculino. Por conta disso acreditava-se que os corpos eram estruturados de forma similar. Assim, o homem teria se desenvolvido de forma plena, enquanto a mulher possuiria uma forma similar a dele, porém incompleta, invertida, para dentro. Diante dessa abordagem, a mulher sempre ficou relegada à margem, à inferioridade devendo sempre ser e estar submissa ao homem por ele ser o centro de toda compreensão do conhecimento e poder.

Contribuindo com o pensamento, Bortolini (2020) reforça que uma das origens do gênero:

Está na Antropologia, especialmente em estudos feitos a partir do início do século XX. Até aquele momento, tudo o que se sabia sobre as relações entre homens e mulheres vinha da biologia ou da religião. As explicações que vinham de um campo ou de outro atribuíam as distinções de comportamento, corpo e função social de homens e mulheres a uma “diferença sexual” inata. Produzida por genes ou pela criação divina essa diferença já estaria marcada nos corpos e seria compartilhada por todos os seres humanos, independentemente do tempo ou da sociedade em que existissem (Bortolini, 2020, p. 14-15).

Na contramão desse pensamento desde o final do século XIX várias cientistas e pesquisadoras contestaram a compreensão de uma natureza fixa, imutável e pautada unicamente no aspecto biológico de existência humana e de seus instintos (Oliveira; Maio, 2019). Corroborando com tal pensamento, Biroli (2019, p. 77) reforça que “nos anos 1980 intelectuais feministas começaram a recorrer ao termo gênero para tratar das relações entre os sexos, compreendendo que as distinções que definem o feminino e o masculino são fundamentalmente sociais”.

Bortolini (2020) explica que a palavra “sexo”, até então utilizada para classificar os gêneros, já não mais contemplava a emergente variação cultural, ou seja, era preciso um novo termo que tratasse da dimensão cultural das relações entre homem e mulher. Além disso, Monteiro (2023) contribui que essa classificação dos corpos quanto ao sexo desde sempre estaria muito presente



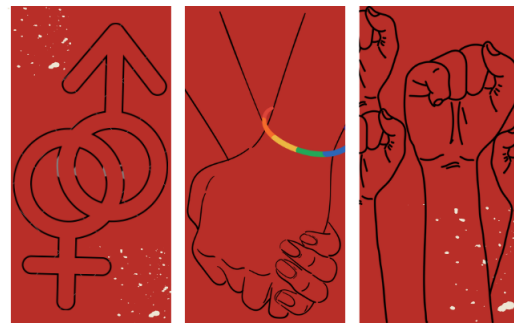
em nossas vidas existindo desde nossos nascimentos uma classificação quanto à divisão binária entre masculino e feminino pautados na característica biológica e influenciada, também, pela religião.

Louro (2014) remete que a partir da virada do século XIX as manifestações contra as discriminações femininas ganharam destaque com o “sufragismo” voltado para ampliar o direito de voto às mulheres. Entretanto, o movimento garantia esse direito apenas às mulheres brancas de classe média. Esse primeiro movimento foi considerado, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. Somente ao final da década de 1960 com a “segunda onda” feminista a pauta de luta se voltou para construções teóricas com preocupações sociais e políticas.

A partir de então pesquisadores/as passaram a utilizar o termo gênero para se referirem ao caráter social e histórico das relações entre homens e mulheres e os sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino. Assim, gênero se tornou um conceito científico produzido pela cultura para a compreensão de variadas práticas, relações e significados classificados, até então, como rígidos, fixos e universais.

Apesar de, talvez, imaginarmos que essa evolução se deu de forma harmônica Louro (2014) reforça que o movimento feminista objetivando conquistar algumas garantias referentes às transformações sociais e políticas agiram de diversas formas: marchas, protestos, publicações de livros, jornais e revistas, entre outras. Influenciadas por nomes importantes do feminismo como Simone de Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millet as mulheres adentraram o mundo acadêmico levando essa nova forma de “fazer intelectual” dando origem aos chamados “estudos da mulher”.

Oliveira e Maio (2019) completam que os estudos feministas, ou estudos da mulher, contribuíram significativamente para a denúncia do território de desigualdades e violências criado por um poder central masculino e sexista de mundo e, além disso:



Expuseram o aprisionamento do papel da mulher aos atributos familiares e reprodutivos ao contestar, principalmente, a imposição de papéis sociais (e econômicos) legitimados pela leitura equivocada e distorcida de funções e características biológicas e destacaram que em nossos corpos atravessam os pertencimentos culturais, as raças, as etnias, as idades, as sociedades, as crenças, as subjetividades, os sistemas de troca e também as diferentes vivências do desejo *Queer* (cuir) e o protagonismo LGBTTTQIA dos anos de 1980, somando os corpos diferenciados, alteridades, múltiplas possibilidades de construções de gêneros e afetividades, a (i)materialidade dos corpos inclassificáveis ou abjetos (aqueles que desestabilizam classificações, tais como: corpos obesos, idosos, com diversidade funcional, corpos cirúrgicos, corpos transgêneros) às suas críticas do sistema heterossexual. E mais: abriram as picadas para o estabelecimento de uma série de leis, punições e regimentos públicos de combate à violência contra mulheres e minorias sexuais (Oliveira; Maio, 2019, p. 65).

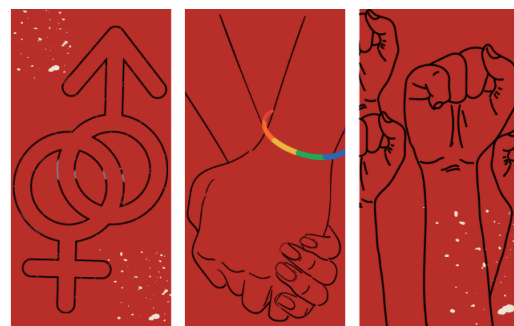
É inegável a luta feminista na perspectiva de uma sociedade mais aberta às garantias individuais e fundamentais dos seres humanos, principalmente, em relação aqueles desprezados e sem protagonismo diante do olhar do homem cis, hétero, cristão normativo.

Cabe ressaltar que após a Segunda Guerra Mundial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) 1948 traz em seu escopo pontos importantes quanto aos direitos individuais de todo e qualquer ser humano. Em relação a este importante documento ressalto os artigos primeiro e segundo onde dispõe que:

Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e **iguais em** dignidade e **direitos**. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, **sem distinção** de qualquer espécie, seja de raça, cor, **sexo**, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou **qualquer outra condição**. (Organização das Nações Unidas - ONU, 1948). [grifos meus]

Quanto aos artigos apresentados, de acordo com a declaração não deveria haver distinção quanto aos direitos de nenhuma pessoa independentemente de quaisquer singularidades existentes. Entretanto, a realidade não é, de fato, contemplada com essas garantias tendo em vista que



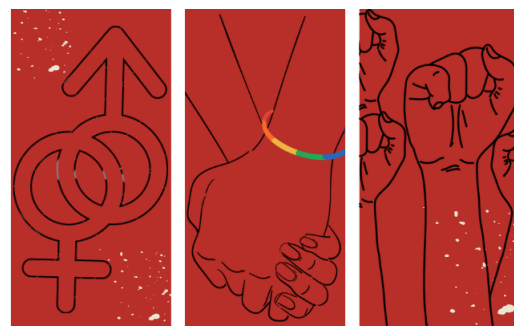
mulheres, LGBTI+, negros/as, entre outros precisam lutar para que seus direitos sejam respeitados e garantidos, inclusive tendo de ir de encontro à ideologia cristã que não permite que as minorias tenham seus direitos garantidos.

A luta pelos direitos LGBTI+ teve seu marco inicial com a *Revolta de Stonewall* (Estados Unidos da América – EUA) em 1969 quando policiais invadiram o bar *Stone Wall In*, em Nova York, para prender os frequentadores (homossexuais, travestis e *drag queens*) (Pará, 2020), pois até então não ser heterossexual era considerado crime nos EUA. Entretanto, cansados de sempre sofrer perseguições e represálias no dia 28 de junho de 1969 os frequentadores do bar travaram uma luta contra a polícia que durou cerca de dois dias. Pessoas que passavam pelo local compostas por negros, mulheres e simpatizantes apoiaram a luta contra a polícia (Interdonato; Queiroz, 2017). Felizmente o episódio não ocasionou nenhuma morte, apenas pessoas feridas. A partir de então, esta data ficou marcada como o dia da luta LGBTI+ havendo diversas paradas do orgulho LGBTI+ ao redor do mundo.

Somente após duas décadas a ONU, em 1994, se pronunciou sobre a *Revolta de Stonewall* onde reforçou esta como o marco para que o mundo percebesse os direitos da comunidade LGBTI+ garantindo sua ampliação em documentos internacionais e direcionando às nações para que pudessem vincular tais orientações às suas políticas internas (Monteiro, 2023).

Posteriormente, será possível identificarmos que a Igreja Católica foi pioneira em deslegitimar a luta dos movimentos feministas e LGBTI+ atribuindo uma série de ações contra estes e inventando a “ideologia de gênero” como um mal a ser combatido por toda a sociedade sob a justificativa da moralidade cristã e pela não destruição dos valores e da família tradicional.

Bortolini (2020) reforça que o conceito de gênero deu força aos movimentos que lutavam por uma mudança do papel da mulher na sociedade, buscando a garantia de direitos iguais aos dos homens. Essa luta serviu para desmontar a concepção de que os papéis atribuídos aos homens e às mulheres seriam naturais.



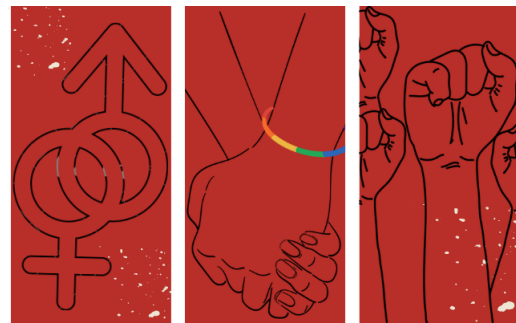
O gênero assim como um conhecimento científico começou a ganhar destaque nos últimos anos seja de forma positiva ou negativa. Resgatando o conceito de Simone de Beauvoir onde ela afirma que as mulheres não nascem mulheres, mas tornam-se mulheres, nota-se que diante desse pensamento o “ser mulher” é uma construção social, política, cultural e histórica, podendo ser construída de forma harmônica ou conflituosa (Monteiro, 2023).

Indo contrário ao pensamento da nova direita, a luta *pró*-gênero pauta sua reflexão de gênero enquanto uma construção não devendo estar ligada, exclusivamente, ao aspecto biológico como defende a primeira. Quanto a essa situação a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) dispôs da seguinte forma:

Parágrafo 95. Deve dar-se um caráter proeminentemente ao sexo psicossocial frente ao morfológico, a fim de respeitar plenamente os direitos de identidade sexual e de gênero, por serem aspectos que, em maior medida, definem tanto a visão que a pessoa tem de si mesma, quanto sua projeção para a sociedade (CIDH, 2017).

Portanto, essas projeções fizeram com que setores conservadores comesçassem a promover uma série de atentados contra a luta feminista e, também, contra o movimento LGBTI+ ao deturparem a luta de ambos os movimentos como se estes fossem inimigos que deveriam ser combatidos por pautar suas lutas em reforços negativos contra a família tradicional, a favor da libertinagem e do aborto.

O avanço das garantias *pró*-gênero não foi visto com “bons olhos”, principalmente pela Igreja Católica, que passou a proferir diversos ataques aos movimentos feminista e LGBTI+ justificando pela efetivação e resgate dos valores morais e cristãos. Assim, por meio do “nome de Deus” a Igreja Católica tenta combater tudo aquilo que vai contra sua ideologia, mesmo que seja preciso suprimir direitos, ou seja, causar uma “morte em vida” de pessoas que não comungam do mesmo pensamento. Logo, o casamento, a maternidade e a submissão da esposa ao marido, definidos como naturais e como missão,



passariam a ser fortemente abalados ao saírem de uma classificação natural e passando a se determinar pelo aspecto cultural, devendo, de toda forma, ser combatida para que tais valores não se perdessem.

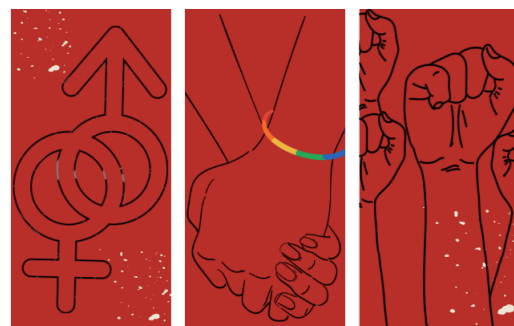
A ASCENSÃO DA NOVA DIREITA E A PAUTA ANTIGÊNERO

A sociedade, ao longo dos tempos, sofreu e sofre mudanças consideráveis em sua existência. Apesar dessa evolução alguns pensamentos não acompanham a mesma proporção do avanço social. Com isso há uma transmissão passada de geração a geração de pensamentos imutáveis e rígidos de algumas categorias da sociedade. Tal herança cultural “dá continuidade ao pensamento conservador originado no século XIX, mas com novas apropriações a cada nova geração e em cada contexto social e político” (Bassalo; Weller, 2020, p. 393-394).

Nesta perspectiva, surgiu a **nova direita** como um fenômeno de escala global, com sólidos efeitos, a partir da década de 1970 constituindo uma aliança político-econômica entre o *neoliberalismo* e o *neoconservadorismo* que, na atualidade, fortalecem-se na oposição a governos populares (Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021), além de contribuírem para “limitar as democracias na medida em que colocam em xeque as garantias para minorias, direitos individuais, o princípio da laicidade e, sobretudo a igualdade como valor de referência” (Biroli, 2019, p. 77).

Biroli, Machado e Vaggione (2020) explicam que a nova direita ao assumir o poder estatal em alguns países como o Brasil, na época do ex-presidente Jair Bolsonaro, converge ao ignorar políticas de direitos humanos e tratados internacionais assinados na busca pela garantia dos direitos da sexualidade e da reprodução. Além disso, a recusa destes direitos acompanha políticas que além de transformar os movimentos sociais em inimigos políticos, buscam suprimir legitimidade às agendas de justiça social.

As bases teóricas do neoliberalismo estão localizadas desde a década de 1940 quando Friedrich Hayek em seu livro *O Caminho da Servidão* defendia o



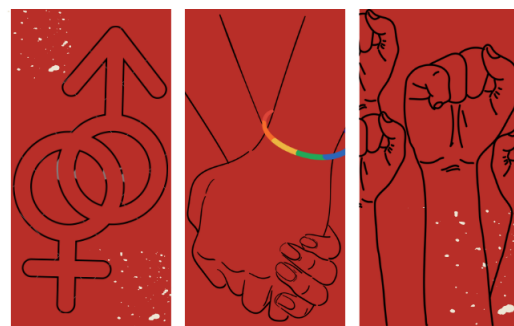
livre mercado como uma possibilidade justa e adequada para a regulação da sociedade, portanto, isso significaria a saída do Estado tanto da economia quanto do campo privado e, conseqüentemente, a negação de políticas de proteção social, pois estariam em desacordo com a propriedade privada e com a liberdade individual. Dessa forma, o Estado de Bem-Estar Social seria uma ameaça à liberdade individual e à propriedade privada (Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021).

As autoras explicam que após o período de duas guerras, as ideias de Hayek não foram aceitas de forma favorável, diante da realidade objetiva em que o mundo se encontrava. Entretanto, ainda segundo as autoras, não demorou muito para que o neoliberalismo se fortalecesse. Assim, na década de 1970 por conta de uma nova crise capitalista global (Guerra Fria) e a justificativa da responsabilidade ineficaz do Estado de Bem-Estar Social e os elevados gastos públicos o pensamento de Hayek ganhou força.

Antes disso, a luta pelos direitos humanos surgiu diante da necessidade emergente após duas guerras mundiais e que, após a segunda guerra com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) esta revigorou os princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Além disso, tais direitos como os sociais e civis foram inseridos nas constituições de diversos países, inclusive na do Brasil, projetando um gradual aumento da participação popular na construção da cidadania. Assim, pressionados pela necessidade de ampliação de direitos e garantias os países foram obrigados a mediar os conflitos de diferentes campos sociais e, quanto a este aspecto, ressaltar a luta do movimento feminista no século XX quanto ao reconhecimento da diferença e das relações sociais equânimes (Brabo; Reis, 2012).

Diante da grave crise mundial, alguns países defensores do neoliberalismo e pautados em um discurso baseado sob o aspecto dos direitos humanos, ao longo das décadas de 1960 e 1970, utilizaram-se da:

justificativa ideológica para as intervenções armadas feitas em nome da democracia e da liberdade contra as fantasmagóricas ameaças



nacionalistas ou comunistas. [...] O resultado foi a supressão das liberdades civis e políticas e a perda gradativa de direitos sociais e econômicos da maioria da população (Brabo; Reis, 2012, p. 24).

Pautados na justificativa de ameaças nacionalistas e comunistas, o pensamento neoliberal buscava exterminar toda e qualquer influência destes na sociedade suprimindo direitos, liberdades e combatendo tudo o que fosse contrário às suas ideias.

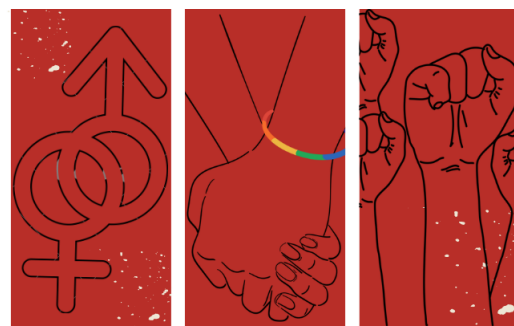
Apesar dessa luta ideológica foi a partir das décadas de 1960 e 1970 que a liberdade de gênero e sexualidade avançaram na arena política influenciada, principalmente, pelas lutas sociais de mulheres negras e pelos homossexuais que, militantemente conseguiram visibilidade nas pautas públicas na busca por direitos civis, de saúde, de trabalho e aos seus modos de vida (Oliveira; Maio, 2019).

Dessa forma, a proposta econômica do neoliberalismo seria que deixasse a responsabilidade:

nas mãos de particulares ou de empresas privadas o maior número de atividades econômicas possíveis. Igualmente propõe uma limitação do papel ativador do Estado na economia com a privatização de empresas públicas e a redução do tamanho de Estado. [...] também propõe a flexibilização laboral, as reformas da previdência, a eliminação de restrições e regulações à atividade econômica e a abertura de fronteiras para mercadorias, capitais e fluxos financeiros (Yannoulas, Afonso e Pinelli, 2021, p. 69).

Apesar de o neoliberalismo pautar suas ideias na ausência do Estado na economia e nas políticas sociais com uma estratégia nada neutra eles buscam a presença do Estado no fortalecimento de determinados interesses como a garantia da família e da propriedade privada (*Ibid.*, 2021).

Assim como o neoliberalismo, o neoconservadorismo defende a mesma proposta ao convergirem “no destaque à família de uma perspectiva privatizante e moralmente convencional” (Biroli, 2019, p. 86), logo excludente. Assim, ambas as vertentes “negam o Estado de Bem-Estar Social, sendo então as políticas um



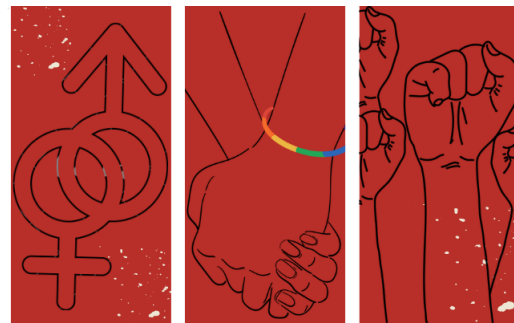
mal desnecessário que atrapalha o desenvolvimento político e moral da sociedade” (Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2019, p. 69).

De acordo com Biroli, Machado e Vaggione (2020) o termo neoconservadorismo, inicialmente nos EUA, na segunda metade do século XX buscava descrever as reações de intelectuais conservadores da década de 1970 aos movimentos de contracultura. A partir dali o termo seria utilizado para descrever o modo como as ideologias conservadoras se definiriam no contexto norte americano, bem como lançar luz sobre os tipos de coalizões políticas entre os diferentes atores (religiosos e não religiosos) objetivando manter o patriarcalismo e o sistema capitalista, ganhando força no contexto latino-americano.

Segundo Yannoulas, Afonso e Pinelli (2021), tanto o neoconservadorismo quanto o neoliberalismo não são fenômenos recentes, porém nas últimas décadas seus discursos e apoiadores ganharam números expressivos de apoiadores em diversos países, inclusive no Brasil, ao eleger o ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Apesar de imaginarmos que o neoconservadorismo se restringe a influências conservadoras e religiosas Biroli, Machado e Vaggione (2020) explicam que ele não se restringe a atores, agendas e linguagem com o aspecto religioso, mas que religiosos conservadores e o apelo de uma maioria cristã são centrais para a efetivação dessa vertente. Além disso os autores religiosos cristãos têm reafirmado, em espaços diversos, uma perspectiva moral como base para a regulação da vida social e reprodutiva de toda a sociedade.

Yannoulas, Afonso e Pinelli (2021) apontam que a tradição para a nova direita seria um elemento central para o alcance da verdadeira liberdade negativa, ou seja, a ausência do Estado na regulação da sociedade. Logo, para o pensamento neodireitista seria necessário negar qualquer política para a diversidade, do pensamento crítico ou que seja pautado pela construção de uma nova forma de sociabilidade.



Biroli, Machado e Vaggione (2020) reforçam que nas últimas quatro décadas temos observado o fortalecimento político de atores coletivos com pautas conflitantes na América Latina onde de um lado temos os movimentos feministas e LGBTI+ e de outro os segmentos da nova direita influenciados por católicos carismáticos e evangélicos pentecostais. Se de um lado os primeiros atuam para a promoção da igualdade de gênero e liberdade sexual e de gênero, do outro os segundos adotam uma política de igualdade e representação, porém com uma agenda que defendem a liberdade religiosa, da família e da moralidade sexual cristã.

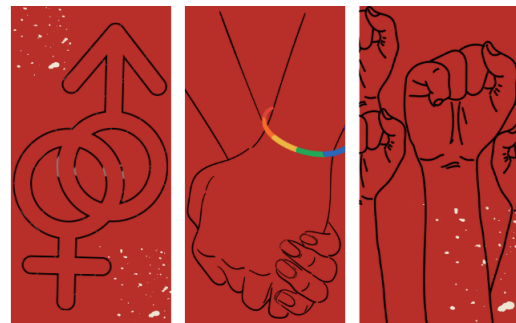
No contexto brasileiro, o avanço da nova direita tem se fortalecido e chegando com força no Poder Legislativo desde 2014 ocupando uma parte significativa dos cargos do Congresso Nacional (Senado e Câmara dos Deputados) denominada de “Bancada BBB” (“ruralista do Boi”, “armamentista da Bala” e “evangélica da Bíblia”) (Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021, p. 70).

Neste sentido:

Se no plano das políticas públicas universais o neoliberalismo radical tem produzido o imperativo do “salve-se quem puder a partir de seu mérito individual”, o crescente fundamentalismo religioso associado à promiscuidade das relações entre Estado e religião tem implicado um cenário de desmonte generalizado da atenção dos governos federal, estaduais e municipais às demandas específicas de segmentos sociais que não se enquadram nos padrões hegemônicos, especialmente de gênero, sexualidade e, mais particularmente ainda, LGBTT (Mello; Braz, 2020, p. 183).

Segundo Yannoulas, Afonso e Pinelli (2021) o número de políticos eleitos na eleição de 2019 se constituiu de, aproximadamente, 310 parlamentares com apelo religioso. Esse crescente número de parlamentares com base em uma agenda moral, também se manteve na eleição de 2022 onde dos 513 parlamentares escolhidos 237 são considerados de direita enquanto 141 são de esquerda e 135 de centro (Dall’Agnol, 2022).

Diante desse cenário de disputas é necessário resistirmos ao avanço da nova direita na supressão de direitos das minorias, para que dessa forma



nenhum direito seja exterminado ou negado, com base em valores morais e cristãos como justificativas para essas práticas. Afinal de contas, direitos humanos seriam para quais humanos? Tais garantias deveriam ser priorizadas para apenas um setor da sociedade? Acredito que não! Mesmo com todas as dificuldades, desafios e obstáculos precisaremos sempre resistir. Sejam resistências para que tenhamos garantidas nossas existências!

DESLEGITIMANDO A CRIAÇÃO INVENÇÃO DO TERMO “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

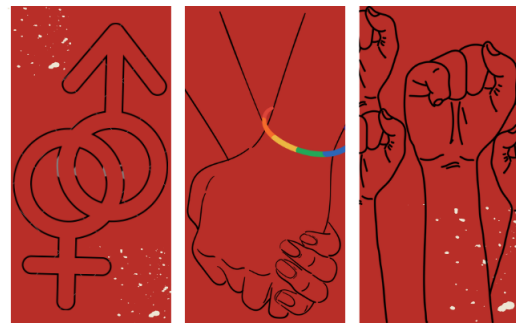
Para pesquisadores/as da área de gênero e sexualidade combater o termo “ideologia de gênero” é, praticamente, uma obrigação. Cabe esclarecer que “ideologia de gênero” não existe! Isso é um fato que precisa ser esclarecido e combatido diante de tantas falácias inventadas nas últimas décadas.

O gênero como já retratado anteriormente é um **conhecimento científico** construído pelas ciências humanas no último século, não é uma ideologia, nem um movimento, tampouco está vinculada a algum partido político de esquerda. Sua gênese surgiu diante da necessidade de questionar aquilo que a sociedade se apresenta como natural, fixa e imutável (Bortolini, 2023).

Como já retratado anteriormente as questões de gênero passaram a ser alvo de segmentos conservadores por classificarem tal luta como um movimento destruidor da moralidade cristã, dos bons costumes e da família tradicional.

Segundo Biroli (2019) esse embate já vinha acontecendo desde a década de 1990 onde o controle em cima da reprodução e da sexualidade começou a ser divulgada na produção de intelectuais argentinos e estadunidenses. No discurso teológico que prevaleceu à época nos documentos do Vaticano havia a alegação da existência de uma “cultura de morte” baseada na “mentalidade contraceptiva”. Tal pensamento precedeu o termo “ideologia de gênero” (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

A efetivação do termo “ideologia de gênero” seria levantado pela Igreja Católica somente no ano de 1998 através da divulgação do informe - *A ideologia*



de gênero: seus perigos e alcances - por meio da Comissão da Mulher da Conferência Episcopal Peruana. Através desse documento a igreja reforçava que a natureza seria determinante para as aptidões e papéis do homem e da mulher prevalecendo sobre os aspectos sociais (Biroli, 2019).

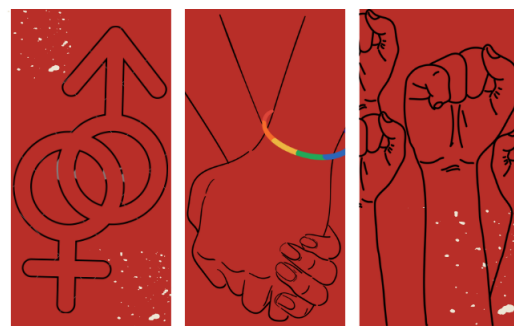
Alguns anos depois, em 2004, a publicação da *Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo* ao final do período do papado de Karol Wojtyla (papa João Paulo II) a qual abordava fortemente a questão de que homens e mulheres teriam naturezas distintas e deveriam trabalhar juntos opondo-se a quaisquer conflitos de hierarquia entre eles. Em nome da uma “hierarquia cristã” a carta situava o feminino e o masculino como dimensões ontológicas da criação divina indo além das transformações histórica e cultural (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

Biroli (2019) completa que a carta, assinada pelo ex papa Joseph Ratzinger (Bento XVI) quando liderava a congregação para a Doutrina da Fé ainda reforçava que:

«o homem por seu temperamento está mais apto para lidar com os assuntos externos e os negócios públicos» enquanto «a mulher tem uma maior compreensão dos delicados problemas da vida doméstica e familiar e um toque mais seguro para resolvê-los, o que, é claro, não significa negar que algumas possam mostrar uma grande capacidade em qualquer esfera da vida pública» (Biroli, 2019, p.78).

Diante dessa carta, para a Igreja Católica estava claramente visível a luta ideológica travada contra os movimentos feministas e LGBTI+ cuja ideia defendida era o não questionamento quanto aos papéis naturais fixos e dados por Deus onde a mulher deveria ocupar sempre um papel de submissão ao homem devendo estar exclusivamente realizando as tarefas domésticas e familiares.

Quanto a este ponto Yannoulas, Afonso e Pineli (2021) reforçam que a estratégia do Vaticano constituiu-se na exaltação do dos papéis tradicionais femininos, logo a igualdade defendida pelo feminismo representaria um



rebaixamento da mulher, consequentemente da sua “dignidade extraordinária” de “especialista do amor”.

Apesar dessa inicial fomentação quanto a questão da falácia da “ideologia de gênero” foi a partir de 2010 que o termo se difundiu como estratégia política eficaz sendo levantada por atores cujos interesses são distintos. Nessa perspectiva, católicos e evangélicos conservadores têm se unido para buscar o bloqueio dos avanços no campo dos direitos sexuais, redefinindo o sentido dos direitos e das políticas públicas (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

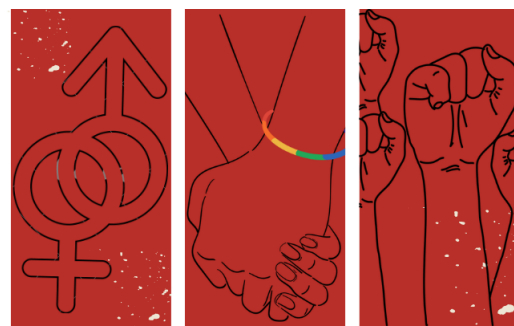
A categoria “ideologia de gênero”:

Foi inventada pela Igreja católica e depois apropriada por diversas vertentes religiosas, em especial protestantes, no contexto de expansão de visões de mundo fundadas na suposta dimensão natural e sagrada da heterossexualidade como eixo estruturante da vida em sociedade (Mello; Braz, 2020, p. 178).

A partir de então a aliança católica-protestante uniu esforços para lutar contra a “ideologia de gênero” defendida por eles como um mal necessário a ser combatido agregando também a este grupo adeptos não religiosos para esse embate.

Em 2015 o Cardeal Arcebispo de São Paulo Dom Odilo P. Scherer foi além afirmando que a “ideologia de gênero” poderia abrir “um caminho perigoso para a legitimação da pedofilia, uma vez que a orientação pedófila também poderia ser considerada um tipo de gênero (Scherer, 2015). Através de uma ideia totalmente deturpada aliando estudos sobre gênero ao crime de pedofilia percebemos que a todo custo a igreja tenta “jogar na lama” tais estudos.

Sobre a questão da pedofilia não é de hoje que a Igreja Católica tem eclodido diversas situações ligando seus membros a prática deste crime. Protegidos pela moralidade cristã membros da igreja cometem tais práticas dentro das próprias instituições e são protegidos por isso. Sobre essa questão eclodiu recentemente (fevereiro de 2023) em Portugal que, desde 1950, mais de 5 mil crianças e adolescentes foram abusadas sexualmente por membros da



Igreja Católica (Rádio Pública Francesa, 2023). Portanto, é salutar reforçar o falso moralismo defendido pela igreja para que fique demonstrado que tudo aquilo que eles pregam, na prática, não é exercido.

A falácia da “ideologia de gênero”, segundo Reis e Eggert (2017), foi criada como justificativa de uma prática que conduziria para a destruição da família tradicional, para a legalização da pedofilia, para o fim da ordem natural e das relações harmônicas entre os gêneros e, dessa forma, negam a existência da discriminação e violências contra mulheres e pessoas LGBTI+ comprovadas com dados oficiais e cientificamente.

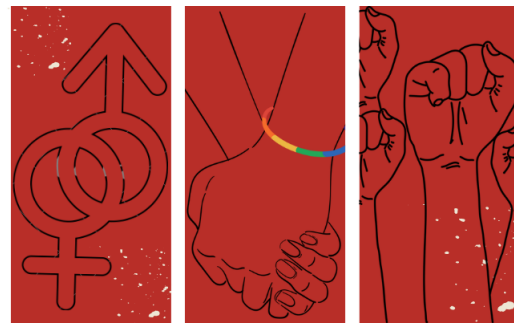
No Brasil de acordo com Biroli (2019) o combate a “ideologia de gênero” chegou na educação motivado, principalmente, pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP). Inicialmente a proposta do MESP seria combater a “doutrinação marxista” nas escolas, mas incorporou a noção da “ideologia de gênero” como forma de ganhar protagonismo nos debates sobre o plano Nacional de Educação no ano de 2014.

Além disso atrelada a esse pensamento Reis e Eggert (2017) explicam que ocorreu também uma espécie de terrorismo moral onde fora atribuído o *status* de demônio a todas as pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade na educação. Os autores relatam que, nesse período, um site divulgava na internet notificações extrajudiciais para intimidar professores/as que abordassem assuntos sobre gênero e sexualidade em sala de aula.

VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES E PESSOAS LGBTI+

Chegamos no último tópico deste artigo com a vontade de escrever mais sobre o assunto, pois tomar conhecimento dessas informações causa uma certa angústia e revolta. Neste último tópico retrato a importância da discussão sobre a questão de gênero como uma proposta de combate às discriminações e violências contra mulheres e pessoas LGBTI+.

Neste cenário desafiador concordo com a afirmação de que:



É necessário, sim, defender a igualdade de gênero, mas não a partir de uma ideologia deturpada disseminada pelas forças reacionárias no debate sobre planos de educação. O que é preciso defender é a erradicação das iniquidades de gênero, que fazem uma distinção binária entre masculino e feminino, relegando o feminino a um plano inferior, estabelecendo papéis inflexíveis de gênero para o masculino e o feminino que apenas servem para reforçar as desigualdades, muitas vezes originados no patriarcado (Reis; Eggert, 2017, p. 20).

Defender uma educação pautada no gênero é justamente ir contra as discriminações e violências sofridas não somente pelas mulheres, mas pelas pessoas LGBTI+ que também são alvo de preconceito, violência e menosprezo quanto às políticas públicas.

Indo além, Bortolini (2020) completa que falar sobre gênero na escola também:

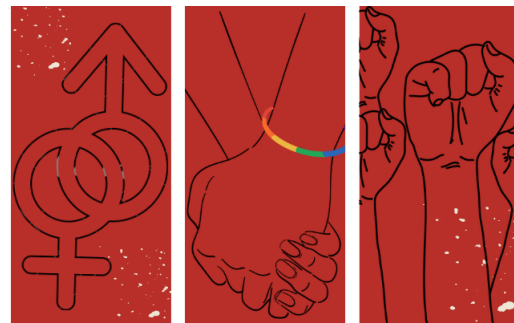
Não tem nada a ver com doutrinação. Ao contrário, é um convite à reflexão, ao pensamento crítico, que nos faz questionar aquilo que parece óbvio e construir uma perspectiva autônoma para além das “ideologias” que nos foram ensinadas desde a infância (Bortolini, 2020, p. 24).

Acredito que precisamos falar sobre gênero também fora da escola para que possamos construir uma cultura baseada no respeito às diferenças plurais existentes.

Refletindo e concordando com o pensamento Bortolini (2020; 2023), Reis e Eggert (2017) é na escola que as questões sobre gênero deverão ser desenvolvidas desde cedo, para que essa cultura patriarcal aos poucos seja derrubada e o respeito a todas as existências sejam respeitadas e valorizadas.

Sobre isso Oliveira e Maio (2019) corroboram que a escola além de precisar adequar as práticas pedagógicas precisam buscar construir a igualdade e o respeito indo além do campo do discurso, mas efetivando em sua prática o envolvimento diário de toda sua comunidade escolar.

Dados recentes de 2022 apresentam uma realidade violenta quanto às agressões promovidas contra mulheres relacionadas pelas questões de gênero. Mulheres tem sofrido violências constantes seja na rua, em casa ou em qualquer outro lugar.



De acordo com notícia do portal Agência Brasil somente no ano de 2022 mais de 18 milhões de mulheres sofreram violências físicas ou psicológicas. De acordo com o título da reportagem as vítimas relataram ter sofrido em média quatro agressões por ano e muitas delas convivem com seus agressores diariamente dentro de casa ficando reféns de uma situação vulnerável e perigosa.

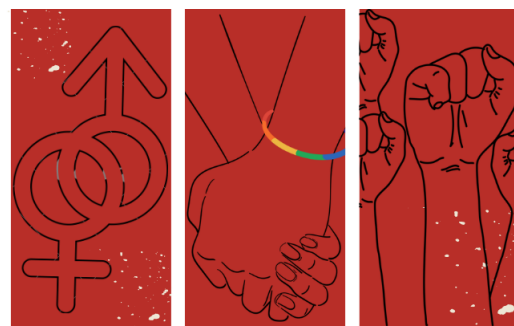
Figura 1. título de matéria jornalística



Fonte: Agência Brasil (2022)

Esses dados fizeram parte da pesquisa *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*, apresentada no *Fórum Brasileiro de Segurança Pública* e, segundo os dados, foi possível estimar que cerca de 18,6 milhões de mulheres brasileiras foram vítimas de violências no ano de 2022 o que corresponderia a um estádio de futebol com capacidade para 50 mil pessoas lotado todos os dias. Em relação a esta pesquisa também é importante ressaltar que as mulheres que sofreram as violências relataram ter sofrido mais de quatro agressões por ano, porém a média do número de mulheres divorciadas violentadas foi nove vezes maior (Agência Brasil, 2022).

Mesmo com leis que buscam tutelar a proteção das mulheres com punições severas como a Lei Maria da Penha (Lei nº. 11.340/2006), o homicídio qualificado pelo feminicídio (art. 121, § 2º, VI, do Código Penal) e classificado como crime hediondo ainda assim as mulheres são alvos constantes de ataques violentos.

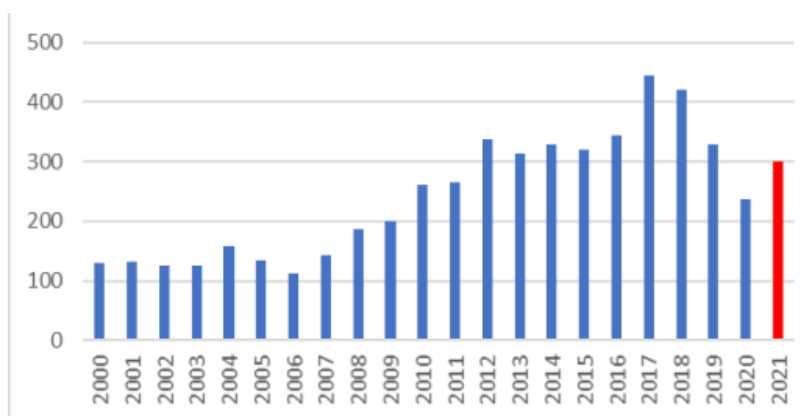


Como dito anteriormente, além das mulheres, pessoas LGBTI+ são alvos constantes de violências físicas ou psicológicas seja em casa, na rua ou qualquer outro lugar.

No ano de 2011 pela primeira vez foi realizada e divulgada oficialmente uma pesquisa sobre violências contra pessoas LGBTI+ no Brasil através da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Segundo os dados informados, somente no ano de 2011 houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBTI+, bem como pelo menos 310 homicídios de LGBTI+ no país (Conselho Nacional de Justiça, 2022).

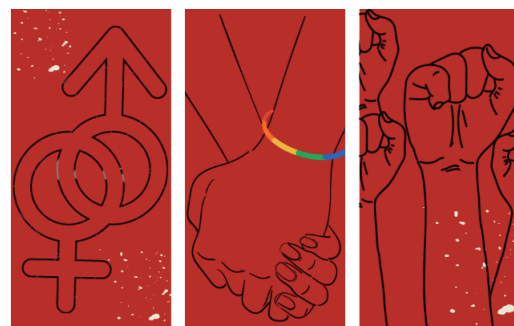
De acordo com os últimos dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), entre os anos de 2000 até 2021 muitas pessoas LGBTI+ foram assassinadas no Brasil conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1. Mortes violentas de LGBTI+ no Brasil (2000-2021)



Fonte: Grupo Gay da Bahia, 2022.

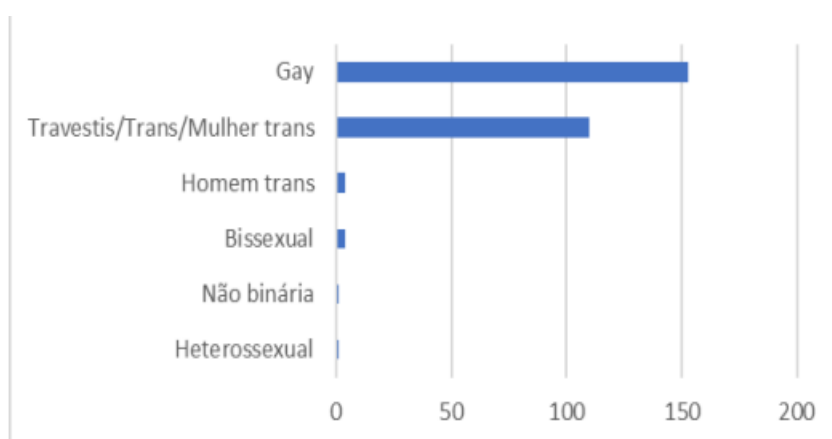
De acordo com o gráfico, o ano de 2017 foi o que ocorreu mais assassinatos de pessoas LGBTI+. Neste ano o Brasil ainda tentava respirar o pós-golpe que ocasionou o impeachment da ex-presidenta Dilma Roussef, sendo sucedida pelo vice Michel Temer. Cabe ressaltar que Temer teve como apoiadores um ministério formado por homens brancos acima dos 40 anos e uma forte aproximação com segmentos religiosos que apoiaram o impeachment de Dilma (Mello; Braz, 2020).



Já no ano de 2019 assumiu a presidência o ex-presidente Jair Bolsonaro cujo slogan da campanha era “Deus, pátria e família” o que provocou uma onda de apoiadores por todo o país que ecoavam as mais diversas atrocidades proferidas pelo ex-chefe do executivo motivado por discriminações de raça, classe, gênero, entre outras.

Ainda de acordo com dados do GGB no ano de 2021 de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 2. Mortes violentas de LGBTI+ no Brasil por orientação sexual, em 2021.



Fonte: Grupo Gay da Bahia, 2022.

No gráfico acima referente ao ano de 2021 o número de pessoas *gays* e *trans* ocuparam os maiores índices das mortes violentas em nosso país. A orientação sexual e/ou de gênero são motivações para que essas pessoas tenham suas vidas interrompidas. Se compararmos com a heterossexualidade veremos que ser heterossexual no Brasil não é motivo para o cometimento de violências e mortes.

Os dados quanto às mortes e violências tem maior incidência contra pessoas transgêneras (travestis e transexuais). Essa realidade coloca o Brasil no primeiro lugar do *ranking* mundial dos países que mais assassinam pessoas *trans* (Benevides, 2022). Tais informações podem ser percebidas conforme o gráfico abaixo:

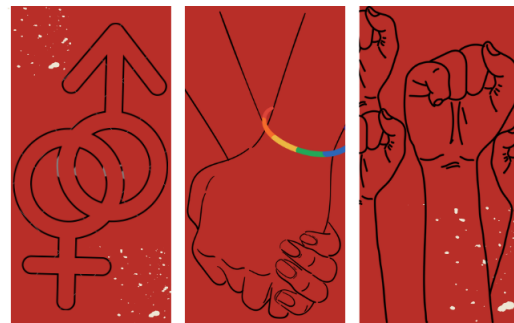
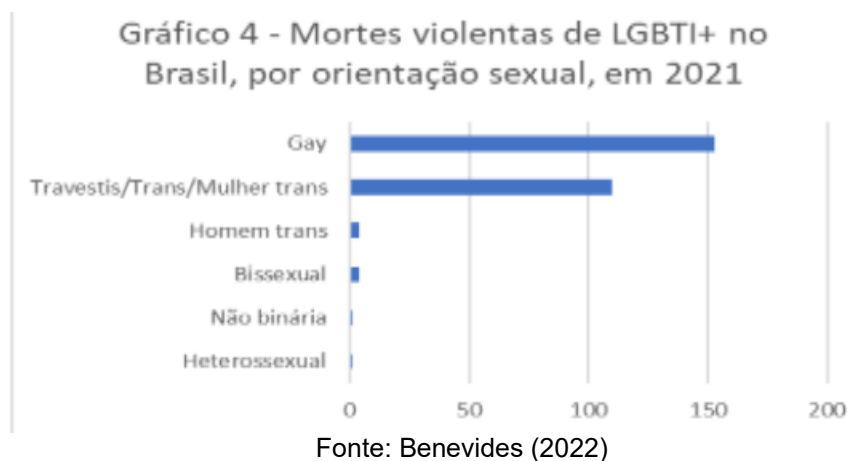


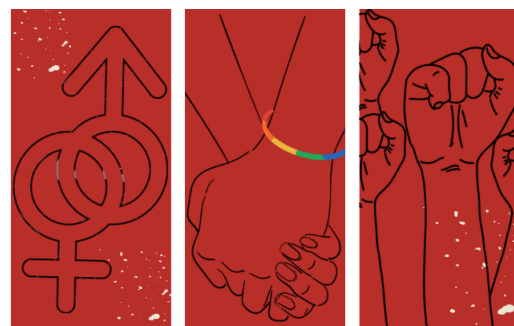
Gráfico 3. Ranking de Assassinatos de pessoas trans no mundo



Os dados informados demonstram que desde 2009 o Brasil ocupa o primeiro lugar dos países que mais assassinam pessoas trans no mundo ficando à frente do México e dos EUA. O ano de 2017 foi o que mais houve mortes contra pessoas trans no Brasil.

De 2009 até 2021 foram 1672 pessoas trans assassinadas por questões ligadas ao gênero e/ou à sexualidade. Quanto a essas mortes há uma incidência de crimes bárbaros e Bento (2017) afirma que tais mortes são acometidas de forma ritualizadas não bastando apenas um tiro ou um golpe, mas várias mutilações nos corpos. Os assassinatos contra pessoas trans são permeados de detalhes com requintes de crueldade havendo um desejo de maltratar o corpo, mesmo depois de morto (Monteiro, 2023).

Diante de todos esses dados de violências contra mulheres e pessoas LGBTI+ torna-se urgente o diálogo sobre gênero para que essas situações violentas e cruéis não aconteçam. A questão da identidade de gênero e sexualidade não podem ser fatores de quem deve ou não viver, de quem deve ou não existir. Não podemos permitir que falácias quanto às questões de gênero continuem ganhando espaço de forma pejorativa deslegitimando estudos e conhecimentos sobre o gênero enquanto um conhecimento científico.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

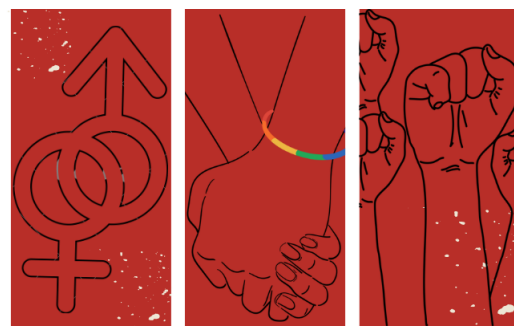
As conquistas do movimento pró-gênero vem sendo garantidas principalmente pelas mulheres feministas. As lutas do feminismo também influenciaram os movimentos LGBTI+ que contribuíram para a garantia de alguns direitos importantes, como por exemplo a valorização de mulheres trans terem o direito de serem reconhecida enquanto tais.

Apesar de muitas conquistas terem sido efetivadas desde o final do século XIX, os embates travados para a efetivação das garantias não foram aceitos de maneira favorável por alguns setores, principalmente, aqueles ligados as instituições conservadoras, como a Igreja Católica.

Na contramão da efetivação dos direitos de mulheres e pessoas LGBTI+, a nova direita vem tentando de todas formas deslegitimar suas lutas, trajetórias e vivências. A partir disso trago à reflexão: será que somente alguns setores privilegiados da sociedade merecem ter direitos garantidos? Por que a nova direita não aceita que outros setores da sociedade também mereçam a tutela de seus direitos?

A justificativa da nova direita para deslegitimar a luta dos movimentos feministas e LGBTI+ seria de que ambos os movimentos seriam contrários aos valores morais e os bons costumes, bem como coniventes com a destruição da família tradicional. Para a Igreja Católica o papel da mulher não deveria ser questionado, pois a função divina dada a ela seria de que ela fosse sempre submissa ao homem permanecendo dentro de casa e cuidando dos afazeres domésticos.

A nova direita no Brasil vem ganhando destaque nos últimos anos e teve uma força maior quando o ex-presidente Jair Bolsonaro iniciou seu mandato onde proferia diversos ataques contra todas as minorias possíveis e sendo apoiado pelo Congresso BBB (bancada do Boi, da Bala e da Bíblia). Ocupando mais da metade dos cargos políticos no Congresso Nacional políticos da nova direita se aliam para derrubar qualquer proposta de direitos contrários aos seus pensamentos tradicionais.



Quanto à falácia da “ideologia de gênero” diante dos pontos apresentados cai por terra essa ideia não existindo como prática ou conceito. Esse termo, inventado pela Igreja Católica e propagado a diversos países, ganhou força no Brasil a partir de 2011 quando parlamentares ligados ao MESP buscavam intimidar professores/as que estariam propagando “marxismo cultural” e, posteriormente, para coibir que nas escolas não fossem abordadas as temáticas de gênero e sexualidade. Portanto “ideologia de gênero” não existe!

Na contramão dessa situação é justamente o ponto principal de se trabalhar questões ligadas ao gênero principalmente nas escolas para que questões de misoginia, preconceito e violências não aconteçam. Falar sobre gênero se torna útil e necessário para que, principalmente os homens, possam aprender a respeitar mulheres, LGBTI+, negros, pessoas com deficiência, entre tantas outras. A discussão quanto ao gênero é salutar para a busca de uma sociedade mais equilibrada.

Falar sobre gênero é trazer à reflexão as infindáveis violências e mortes de mulheres e pessoas LGBTI+ no Brasil, questões estas, ligadas principalmente à identidade de gênero e sexualidade. Devemos buscar orientar as crianças para que aprendam a crescer convivendo e respeitando a todos independentemente de suas singularidades e diversidades.

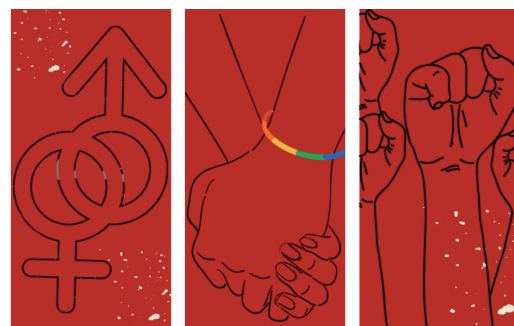
REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BIROLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. **Nueva Sociedad**, v. 1, p. 76-88, 2019.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BORTOLINI, Alexandre. Pode falar sobre gênero na escola? In: PINHEIRO, Diógenes (org.). **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho**. 1. ed. Rio de Janeiro, 2020.



BORTOLINI, Alexandre. **É pra falar de Gênero Sim**: Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. [s.n.] Brasília, 2023.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Martha dos (org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+**: relatório da pesquisa / Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. – Brasília: CNJ, 2022. 208 p.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). **Corte Interamericana de Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_por.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

DALL’AGNOL, Laísa. Direita ou esquerda: pesquisa mostra lado que saiu vitorioso no Congresso. **Revista Veja**, caderno Política. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/direita-ou-esquerda-pesquisa-mostra-lado-que-saiu-vitorioso-no-congresso>. Acesso em 04 dez. 2023.

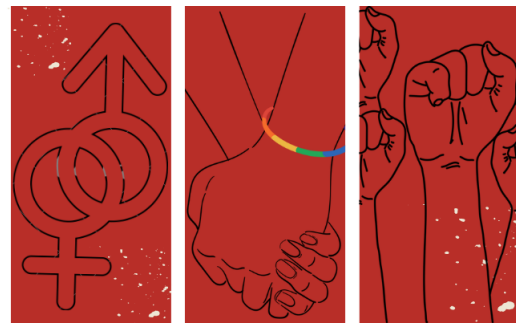
INTERDONATO, Giann Lucca; QUEIROZ, Marisse Costa de. **“Trans-identidade”**: a transexualidade e o ordenamento jurídico. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

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

MELLO, Luiz; BRAZZ, Camilo. Entre o desmonte e a resistência: reflexões críticas sobre cidadania, direitos humanos e políticas públicas para a população LBTT no Brasil contemporâneo. In: FACHINNI, Regina; FRANÇA, Isadora (orgs.). **Direitos em disputa**: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MONTEIRO, Luís Gustavo Mendes. Violências contra mulheres transexuais e travestis no contexto paraense à luz dos direitos humanos. In: MAUÉS, Antônio Moreira *et al.* (orgs.). **Observatório anual da rede amazônica de clínica de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2023. p. 199-226.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose (orgs.). **Gênero, sexualidade e diferenças**: categorias de análise, (des)territórios de disputas. Maringá: Eduem, 2019.



ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em 04 dez. 2023.

PARÁ. Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SEGUP). **Plano estadual de enfrentamento à LGBTQIA+FOBIA**. Pará, 2020.

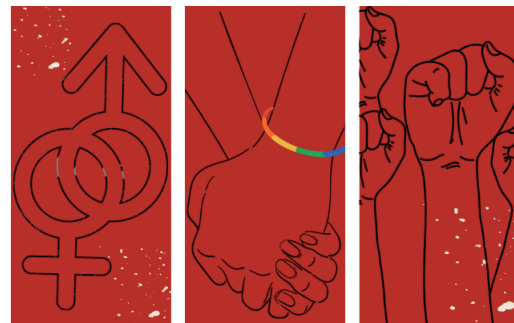
RADIO PÚBLICA FRANCESA. Pedofilia: Igreja Católica de Portugal abusou de quase 5 mil crianças desde 1950. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/pedofilia-igreja-catolica-de-portugal-abusou-de-quase-5-mil-criancas-desde-1950/>. Acesso em 04 dez. 2023.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, no. 138, p.9-26, jan.-mar, 2017.

SCHERER, Odilo P. Educação e questão de gênero. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 13 jun. 2015. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniao/espaco-aberto/educacao-e--questao-de-genero/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 391–408, maio 2020.

YANNOULAS, Silvia; AFONSO, Sophia; PINELLI; Lais. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: Falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social”** - Artículos Centrales, Buenos Aires/Argentina, ano 11, no 21, 2021.



JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E GÊNERO: DA PERSPECTIVA CONSERVADORA AO DESEJO DE MODIFICAÇÃO

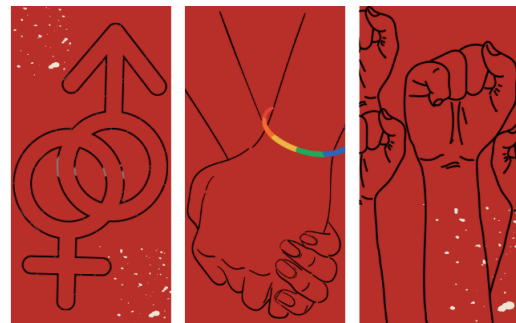
Marília Seabra Pantoja

Lucélia de Moraes Braga Bassalo

INTRODUÇÃO

O contexto educacional contemporâneo é múltiplo, diversificado e envolve um contingente de possibilidades, cuja objetividade versa a construção do conhecimento para a vida do alunado em todas as suas dimensões e esferas sociais. Assim, a presente pesquisa objetiva a investigação das discussões que permeiam o gênero como área de estudo no contexto educacional da juventude, salientando a relevância para desconstrução das opressões alicerçadas no contexto educacional conservador. Nessa direção, considera-se as transformações ocorridas ao longo do tempo que promoveram mudanças positivas, mesmo diante de estruturas fixadas em uma visão conservadora nas práticas escolares, e as que corroboraram com os problemas enfrentados atualmente no cotidiano escolar. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de construir um ambiente que seja igual para todos, ou seja, em que a diversidade possa ser respeitada em todas as suas especificidades.

O conservadorismo está alicerçado nas práticas cotidianas e não obstante configura grande parte dos ambientes de aprendizagem, e mesmo com as transformações ocorridas ao longo do tempo, nota-se que as práticas conservadoras refletem em boa medida na construção do conhecimento da juventude. Mediante a isto, algumas questões foram relevantes para construção da pesquisa: de que forma as discussões de gênero como área de estudo, na educação da juventude, são relevantes para a desconstrução de práticas pedagógicas conservadoras? Como a juventude relaciona as práticas tradicionais de ensino à construção de conhecimento individual e coletivo? Como as discussões de gênero atuam na desconstrução das desigualdades?



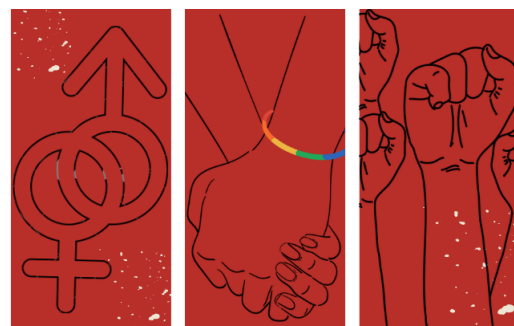
O percurso metodológico seguido na presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, e diz respeito a juventude e os processos educativos que estão envolvidos, tendo em vista a análise das produções que enveredam pelas reflexões sobre a juventude, o uso do conceito de gênero no campo educacional, bem como as práticas conservadoras presentes nos ambientes de aprendizagem.

Portanto, a reflexão traçada na presente pesquisa, busca incentivar a promoção de uma sociedade mais justa para todos os sujeitos por meio de um ambiente educacional que esteja atrelado a desconstrução de práticas patriarcais e opressoras. Um fazer educativo que seja emancipatório, empático e humano.

Assim, refletir sobre a educação de jovens estudantes é manter o pensamento ativo na esperança de um futuro cuja educação seja alicerce para desconstrução de práticas de opressão de gênero com o horizonte de que a juventude é capaz de promover mudanças significativas na dinâmica social. Diante disso, ao longo dos tópicos apresenta-se há uma reflexão acerca da juventude e as práticas conservadoras, o gênero como área de estudo na educação, bem como a relevância das discussões de gênero no contexto da educação de jovens.

JUVENTUDE E GÊNERO NA ESCOLA

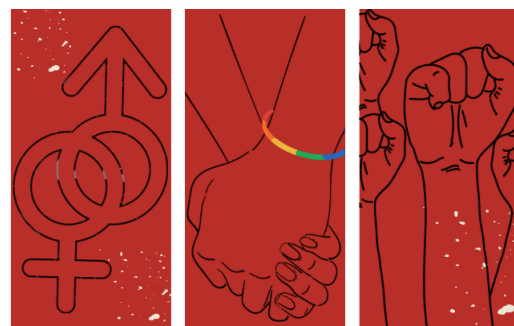
O contexto de formação educacional contemporâneo é em boa medida múltiplo e diversificado, reverberando nas vivências dos sujeitos os mais diversos sentidos e significados. Nessa direção, a juventude está imersa em um processo de aprendizagem contínuo e participa ativamente no contexto escolar, o qual ainda possui uma configuração revestida de elementos alicerçados no contexto patriarcal que legitima práticas pedagógicas conservadoras e sexistas na construção da aprendizagem. Por isso, salienta-se a reflexão acerca da juventude no âmbito educacional, bem como as práticas conservadoras que circundam o mesmo contexto.



Nesse viés, pensar na juventude e nas discussões que permeiam o gênero nos contextos de educação formal demanda a observação atenta de dois campos de estudo a educação de jovens e os estudos de gênero. Ambos precisam ser analisados cuidadosamente, uma vez que, os debates acerca do gênero como campo de estudo não fazem parte das disciplinas estudadas na educação regular, assim como as experiências e percepções de mundo da juventude passam por uma desvalorização, na medida que são vistas como sujeitos incompletos (em formação), visão que precisa ser superada com urgência dando lugar aos novos olhares sobre o fazer educacional, um fazer que esteja atrelado a juventude como agentes de ressignificação das práticas que ainda estão alicerçadas no viés misógino.

A juventude tende a ser protagonista nos cenários de educação, porém a sociedade tenta afastá-la do âmbito do pensar e a insere numa perspectiva em que são sujeitos que ainda estão aprendendo a ser algo na vida e não como indivíduos que participam ativamente dos contextos políticos e que podem definir as práticas sociais para a construção da realidade em que vivem. Entretanto, é extremamente necessário ir além dessa visão limitada que se tem sobre a juventude e enveredar por caminhos outros, novos olhares e perspectivas de mundo. Tendo em vista que a juventude é detentora de saberes e experiências que podem ser partilhadas individual e coletivamente. Ou seja, os jovens fazem parte do coletivo social e agentes de transformações na sociedade do patriarcado.

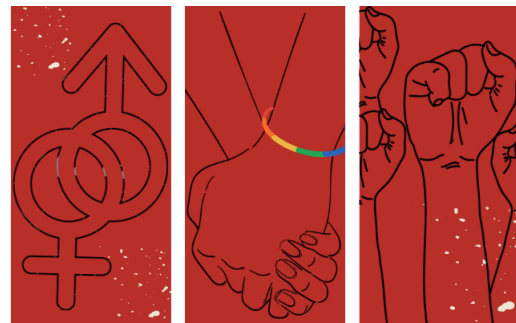
Segundo Groppo (2004) a concepção da juventude em vigência “trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres” (p. 11). Nesta compreensão, vista como uma categoria social, a juventude refere-se a uma fase da vida onde os indivíduos que estão em constante processo de formação enquanto sujeitos sociais, momento no qual começam a reconhecer seus direitos e assim construir suas opiniões formuladas de acordo com suas vivências. Logo, “da juventude espera-se um trabalho de integração à sociedade adulta” (Groppo, 2004, p. 13).



Entretanto, pensar a juventude como fase ou momento da vida remete a uma limitação acerca do que é ser jovem, o que está aquém desta compreensão. Além disso, “Compreensões deste porte apontam para uma dimensão que nega ao jovem a inscrição no presente, compreendendo a juventude como uma vir a ser, o que será, assim desvalorizam suas experiências no tempo presente” (Bassalo; Weller, 2015, p. 235). Ou seja, juventude é um grupo geracional que participa ativamente nos processos de construção da sociedade e, no tempo presente auxilia na formulação ou reformulação de valores que emergem na dinâmica social e também fazem parte das modificações ocorridas no tempo presente. Sujeitos capazes de compreender o passado, enveredar nas lutas presentes e construir um futuro de melhorias para a sociedade. De onde destacamos o contexto educativo, que mesmo com todas as modificações, ainda reverbera práticas de opressão e silenciamento na base do sistema educacional. Isso também remete a luta por direitos, tendo em vista que “lutar por direitos não significa lutar pelos próprios direitos em um sentido individual. A noção de direito, implica sempre a sociedade” (Tiburi, 2018, p. 55-56).

É válido considerar, segundo Maia e Mancebo (2010) que a juventude é múltipla, diversa e embora tenha particularidade entre os jovens, cada um a vivência de acordo com os contextos cultural, social e econômico que estão imersos.

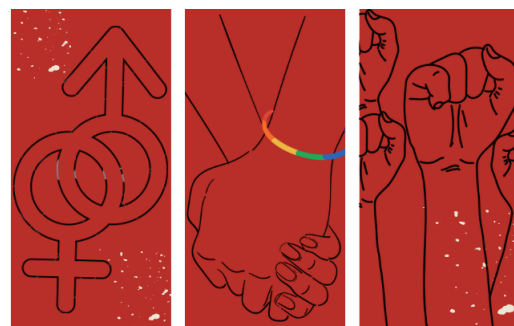
Segundo Bassalo (2010) “a dinâmica do contexto escolar afunda-se muitas vezes em práticas escolares que classificam e hierarquizam os sujeitos a partir de noções pré-concebidas que não refletem a dinâmica e mobilidade da realidade” (p. 147). Compreende-se, nesse sentido, que as práticas pedagógicas, mesmo no século em vigência, por vezes, ainda repercutem uma educação voltada para os moldes do sistema patriarcal que legitima a partir de um viés sexista os papéis sociais que homens e mulheres devem ocupar na sociedade. Um conjunto de estratégias que se perpetuam para manter a ordem social de dominação masculina, sem uma observação atenta e precisa do real contexto existente nas classes escolares. Tal argumento alinha-se ao que é



suscitado por Meyer (2018) quando diz que “os indivíduos aprendem desde muito cedo – eu diria que hoje desde o útero – a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas” (p. 24). Historicamente e no seio familiar, as garotas desde que nascem são ensinadas que devem obedecer a algo ou alguém (geralmente um homem), bem como a realizarem tarefas voltadas para o contexto doméstico, enquanto meninos são ensinados a realizarem tarefas que demandam o espaço público, ou também aquelas que o colocam nos lugares de superioridade. A autora permite refletir acerca da naturalização das práticas opressoras, que muitas vezes passam despercebidas, de tão sofisticadas que são e de como são tratadas como verdades absolutas, irrevogáveis. Voltando ao contexto escolar, este não é diferente. Mesmo sendo um espaço de construção do saber, os ensinamentos sexistas são transmitidos, pois:

O reconhecimento da diferença entre meninos e meninas está na escola, só que uma diferença baseada em aspectos biológicos, em estereótipos de sexo, em distinções binárias, em oposições, e que refletem as relações de poder. Se um professor realizar atividades que exijam força e habilidade física, dirige-se aos meninos para pedir ajuda, enquanto as relacionadas à organização e arrumação, são destinadas as meninas (Bassalo, 2010, p. 148).

A identificação da existência de homens e mulheres no contexto educacional é uma realidade que se insere no idealismo de uma sociedade que separa e distingue os diferentes a partir de traços biológicos, carregados historicamente por preconceitos e estigmas. Onde meninas são destinadas ao contexto do cuidado e garotos ao lugar de força e coragem. Tal pensamento produz a desigualdade e precisa ser superada com urgência, em detrimento de um fazer educacional em que haja equidade, empatia e respeito nas relações entre os sexos. A juventude ainda é vista em um lugar subalterno, por serem jovens, ocupar um lugar de destaque na luta por modificações no sistema educacional ainda se apresenta como um ideal a ser alcançado, tendo em vista

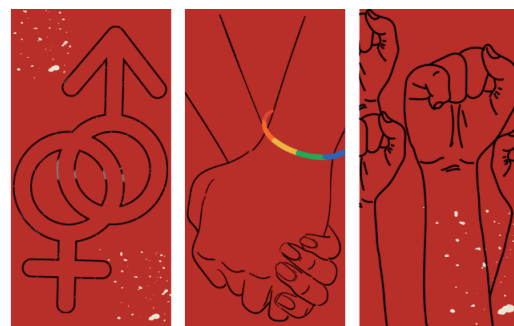


o com um olhar emancipatório para todos que estão envolvidos por terem suas próprias demandas e avaliações. Nesse viés, deveriam ser estimulados a refletir acerca da realidade que os cerca, das problemáticas sociais que emergem diariamente na sociedade nos mais distintos âmbitos e dentre estas, os problemas de gênero.

Destarte, é essencial que seja realizada uma reflexão atenta do contexto das práticas pedagógicas e refletir acerca de um ensino que não seja excludente, na medida que a sala de aula é composta por uma diversidade de estudantes e cada um tem o direito de expressar-se independentemente dos padrões normativos. Além disso, há a necessidade de compreender que o espaço escolar é um lugar de construção de aprendizagens, tendo em vista que ponderar sobre as relações entre os gêneros e o sentidos do contexto educativo na vivência dos indivíduos consiste “ em considerar que aprendemos, em diferentes momentos de nossas vidas, os significados atribuídos a mulher e ao homem em nossa sociedade, e que, neste processo, os estereótipos e as relações de opressão podem ser mantidos ou desconstruídos” (Bassalo, 2010, p. 139-140). Nessa direção, se são ensinados a normalizar práticas de opressão, também podem ser ensinados a desconstruir verdades patriarcais, as quais discriminam e oprimem mulheres. Cabe aos profissionais da educação a luta, se colocar ao lado da juventude estudantil, refletir sobre práticas outras que deem novos sentidos a construção do conhecimento. Logo:

Investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de formular perguntas; das certezas para a dúvida e provisoriedade; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (Meyer, 2018, p. 13).

Defendemos a ideia de recriar os parâmetros educacionais, caminhando no sentido contrário ao que a sociedade patriarcal impõe aos jovens estudantes inseridos nas classes escolares. Salienta-se fazê-los agentes no processo de

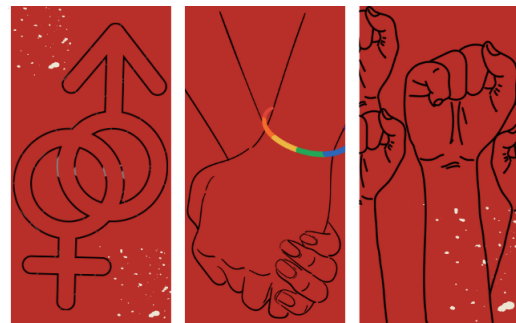


ensino-aprendizagem, seres dotados de pensamento e ação, construindo novos olhares para a construção do conhecimento, formulando questionamentos, percebendo a provisoriade de verdades tidas como absolutas do fazer científico e principalmente a compreensão de que a educação é o meio pelo qual os sujeitos podem modificar a realidade que o cerca. Afinal. “educar é trabalhar para o futuro, e não se pode fazer isso sem renunciar alguns aspectos do passado” (Moreno, 1999, p.72).

GÊNERO E EDUCAÇÃO

Pensar o gênero como campo de estudo a partir de uma perspectiva de construção social é uma tarefa árdua diante de um contexto educacional que ecoa olhares conservadores acerca do fazer educativo, tendo em vista que é uma forma de pensamento que gera preconceitos, distorções da realidade e exclusão das mulheres e demais indivíduos (todos aqueles que fazem parte de alguma minoria) que estão presentes nas classes escolares, estas que existem numa pluralidade de sujeitos.

A sociedade é alicerçada por um sistema androcêntrico que legitima construções sociais que distinguem os sujeitos, inferioriza as mulheres em todas as suas dimensões e sempre as insere nos lugares inferioridade, as põe em segundo plano, que nega seus direitos. Segundo Moreno (1999) “o androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo que ocorre no nosso mundo” (p. 23). Ou seja, aos homens todo o poder, os locais de superioridade, as decisões e escolhas, inclusive, muitas vezes, sobre a vida das mulheres. É diante desta perspectiva que a dinâmica social foi se formando, restando às mulheres, a dominação patriarcal que perdurou ao longo de séculos, até que as mulheres resistiram as opressões e construíram um movimento contrário a todas as imposições que recaiam sobre elas, o feminismo. Segundo Tiburi (2018) o feminismo é um agente inovador que permite a libertação dos sujeitos em sua totalidade das obrigações suscitadas



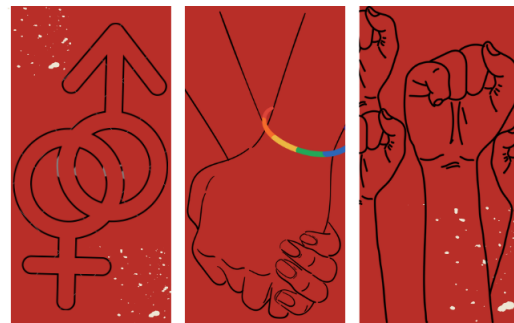
pelo patriarcado, na mesma medida que desorganiza os sujeitos das dívidas impostas pelo gênero. É “um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (hooks, 2022, p. 17).

O feminismo ensinou as mulheres novas perspectivas de ver e entender o universo de opressões que estavam imersas, construindo novas possibilidades de existência, ressignificando a realidade a partir da desconstrução de estereótipos e lugares que as destinavam unicamente ao ambiente doméstico. Ademais, Segundo Matos (2008) “as mulheres feministas no campo acadêmico visaram ampliar, nas ciências humanas e sociais, o escopo das reflexões para adotar uma nova proposta teórico-conceitual: os estudos de gênero” (p. 336). Assim, o movimento feminista possibilitou a compreensão de que os sistemas de poder construíam suas bases nas distinções entre os sexos, sempre menosprezando as mulheres em todas as suas formas de expressão na sociedade.

O percurso histórico do termo gênero na dinâmica social passou por um processo intenso de transformações ao longo do tempo, onde os estudos feministas o inseriram nas discussões sociais que envolviam a luta pela desconstrução das desigualdades que demarcavam as mulheres aos lócus de inferioridade. De modo que:

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além de preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (Louro, 1997, p. 14).

Foi no âmbito do feminismo que se deu o significado e o ressignificado do conceito de gênero de modo que se pode compreendê-lo como essencial para desconstrução das desigualdades sociais existentes entre os sexos. Além disso, é válido ressaltar que quando se discute acerca do gênero, considera-se, no presente estudo, a concepção de Joan Scott, na qual gênero não está ligado as

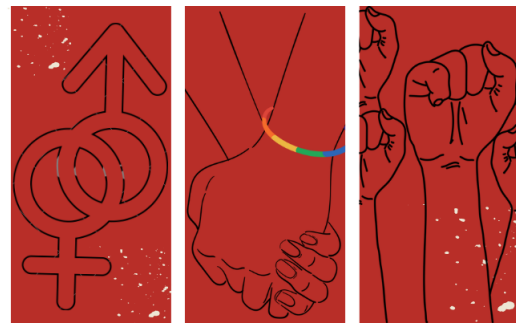


distinções biológicas entre homens e mulheres, mas se desenvolve a partir das construções sociais. Segundo Scoott (1995) “o uso do termo ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações de poder que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado por ele, nem determina diretamente a sexualidade” (p. 76). Ou seja, ser homem ou mulher é algo que se constrói no âmbito das vivências sociais ao longo da vida, não como algo que o indivíduo recebe biologicamente ao nascer. Ademais, para a mesma autora, o gênero “é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (p. 75). Logo:

O conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade (Meyer, 2018, p. 19).

Tal definição permite pensar o gênero como produto de vivências, em que os sujeitos vão se formando a partir das experiências que constroem nas relações que são estabelecidas em sociedade, bem como relaciona-se com outros marcadores sociais que são de suma relevância para o entendimento de preconceitos e também, pode-se, a parte disto, desconstruir opressões hierárquicas, em que as mulheres são vistas como seres inferiores pelas relações de poder patriarcais. Como ressalta Adichie (2015) “nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina; elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem externar seus desejos” (p. 36).

Nesse contexto, o campo educacional, mesmo com consideráveis modificações, ainda é espaço de produção e reafirmação patriarcal quanto ao conceito de gênero, sempre atrelando-o ao contexto biológico para distinguir homens e mulheres nas práticas escolares. Diante disso, é válido considerar, o conjunto de estratégias criadas no cenário social para dificultar a inserção de discussões do campo do gênero e/ou estudos feministas nas classes escolares. Dentre elas, as perspectivas conservadoras que se espriam nos espaços



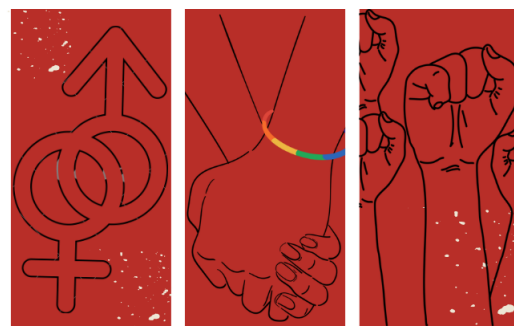
escolares com força para deslegitimar as conquistas alcançadas pelas mulheres ao longo de sua trajetória de lutas.

São décadas e décadas de uma educação sexista, contrária a equidade nas relações entre os sujeitos que compõe o processo educacional. Salienta-se que:

As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações (Bento, 2011, p. 553).

Esta autora traz a reflexão de que o meio educacional é composto por uma diversidade de sujeitos, entretanto, todos aqueles que fogem as regras ditas como “normais” sofrem com a exclusão e afastamento do processo escolar. Reafirmando, a lógica social que estrutura as relações de poder na escola, onde expressar outras formas de ser não é permitido, pois o verdadeiro consiste naqueles que seguem o parâmetro e se submetem a “verdade absoluta”, aquela que os sujeitos devem encaixar-se de tal modo que escondam ou abafem as suas perspectivas individuais. Por isso, Moreno (1999) destaca o papel que a escola possui na formação indivíduos capazes de refletir acerca da realidade que os cerca, ou seja, sujeitos capazes de serem agentes de mudança diante do sexismo excludente das práticas escolares, transformando-se em construtores de um ambiente educacional em que haja respeito e equidade entre os indivíduos, bem como emancipação social para todas, todos e todes.

Neste sentido, devemos ressaltar que “professoras e professores tem um papel singular na construção de olhares e de atitudes pautados no respeito às diferenças e na garantia dos direitos humanos, já que a escola pode se constituir em um espaço de construção de novas práticas sociais” (Bassalo; Weller, 2020, p. 3).

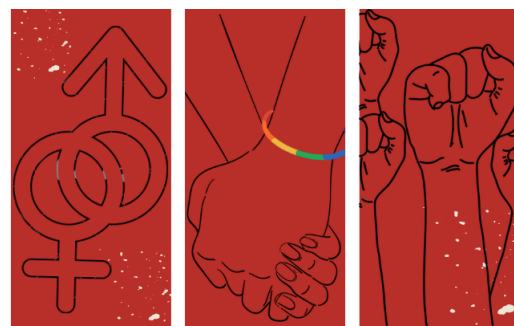


DESCONSTRUINDO CERTEZAS PELO VIÉS DO GÊNERO

A compreensão da relevância dos estudos de gênero para desconstrução das desigualdades sociais entre homens e mulheres é de suma importância para construção de um fazer educacional que haja empatia, equidade, humanidade e principalmente respeito entre os sujeitos presentes na escola. Na medida que permite a quebra de conceitos formulados e reafirmados pelo contexto patriarcal que inferioriza as mulheres por meio das relações de poder que estruturam a dinâmica social desde muito tempo. Embora muito se tenha avançado, a partir das lutas feministas, ainda há a predominância de práticas pedagógicas que entendem o conceito a partir da perspectiva biológica.

Um dos mecanismos para largar certezas prontas e acabadas é a reflexão, nos espaços de formação, acerca das questões que envolvem o conceito gênero, percebendo-o como uma construção social. Para Moreno (1999) o rompimento da universalidade diante dos fatos e comportamentos sociais apresenta-se como um caminho para a desconstrução dos ideais sexistas, tendo em vista que “as pessoas precisam ter elementos em contraste para inteirar-se das coisas” (Moreno, 1999, p. 36). Ou seja, nos mostra que é na diversidade que os sujeitos se constituem, a partir das relações que são travadas diariamente, seja no contexto familiar, na comunidade de vivência ou mesmo na escola.

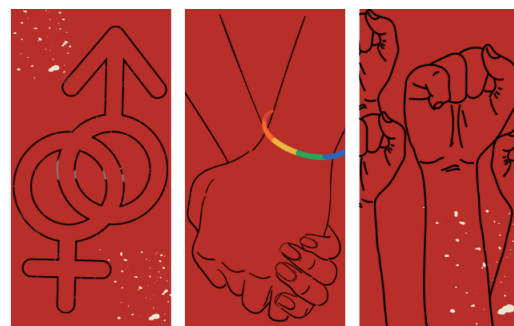
Segundo Bassalo (2010) na medida que a escola é generificada e o conceito de gênero é uma construção formada no contexto social, histórico e cultural, há a necessidade de entender a existência de todos os sujeitos, sejam homens ou mulheres, tendo em vista que estão entrelaçados pelas relações de poder que demarcam as suas experiências. Esta autora salienta, ainda, que se deve ampliar a visão acerca dos indivíduos que estão no processo educativo, tendo em vista que “a ideia de um ser único, imutável não existe” (Bassalo, 2010, p. 146). Então, refletir acerca do conceito de gênero é pensar para além de uma visão limitada que o sistema patriarcal insiste em reforçar no contexto escolar e em outros locais de produção de conhecimento. Principalmente no que tange a



educação de jovens, pois é necessário fazê-los refletir acerca da realidade que os cerca, pensar nas práticas pedagógicas em que estão imersos nos contextos escolares e em todos os outros ambientes que estão presentes. Fazê-los compreender a necessidade de construir um olhar outro para todos os ensinamentos sexistas que tiveram contato desde o nascimento.

Para Junqueira (2013) “a escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos” (p. 494). Diante disso, pode-se destacar o espaço escolar como um ambiente inovador, capaz de desconstruir, refutar certezas prontas e construir novos olhares para a realidade que cerca os sujeitos que estão no percurso educativo, estes que são também agentes no processo de produção do saber, juntamente com seus educadores. Atrelado a isso, as discussões que permeiam o gênero auxiliam a desconstruir os parâmetros patriarcais que são cotidianamente naturalizados nas classes escolares, onde o sexismo nas consta nas atividades, na linguagem e em grande parte do desenvolvimento das aulas e no tratamento de que é dado para os jovens de diferentes sexos. Tais discussões também atuam no combate ao sexismo instituído e alicerçado na dinâmica social por meio da compreensão de que homens e mulheres constituem a sociedade e cada um possui sua relevância na sua construção, bem como nas escolhas políticas, nas tomadas de decisões coletivas que definirão o futuro e também no contexto do privado. Salienta-se a compreensão de que as mulheres são seres que possuem vontades próprias, seres pensantes e plenamente capazes de ocuparem os lugares que a almejam.

Para mais, os sujeitos existem numa pluralidade de seres e o contexto escolar precisa ser um espaço de acolhida e afetividade, no qual os sujeitos possam expressar livremente as suas formas de ser e estar no mundo, bem como as suas visões e compreensões acerca da realidade que vive, sem correrem o risco de sofrerem opressões de nenhuma natureza.

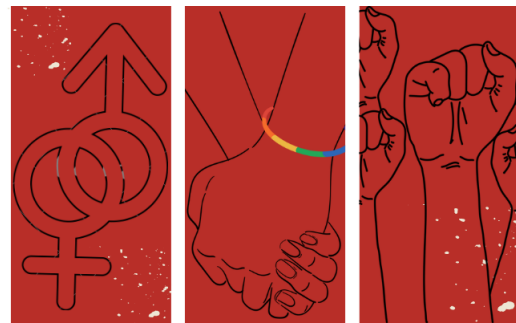


CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que estudar os pressupostos acerca da juventude e estudos de gênero demanda uma investigação atenta de dois campos extensos e conflituosos. Nesse sentido, salientou-se a reflexão sobre a necessidade de desconstruir práticas de opressão que são reverberadas cotidianamente nas classes escolares e formam jovens estudantes, homens e mulheres.

Ao refletir sobre os pressupostos que se tem acerca da juventude no contexto da educação formal, notou-se que jovens, mesmo estando em grande parte nas classes escolares, ainda são vistos como sujeitos em formação e por isso deslegitimam as suas expressões e/ou opiniões acerca da realidade que os cerca. Perspectiva que ao longo da discussão foi desconstruída tendo em vista que os jovens fazem parte do coletivo social e são extremamente importantes para a construção do conhecimento que é realizado na escola.

Ademais, notou-se o quanto as classes escolares ainda consistem em ambientes sexistas que distinguem homens e mulheres por funções biológicas, nestas centram-se os ideais e pressupostos educacionais e perspectivas de futuro para os sujeitos imersos no processo de construção de conhecimento. Aos homens espera-se uma determinada ocupação (geralmente uma que utilize força e/ou que exprima um lugar de poder), enquanto para a mulher espera-se que ela faça escolhas voltadas para o contexto do cuidado (a domesticidade). Por isso, as discussões de gênero, precisam adentrar a escola como uma ferramenta para desconstrução das desigualdades nas relações entre os sexos, na medida em que tais estudos permita a reflexão potente acerca das estruturas que estão presentes nos mais distintos contextos de vivência. Estes que ditam as normas sociais, sempre supervalorizando os sujeitos do sexo masculino, dando a estes os lócus de poder nas tomadas de decisão, na esfera pública ou privada. Enquanto as mulheres destinam-se os lugares de menosprezo e opressão. A estas, mesmo diante das mais diversas conquistas, há uma tentativa constante de deslegitimação de tudo que já foi conquistado na base de muita luta. É necessário dar continuidade nesta luta cotidiana, como mulher e como



profissional da educação, para que num futuro próximo seres outros possam usufruir, assim como as mulheres do século presente gozam das conquistas das mulheres que lutaram no passado.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Relações de gênero e o papel da escola. In. STEVENS, Cristina et al (Org.). **Gênero e Feminismos**: Convergências (In)disciplinares. Brasília/DF: Ex Libris, 2010.

BASSALO, L M B; WELLER, W. Jovem e mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas. In.: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. **Juventudes e tecnologias**: sociabilidades e aprendizagens. Brasília: Unesco, 2015.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; WELLER, Wivian. Igualdade de direitos ou heteronormatividade? Professores e professoras diante da homossexualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014305, p. 1-18, 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

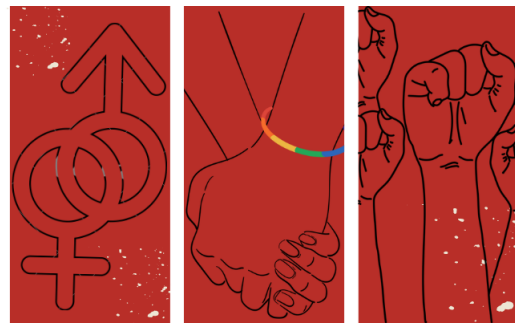
HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: a normatividade em ação. Brasília. **Retratos da escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul/dez. 2013.

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

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2010, vol.30, n.2, pp. 376-389. ISSN 1414-9893.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos feministas**, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

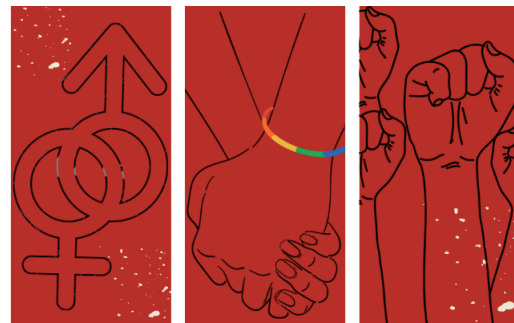


MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, vol. 20, n.2, jul-dez. Porto Alegre, 1995.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



EDUCAÇÃO, DECOLONIALIDADE DO GÊNERO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS?

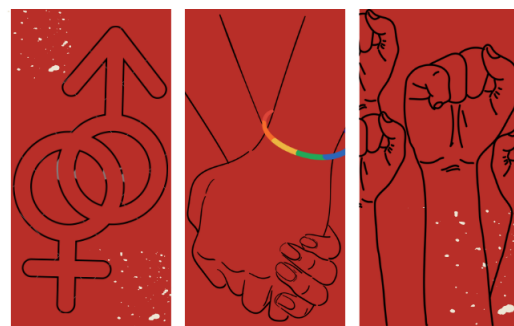
Vanessa Afonso da Silva

COMO AS DIFERENÇAS SE SITUAM NA ESCOLA: LINHAS PRELIMINARES

Este artigo pretende suscitar um debate teórico contemporâneo a respeito das relações entre educação, cultura e gênero, a fim de identificar as contribuições da perspectiva intercultural e da decolonialidade do gênero à construção de projetos educativos democráticos e que articulem as diversas dimensões que constituem os sujeitos.

A premissa de que nossas escolas tradicionalmente reproduzem uma abordagem educacional monocultural, conservadora e neoliberal e produzem currículos, concepções e práticas universalistas e eurocêntricas, me instigou a pensar de forma crítica e reflexiva se é possível desenvolver estratégias educacionais que articulem as diversas culturas? Ou, se podemos construir projetos educativos comprometidos com as questões de gênero? De que maneira a interseccionalidade entre gênero e cultura contribui para a elaboração de novas propostas educacionais? E, em que medida as proposições da perspectiva intercultural e da decolonialidade do gênero podem oferecer elementos para a desconstrução e resignificação da educação escolar?

Antes de começar a pensar e dialogar sobre essas questões, considero importante destacar que, apesar do foco dessa discussão ser a educação em interface com a cultura e gênero, admite-se a existência de outros marcadores – como raça, religião, classe social – que são tão significativos quanto esses e que também implicam nos processos educativos. No entanto, este trabalho se situa na perspectiva da interculturalidade crítica e da colonialidade de gênero, partindo do pressuposto de que inserir a cultura e gênero no debate educacional pode ser um caminho para a construção de novas formas de promover a educação, a formação e a socialização dos sujeitos.

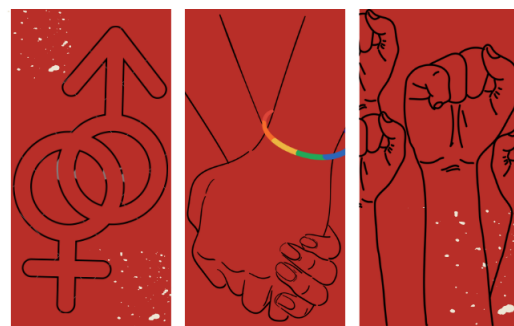


É necessário também demarcar algumas noções que orientam essa reflexão: a noção de que a educação escolar apoia-se na lógica da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo; a noção de que a colonialidade opera sobre as relações sociais, culturais, educacionais e de gênero e dita modos de saber e ser; a noção de que a decolonialidade se constitui como estratégia para romper com concepções, estruturas e práticas discriminatórias e opressoras; e a noção de que a articulação entre as diversidades culturais e de gênero é favorável à promoção de uma educação democrática.

A contemporaneidade tornou-se palco do avanço acelerado das tecnologias e de transformações significativas com efeitos em âmbito social, político, econômico, cultural e educacional. As diversas formas de acesso a informações e possibilidades mais diversificadas de comunicação/interação entre as pessoas têm tornado o mundo cada vez mais interconectado. Em contrapartida, o desenfreado processo de globalização tornou ainda mais escancaradas desigualdades, injustiças, preconceitos e outros problemas sociais que atingem, sobretudo, os países menos desenvolvidos e as chamadas “minorias”.

A premissa básica de integração mundial tem como pano de fundo um jogo de interesses hegemônicos mascarado em discursos tendenciosos e assentado, sobretudo, em uma lógica universalista, essencialista que nutre proposições quase que inquestionáveis (Fleuri, 2018). Dessa forma, as estratégias criadas e desenvolvidas pela política de globalização produziram mecanismos de generalização e acionaram preconceitos e intolerâncias em relação às diferenças.

Apesar das narrativas construídas de modo intencional para propagar o ideal de unificação global, ao olharmos de maneira mais atenta e crítica, é possível distinguir que, dentro dessa perspectiva, *globalizar* expressa o mesmo valor semântico de *homogeneizar*. E mais do que isso, significa o apagamento/silenciamento de etnias, religiões, linguagens, culturas, gêneros que vão de encontro ao padrão hegemônico (Fleuri, 2018). Essa maneira de



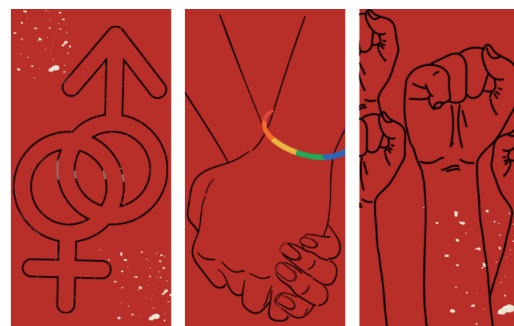
enxergar as diferenças reflete na maneira como a escola compreende as diversidades culturais, de gêneros, de raça, e outros marcadores que constituem os sujeitos.

No caso do Brasil, de modo particular, podemos associar o modo negativo como as diferenças são compreendidas aos processos de colonização – que também podemos chamar de processos de sujeição – a que foram submetidos os povos brasileiros. A sobreposição da cultura europeia, a imposição da língua, de valores morais e religiosos, a violência de diversas ordens, escravização e inúmeras outras estratégias do colonialismo²¹, tiveram efeitos catastróficos que se arrastam até o tempo presente. Nesse sentido, as discriminações, intolerâncias e desigualdades, tão profundas e marcantes em nossas sociedades, são entendidas como traços da *colonialidade*.

O padrão de poder da colonialidade, embora tenha procedido do colonialismo, ultrapassa a relação de domínio e exploração entre nações, e opera sob a forma como o conhecimento, a cultura, o trabalho e as relações sociais e intersubjetivas se articulam (Maldonado-Torres, 2007). A colonialidade sobrevive ao fim do colonialismo. Mantém-se imbricada em todas as esferas e dimensões da sociedade, opera nas relações sociais, nas formas de organizar a economia, atravessa projetos educativos, molda pensamentos, e define padrões de cultura e modos de ser e viver.

Identificar as diversas formas de colonialidade se constitui, portanto, como um bom ponto de partida para a compreensão de muitos problemas, desigualdades e injustiças que impactam nossa sociedade e têm profundos efeitos no âmbito educacional. No entanto, perceber essas formas é uma tarefa mais difícil do que parece. Isso porque as diversas dimensões da colonialidade estão fortemente introjetadas no nosso cotidiano que passam despercebidas. A

²¹ O colonialismo “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Trata-se da relação formal de poder entre dois povos, na qual um povo é colonizador e o outro colonizado. Consiste em um conjunto de estratégias/práticas que estabelecem o domínio cultural, político, econômico e religioso de uma nação.



naturalização é uma das principais estratégias da colonialidade e favorece a reprodução do pensamento colonial.

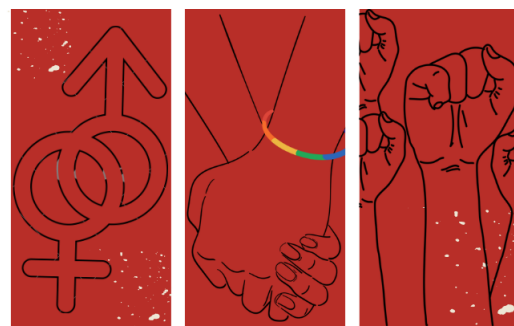
O conceito de colonialidade, introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano sob a forma de *colonialidade do poder* (Sacavino; Candau, 2020) parte da premissa de que a colonialidade é um dos principais elementos constitutivos e representativos do poder capitalista que opera em todas as dimensões – materiais ou subjetivas – da sociedade (Quijano, 2009).

Junto a outros integrantes do grupo “Modernidade-Colonialidade”²², Quijano traz à tona a noção de que a colonialidade sustenta as relações de poder que foram disseminadas pelos discursos e práticas dos colonizadores. Denuncia que as estratégias de dominação e subordinação de indivíduos transcenderam o período colonial e não têm fim com a independência do país. Enfatiza que o pensamento colonial se mantém vivo e presente em discursos, comportamentos, ideologias e articulado em relações de poder (Sacavino; Candau, 2020).

Esse conceito amplia a visão de colonialismo e estabelece uma relação entre a colonialidade e os processos de inferiorização, silenciamento, discriminação de saberes, fazeres, culturas, corpos – e de tudo o que foge ao padrão eurocêntrico hegemônico – até então tomados como naturais ou inerentes as sociedades. Isto é, a colonialidade mantém vivo o pensamento colonial e se manifesta em concepções, discursos e comportamentos, articulando-se aos ideais de modernidade²³ e globalização. A colonialidade

²² O grupo conhecido como “Modernidade-Colonialidade” é composto por pesquisadores de vários campos da ciência e de diferentes países da América Latina que, nas últimas duas décadas, têm se dedicado à afirmação e multiplicação do pensamento decolonial. Constitui-se como um movimento epistemológico, político e social complexo e dinâmico (Candau, 2023). O grupo construiu uma identidade própria e entre seus principais expoentes estão Anibal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh e Maldonado-Torres. Entre esses autores, apenas Walsh faz articulações entre a perspectiva decolonial e questões educacionais (Sacavino; Candau, 2020).

²³ De acordo com Mignolo (2013) a colonialidade é constitutiva da modernidade. Isto é, sem colonialidade não há modernidade. A modernidade fundamenta-se na colonialidade, caminham lado a lado. Segundo Catherine Walsh (2009), a dupla modernidade-colonialidade historicamente operou a partir de padrões de poder sustentados pela negação, controle e subordinação dentro de um sistema/mundo capitalista.



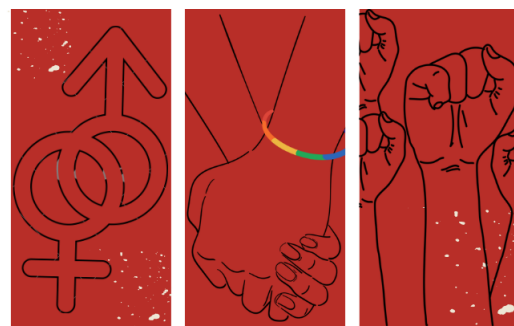
também assume várias faces: racismo, capacitismo, fundamentalismo religioso e homofobia são algumas delas.

Por outro lado, a consciência da colonialidade e seus efeitos, também provocou reações adversas e posições contrárias a essa lógica. A resistência às formas de dominação, subalternização e discriminação mobilizou grupos de intelectuais e movimentos sociais a promover ações e produções a fim de viabilizar as diferenças de caráter cultural, racial, religiosas e de gênero, existentes em nossa sociedade (Candau, 2023). A *interculturalidade crítica* e a *decolonialidade de gênero* são fruto dessas perspectivas insurgentes e podem ser entendidas como estratégias de resistência à colonialidade.

Dito isso, devo pontuar que este diálogo foi sendo construído da seguinte forma: primeiro, retoma-se alguns conceitos básicos e proposições desenvolvidas a partir do pensamento decolonial, com o intuito de tecer relações entre a decolonialidade e a interculturalidade. Para tanto, desenvolve-se uma diferenciação entre as perspectivas *monocultural*, *multicultural* e *intercultural*.

A segunda parte do texto, inicia-se com uma breve discussão acerca da introdução da categoria gênero nas pautas decoloniais. Em seguida, aborda-se mais especificamente os pressupostos da *colonialidade do gênero*, bem como os desafios e possibilidades dessa perspectiva no âmbito educacional, buscando dialogar e refletir a respeito da forma como a escola lida com as questões relacionadas à temática de gênero.

Na terceira parte aproxima-se do conceito de *Interseccionalidade* como possibilidade de articulação entre as diversidades culturais e de gênero e, a partir dessa perspectiva, busca-se refletir sobre as possibilidades de desconstrução e reconstrução processos educativos democráticos e que garantam qualidade, respeito e dignidade, tanto às trabalhadoras e trabalhadores da educação, quantos às alunas e alunos.

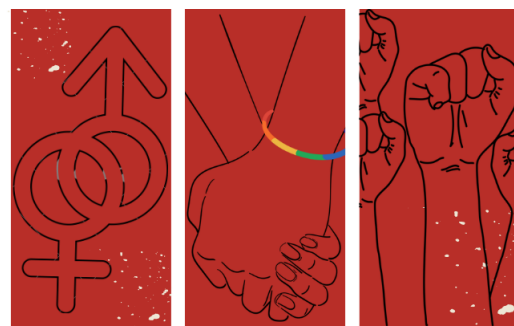


EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: TECENDO RELAÇÕES COM O PENSAMENTO DECOLONIAL

Nos últimos anos, a sociedade de modo geral, e em particular, a educação, foi desafiada por uma série de retrocessos que colocaram em risco direitos arduamente conquistados, mas ainda muito frágeis. A escola, enquanto instituição formadora de sujeitos e pensamentos, esteve na mira de projetos conservadores que pregam conceitos e concepções de educação exclusivamente conteudistas e que o caráter educativo do trabalho docente. Mas não apenas isso, projetos como o “*escola sem partido*”, por exemplo, além de entender a educação como um ato de transmissão e atribuir às/aos professoras/es o papel de meros transmissoras/es, também estabelece uma relação de hierarquia entre os conteúdos curriculares e os diversos saberes, culturas e visões de mundo das/os docentes e alunas/os. Projetos como estes reproduzem perspectivas hegemônicas e escondem – mas, ao mesmo tempo revelam – as ideologias de seus proponentes.

Mas, não é de hoje que a educação escolar é alvo de olhares e interesses de hegemônicos. Na verdade, a educação sempre foi tomada como um forte instrumento para o desenvolvimento e modernização das sociedades e, nessa lógica, se mantém reduzida a uma concepção funcional e homogeneizadora (Candau, 2020). Isso nos leva a considerar que quem tem o poder impõe modos de saber, ser e viver e, portanto, é possível afirmar que a educação escolar, ao viabilizar processos universalistas e padronizados, é também uma ferramenta da colonialidade. Em vista disso, a perspectiva decolonial se torna ainda mais pertinente e urgente.

Desde os anos 2000 e, sobretudo no continente americano, o desenvolvimento do pensamento decolonial tem ganhado maior força e alcançado cada vez mais ativistas e pesquisadores de diferentes campos das ciências (Candau, 2023). Conforme foi mencionado anteriormente, o grupo “Modernidade-Colonialidade”, além de elaborar o conceito de *colonialidade*,



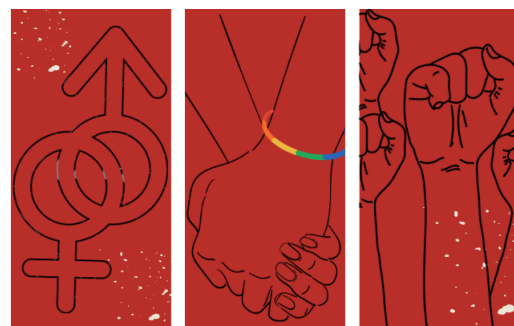
também tem se dedicado a pensar, a partir de outras concepções, outros horizontes, a sociedade, a política, a religião, a cultura, a educação e os sujeitos.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial não apenas questiona e confronta a centralidade do pensamento eurocêntrico²⁴ e a matriz de dominação colonial, mas busca produzir estratégias teóricas e práticas de enfrentamento às discriminações, intolerâncias e promover novas formas de se pensar as diferenças. Do ponto de vista de Catherine Walsh (2007), a decolonialidade tem a ver com a necessidade de enfrentar e transformar as estruturas e instituições que buscam posicionar de maneira hierárquica os diferentes grupos, práticas e pensamentos e/ou enquadrá-los dentro de uma lógica racial, moderna e colonial. E, já que de alguma forma, todas/os nós estamos envolvidos com essa ordem, é uma tarefa coletiva desvelar e transgredir os processos de colonialidade a que estamos imersos. A escola, por fazer parte desse todo social, também deverá romper com essas estruturas e padrões de poder.

No âmbito da educação, a pesquisadora Catherine Walsh tem feito articulações entre o pensamento decolonial e questões educacionais. Além disso, tem chamado a atenção para a relação entre decolonialidade e interculturalidade crítica e suas contribuições ao campo da educação. Para essa educadora e pesquisadora decolonial, a interculturalidade crítica relaciona-se com a decolonialidade e deve ser entendida enquanto processos e projetos intelectual, político e educacional orientados à construção de novos modos de ser, poder e saber.

A *interculturalidade* tem se tornado um tema muito discutido por pesquisadoras e pesquisadores desde os anos de 1970. O contexto da América Latina tornou-se o lugar onde se concentra um número significativo de pesquisadoras e pesquisadores que desenvolvem estudos em torno desse

²⁴ O *eurocentrismo* é considerado um conceito fundamental para o entendimento da colonialidade. A afirmação e universalização da cultura, do conhecimento científico e do modelo de civilização da Europa Ocidental são algumas das características do eurocentrismo (Sacavino; Candau, 2020).



conceito. Seu desenvolvimento tem sido favorecido, sobretudo, no campo da educação, a partir de programas, projetos, produções, experiências e produções acadêmicas que assumem este enfoque (Candau, 2020).

No Brasil, a relevância social e educacional do estudo das diversidades culturais ganha maior relevância desde a elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) que definem a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais (Fleuri, 2018). A partir daí, uma série de iniciativas, projetos, movimentos sociais, grupos de pesquisadoras/res começam a se debruçar sobre a temática, contribuindo para a consolidação do intercultural como um campo.

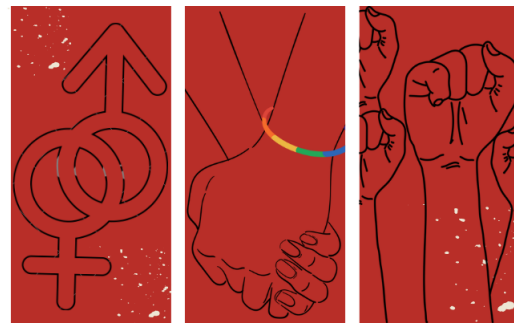
No entanto, é importante ressaltar que o próprio desenvolvimento da perspectiva intercultural não se deu de modo heterogêneo, mas se constituiu como um processo dinâmico, plural e complexo. Sendo assim, o conceito de interculturalidade não apresenta uma única definição, mas apresenta diversos significados. Do mesmo modo, a educação intercultural assume múltiplos sentidos.

Fleury (2018) chama atenção para o caráter polissêmico da educação intercultural. Desse modo, considero necessário estabelecer distinções entre uma perspectiva de interculturalidade preocupada exclusivamente com o reconhecimento das diversas culturas, e a *interculturalidade crítica*, com propósitos e proposições mais complexas. Antes, é conveniente elucidar a diferença entre *monoculturalismo*, *multiculturalismo* e *interculturalidade*.

O *monoculturalismo* - tendência predominante em nossas escolas - entende que:

todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais (Fleuri, 2018, p. 36).

A homogeneidade cultural é a principal característica do monoculturalismo. Essa concepção de cultura está intrinsecamente relacionada



à ideia de modernidade e progresso, considerando que as diferenças são impedimentos para o desenvolvimento de uma nação.

Em contrapartida, a multiculturalidade admite a existência de diferentes identidades culturais e reconhece que:

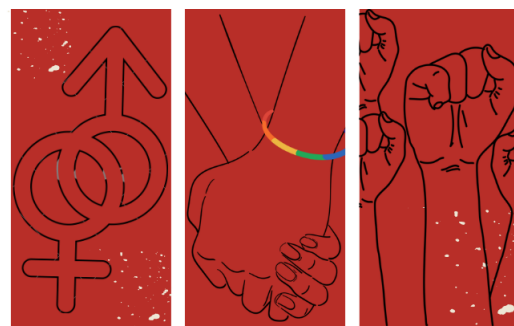
cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesmo, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias (Fleuri, 2018, p. 36).

A pluralidade cultural existente entre os povos e grupos sociais passa a ser reconhecida pela perspectiva multicultural e a identidade cultural é entendida como uma construção histórica, e não mais como um aspecto comum. Mas, apesar desse reconhecimento ser importante, no sentido de transgredir a concepção monocultural, admitir que diferentes culturas estão em constante relação não é suficiente para evitar discriminações e desigualdades. A lógica multicultural pode também se converter em uma nova estratégia de dominação do capitalismo global, uma vez que, assume uma posição de neutralidade diante das diferenças.

Para além do monoculturalismo e do multiculturalismo, a interculturalidade constitui-se como uma maneira *outra* de pensar e compreender as diversidades culturais. A partir de um contexto de luta contra processos discriminatórios e de exclusão, a interculturalidade emerge como uma perspectiva insurgente que busca, para além do reconhecimento, o respeito e a valorização das diversas identidades culturais, bem como a interação entre grupos socioculturais distintos.

No que diz respeito aos processos educacionais, a interculturalidade:

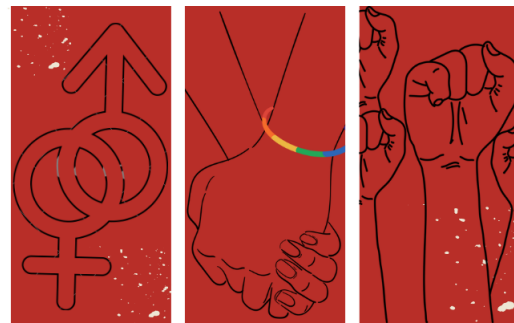
propõe estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, ainda assim, procura sustentar uma relação crítica e solidária entre elas.



Contudo, como mencionado anteriormente, a interculturalidade assume vários sentidos e corre o risco de reduzir-se à visibilidade dos diversos grupos sociais, ao assumir uma perspectiva meramente descritiva ou se mantendo imparcial diante de processos de deslegitimação e inferiorização (Candau, 2023). É justamente com o objetivo de superar esse sentido funcional, que *interculturalidade crítica* - como o nome sugere - ocupa-se com a crítica, desconstrução, transformação e reconstrução das relações socioculturais entre diferentes sujeitos sociais. Para Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial, e deve ser compreendida como processos e projetos de cunho intelectual e político orientados à construção de modos *outros* de poder, saber e ser.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica questiona os processos educacionais tradicionais, de caráter monoculturais e universalistas e desenvolve novas propostas de educação que viabilizem as diferenças. O próprio conceito de *diferença*, nesse contexto, coloca-se como um elemento central na composição da perspectiva de educação intercultural crítica. Isso porque a percepção de diferença, historicamente construída e incorporada ao imaginário social, revela o consenso em considerar culturas, saberes, práticas, pensamentos e corpos que não se encaixam ao padrão, ordem ou lógica racial e moderna (Walsh, 2007) como “deficiências” que comprometem o desenvolvimento/progresso das sociedades. No chão da escola, as diferenças culturais, por exemplo, são por vezes vistas como problemas, e não como vantagens pedagógicas (Candau, 2016). Além disso, na lógica colonial, a igualdade é sinônimo de homogeneização. Logo, sugere a padronização de currículos, práticas e saberes.

No entanto, embora *diferença* e *igualdade* constituam-se como termos polissêmicos e, geralmente colocados em posições opostas, Candau (2012, p. 239) considera que:



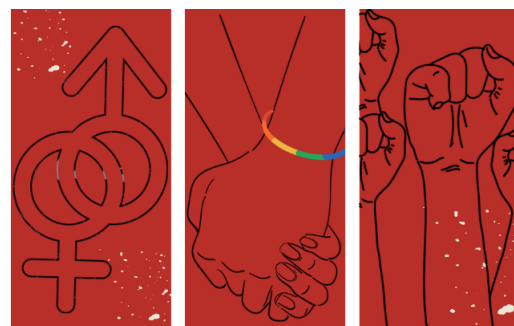
não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização.

Desse modo, entende-se que a igualdade tem a ver com a garantia de direitos inalienáveis dos sujeitos, inclusive, o direito à diferença. Esse novo conceito aponta para uma nova perspectiva epistemológica que apresenta a heterogeneidade e a diversidade como elementos que constituem as identidades culturais e relações interculturais (Fleuri, 2018). Assim, as diferenças são compreendidas como características fundamentais ao processo educacional.

Entretanto, sabemos que lidar com as diferenças dentro da escola é um desafio. Mas não apenas as diferenças culturais. Promover projetos e práticas educativas que considerem a diversidade religiosa, linguística, de raça e gênero, por exemplo, é também algo desafiador, se considerarmos a escola como uma instituição historicamente orientada por concepções e propostas homogeneizadoras.

É necessário lembrar que, além das diferenças culturais, a diversidade de gênero é também o foco deste estudo. Nesse sentido, discutir sobre a maneira como meninas e meninos são percebidas/os dentro da escola, se torna necessário para entender as contribuições da decolonialidade do gênero e suas atribuições à educação escolar.

Sendo assim, na segunda parte dessa discussão, busca-se refletir sobre as relações de gênero no contexto escolar, partindo da premissa de que as alunas e os alunos continuam sendo vistos a partir de estereótipos que excluem e silenciam aquelas/es que não se encaixam às normas de gênero.



DECOLONIALIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO

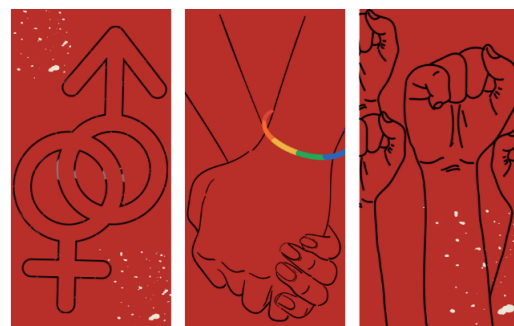
Início esse segundo momento de diálogo partindo do conceito²⁵ desenvolvido por Joan Scott (1995) de que gênero é um elemento constitutivo das relações sociais que se baseia nas diferenças entre os sexos e toma forma nas relações de poder. Ela argumenta que gênero é uma categoria atravessada por relações de poder que não estão restritas à oposição entre homem e mulher. Na verdade, a autora considera que essa diferença binária é uma construção social que serve para justificar as relações de opressão. Nesse sentido, pensar o gênero de forma opositiva – a partir da dicotomia masculino/feminino – significa ocultar a existência de um conjunto de fatores culturais, econômicos, educacionais que contornam essas relações, mas sobre isso trataremos mais adiante. O que nos interessa, a princípio, é refletir sobre a maneira como os estereótipos de gênero atravessam o cotidiano escolar e as experiências vividas neste contexto.

Conforme foi elucidado na primeira parte deste texto, a sociedade estrutura-se segundo a lógica hegemônica da modernidade colonial que coloca em extremos opostos colonizado/colonizador, moderno/não moderno, humano/não humano²⁶ e também inclui a distinção hierárquica entre homens e mulheres²⁷. Isso deu margem para que muitas teóricas, assim como Maria Lugones, considerassem que a ideia de colonialidade não poderia ignorar as relações de gênero. Para Lugones (2007) o conceito de colonialidade do poder,

²⁵ É importante enfatizar que o conceito de gênero não apresenta uma única definição, constituindo-se a partir de abordagens distintas e diferentes usos que unem teoria e práticas de militâncias. No Brasil, o debate sobre questões de gênero ainda é incipiente e se delinea a partir de articulações entre movimentos sociais e o campo teórico científico dos estudos feministas e de gênero.

²⁶ Na lógica dicotômica do colonialismo, civilizado e humano era o homem branco, europeu e burguês. Por outro lado, os povos indígenas e africanos/as escravizados/as eram espécies não humanas e selvagens (Lugones, 2014).

²⁷ A mulher europeia burguesa era entendida como reprodutora da raça e do capital através da sua pureza sexual, passividade e por estar atrelada ao lar, aos afazeres domésticos e ao serviço do homem (Lugones, 2014).



introduzido por Quijano se apoia ainda na lógica binária, patriarcal e heterossexual para explicar a maneira como o gênero se coloca nas relações de poder. A pesquisadora faz críticas à compreensão essencialista e naturalista de gênero ou apenas em termos de acesso sexual às mulheres (Lugones, 2014) e, portanto, apresenta o conceito de *decolonialidade de gênero*.

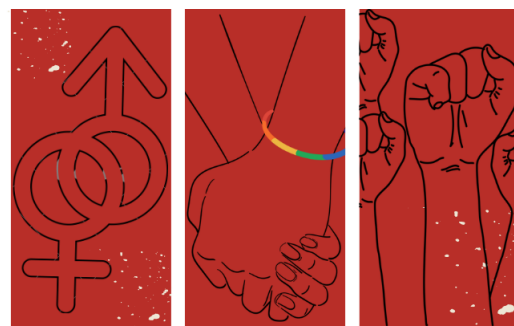
Na formulação de Lugones (2014), a colonialidade do gênero ainda está presente e, ao lado de classe e raça, se constitui é um dos pilares do poder capitalista em todo o mundo. No entanto, entende que a resistência à colonialidade do gênero é complexa, mas pode ser viabilizada a partir da diferença colonial.

O termo diferença colonial, introduzido por Mignolo (2003), propõe o reconhecimento dos sujeitos subalternizados e inferiorizados, bem como dos processos de desumanização provocados pela colonialidade. Sugere, ainda, a legitimação de conhecimentos *outros*, e não apenas de conhecimentos produzidos a partir da racionalidade ocidental. Sugere a produção de outras lógicas, a partir da América Latina e de outros lugares. A perspectiva da diferença colonial sugere uma nova forma de olhar as subjetividades historicamente subalternizadas e excluídas (Sacavino; Candau, 2020).

A colonialidade do gênero é, portanto:

uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racionalizada, colonial e capitalista heterossexual visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir/resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão [...]. Deve incluir aprender sobre os povos (Lugones, 2014).

A intenção ao propor a decolonialidade do gênero é, de maneira sintetizada, analisar as formas racionalizadas e capitalistas de opressão de gênero. Por esse ângulo, gênero é afirmado como uma imposição colonial. Os processos de subjetificação dos sujeitos colonizados à internalização da dicotomia homem/mulher como construção do social (Lugones, 2014) são



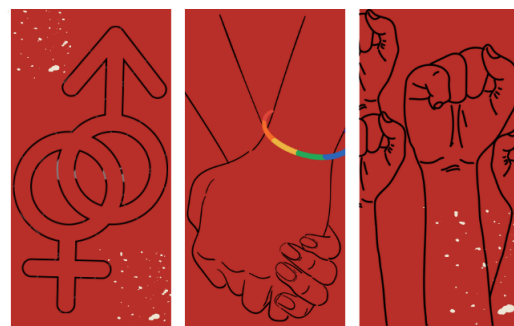
frequentemente reiterados e, por essa razão, a resistência à colonialidade do gênero é um movimento constante. Diante disso, podemos entender que a dicotomia colonial hierárquica de gênero – homem/mulher – opera na construção do social e está por trás de preconceitos e intolerâncias em relação à sujeitos que de alguma forma escapam à norma binária e heteronormativa.

Voltando mais uma vez ao contexto educacional, podemos inferir que a colonialidade de gênero manifesta-se através de currículos, práticas e projetos educativos que colocam em um polo o que é “normal” e, em outro, o que é visto como desviante, anormal. E ainda que se admita a existência de múltiplas formas de viver o gênero e a sexualidade, as escolas são obrigadas a nortear suas práticas segundo um padrão que compreende um único modo adequado e normal de masculinidade e feminilidade (Louro, 2013). Transgredir esse padrão, significa tornar-se desviante. Nessa circunstância, a normalidade torna-se o centro, que também pode ser entendido como o topo. Manter-se dentro dele, significa ser superior. Está fora do centro, significa estar à margem. Ao ocuparem à margem, esses sujeitos tornam-se diferentes e, por isso, excêntricos.

Nessa lógica, não ultrapassar a linha da normalidade, manter-se fixo e torna-se uma referência confiável é uma característica atribuída à identidade masculina, heterossexual e branca. Os sujeitos que não ocupam essa posição são, via de regra, mulheres, negras/os, homossexuais, bissexuais, etc. (Louro, 2013). Em concordância com essa ordem, as escolas reproduzem literaturas, narrativas, histórias em que a identidade masculina é referenciada e reafirmam a posição de superioridade do homem branco, heterossexual e classe média.

E, se de modo geral as instabilidades são perturbadoras e geradoras de embates e conflitos, no contexto escolar, elas se tornam mais problemáticas. Apesar das mudanças já ocorridas e em curso, a realidade das nossas escolas aponta a persistência de práticas que não toleram, separam e excluem as diferenças e os sujeitos diferentes.

As escolas contribuem na construção de significados sobre ser homem e ser mulher através de práticas e narrativas que definem modos de ser e

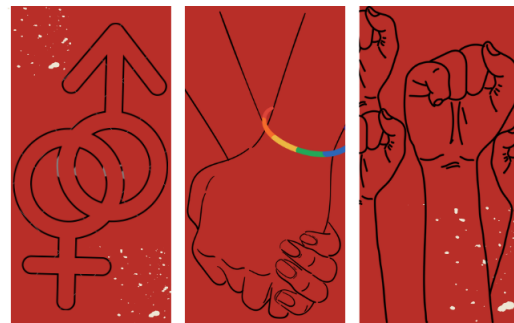


reproduzem estereótipos de masculinidade e feminilidade (Bassalo, 2010). No entanto, deve-se ponderar que as construções em torno do masculino e feminino são distintas dependendo de cada projeto/modelo de sociedade. Deste modo, é possível afirmar que não existe um modo de ser mulher ou homem, assim como o gênero não está fixado ao sexo.

Isso nos leva a refletir sobre a maneira como as meninas e os meninos são vistos pela escola. Geralmente, o cotidiano escolar reforça a hierarquização dos sujeitos e incute que o masculino ocupa um lugar de privilégio em relação ao feminino. Podemos ilustrar isso com o clássico exemplo de docentes referindo-se às alunas e alunos a partir de termos masculinos. Quando é dado algum comando utilizando termos no masculino como “meninos”, “todos” ou “alunos”, as meninas também devem obrigatoriamente se sentir incluídas/contempladas (Bassalo, 2010). Mas, se fosse proposto o contrário e o termo utilizado estivesse no feminina, além de não atender ao chamado, os meninos sentiriam-se ofendidos.

Mas essa hierarquização não se esgota na linguagem predominantemente masculinizada. As instituições também condicionam as meninas em relação ao modo “correto” de se comportar em sala de aula, como devem agir, reagir, se vestir, falar, andar, se expressar. Define-se, além disso, que meninas devem ter preferência por disciplinas das áreas humanas e deixar a matemática pros meninos. No entanto, estes pressupostos extrapolam os muros da escola e determinam, por exemplo, quais são seus papéis na sociedade.

A diversidade sexual que compõe os espaços escolares também é discriminada, rotulada e segregada diante da compreensão de que existe um padrão normal de sexualidade (Bassalo; Weller, 2020). A heteronormatividade é, por conseguinte, reguladora dos currículos e está impregnada nas práticas de controle e classificação. Isso nos leva a afirmar outra vez que as escolas estruturam-se em normas e valores que:



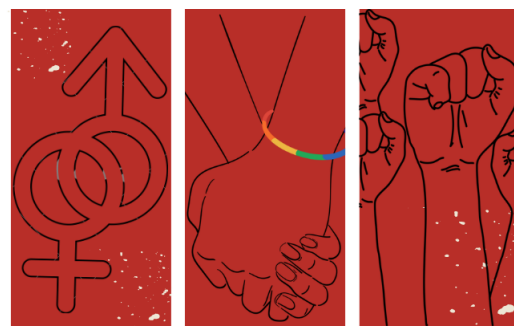
são responsáveis por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação” faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (Junqueira, 2013).

A heteronormatividade, ao lado da hierarquização do gênero e do monoculturalismo, pode ser compreendida como uma dimensão de colonialidade materializada e naturalizada nos processos escolares. Ciente disso, no item seguinte busca-se entrelaçar as proposições da interculturalidade crítica e da colonialidade do gênero com o propósito de identificar alternativas que garantam o respeito às diferenças e a construção de novas práticas sociais e educacionais.

EDUCAÇÃO, GÊNERO E CULTURA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

É conveniente lembrar que, apesar do título desse artigo apresentar uma pergunta, o objetivo não é formular uma resposta, mas dialogar com os pressupostos e propostas da interculturalidade crítica e da colonialidade do gênero, a fim de pensar estratégias que possam subsidiar novos projetos e práticas educativas mais igualitárias, justas e democráticas diante da diversidade cultural e de gênero presente nas escolas.

Mas, a partir deste debate teórico pode-se afirmar que é possível – e necessário – pensar a cultura, o gênero e a educação de maneira articulada. Nesse sentido, tanto a interculturalidade crítica, quanto a decolonialidade do gênero propõe ideias/ações que nos permitem romper com perspectivas eurocêtricas, monoculturais, dicotômicas e heteronormativas. Podemos afirmar ainda que as questões relacionadas à cultura e gênero não estão separadas das questões educacionais, tendo em vista que os estereótipos e as relações de opressão podem ser mantidos pela escola ou desconstruídos através da prática de professoras e professores, podendo gerar novos significados fundados na justiça e na igualdade (Bassalo, 2010).

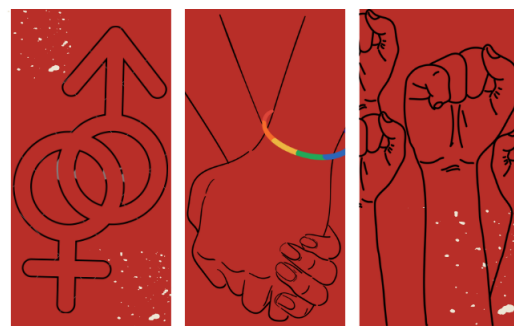


A interculturalidade crítica propõe a superação dos dualismos que priorizam o polo europeu, civilizado, masculino, moderno (Candau, 2020). A decolonialidade do gênero também sugere a resistência às imposições coloniais, a partir de “fraturas” produzidas nas estruturas e lógicas de poder. Uma dessas lógicas é a visão naturalista e binária sob a qual os corpos são compreendidos e que nos impede de enxergar o gênero como uma construção histórica, cultural e social. Na realidade, tanto a interculturalidade crítica quanto a decolonialidade do gênero questionam e tensionam as relações de poder.

A interculturalidade crítica propõe um caminhar rumo à desnaturalização dos processos de colonialidade e, ao mesmo tempo, em direção à construção de outros processos de diálogo intercultural a partir do reconhecimento de que os diferentes grupos sociais – e não apenas os grupos legitimados pela ordem colonial – são produtores de cultura conhecimentos. Contudo, é necessário frisar que a perspectiva intercultural não se ocupa apenas com questões relacionadas à cultura.

O horizonte de preocupação da interculturalidade crítica é amplo e engloba também questões étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras. Está engajada com a construção de sociedades que admitam as diferenças como constitutivas da democracia e como mediadoras de relações igualitárias entre os diferentes grupos sociais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012).

A decolonialidade do gênero também nos convoca ao empoderamento. Defende um olhar de dentro para fora, empoderando-se a si mesma e depois, umas às outras. Sugere uma resistência que começa com a identificação da maneira como a diferença colonial opera sobre nossos corpos, primeiro, e depois sobre as nossas relações sociais. Incentiva um modo de pensar juntas, pois entende que não se resiste a colonialidade sozinha (Lugones, 2014). É aprendendo umas com as outras que se consegue transcender a lógica de opressão e subalternização.

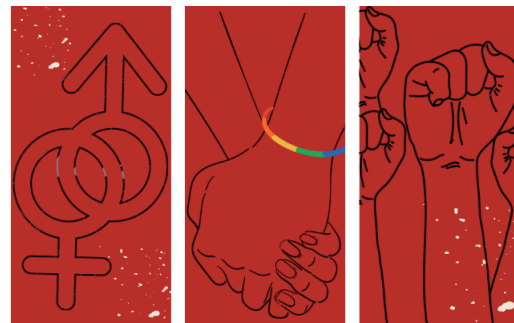


Em relação à educação, a perspectiva da interculturalidade crítica enaltece que o fortalecimento dos sujeitos subalternizados é um componente fundamental para a afirmação de processos educacionais democráticos (Candau, 2020). Do ponto de vista da educação intercultural, as/os professoras/es, não reduzem as culturas diferentes a objetos de estudo, mas as percebem como modos próprios de grupos sociais interagirem com a realidade (Fleuri, 2018). A interação entre sujeitos com identidades culturais distintas contribui para a formação de novos pontos de vista e outras perspectivas de realidade.

A prática educativa intercultural possibilita a relação de solidariedade e reciprocidade entre sujeitos reais, com histórias, trajetórias, identidades singulares. Configura-se como uma “pedagogia do encontro” (Fleuri, 2018, p. 43), cujo objetivo é promover experiências significativas de interação com o outro baseada no respeito mútuo, gerando efeitos em cada indivíduo que participa desse processo.

A perspectiva intercultural de educação chama a atenção para a necessidade de mudanças na prática educativa, nas metodologias e instrumentos pedagógicos para que estes possam dar conta da complexidade e diversidades que constituem os sujeitos e que estão por todos os cantos da escola (Fleuri, 2018). Sendo assim, se quisermos, de fato, potencializar as experiências escolares e garantir uma educação de qualidade, é indispensável reconhecer e valorizar as diferenças.

Embora não apresente proposta de educação explícita, de maneira implícita, a decolonialidade de gênero pode funcionar como uma lente que permite colocar em evidência as desigualdades de gênero que se manifestam no contexto escolar. A desconstrução das binaridades - homem/mulher; normal/desviante - incorporadas e reproduzidas no âmbito da escola, se torna essencial. Ao incluir gênero na empreitada decolonial, Lugones (2014) nos possibilita desnaturalizar dicotomias e descentralizar hierarquias que moldam critérios de superioridade e inferioridades. Estes critérios se expressam no



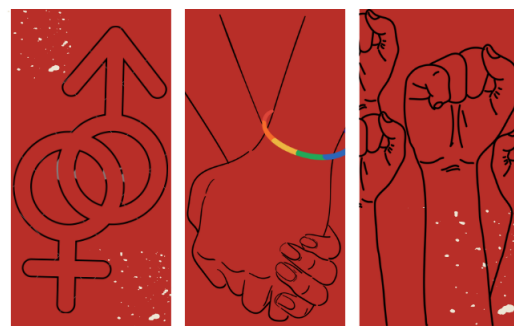
âmbito educacional e inviabilizam, inferiorizam e não toleram as diferenças de gênero resultando na negação e expulsão de determinados corpos na escola. Com isso em mente, é possível afirmar que tanto a decolonialidade de gênero, quanto a interculturalidade crítica nos fornece elementos para pensar e desenvolver projetos educativos insurgentes, capazes de promover experiências profundas de aprendizagens que articulem os diferentes modos de ser, viver, pensar e saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi retratado no decurso desse diálogo, o cotidiano escolar brasileiro é forjado por relações de poder em que se coloca em um polo superior os aspectos culturais ocidentais, o conhecimento eurocêntrico e o corpo masculino, branco e heteronormativo. Seja na composição curricular, seja nas práticas de professoras e professores, nas propostas pedagógicas ou nos livros didáticos, os estereótipos de cultura e gênero estão presentes e condicionam e generalizam comportamentos e visões de mundo. Nessa circunstância, a escola se torna uma constituição que (re)produz discursos e estratégias de colonialidade e, por isso, acaba se tornando um espaço que exclui, silencia e expulsa as diferenças.

Embora alguns projetos e políticas educacionais reconheçam a existência de grupos socioculturais distintos e da diversidade de gênero e a atitude de uma parcela de docentes seja favorável à afirmação das diferenças na escola, essas iniciativas ainda são muito pontuais e se tornam limitadas em função do currículo e orientações pedagógicas que devem obrigatoriamente ser seguidas.

A complexidade das relações/interações sociais, educacionais, culturais e de gênero demandam novas formas de se pensar a escola e a prática educativa. Além disso, verificou-se a partir dos pressupostos da educação intercultural e da decolonialidade do gênero, a urgência de se desconstruir currículos e práticas pautados em paradigmas universalistas, monoculturais e binários. Essas duas perspectivas nos dão margem para pensar em uma



educação cuja qualidade se dá por meio do respeito, valorização, visibilidade das diferenças. Sendo assim, entende-se que as categorias cultura e gênero devem ocupar um lugar central nos debates sobre educação.

REFERÊNCIAS

BASSALO, Lucélia M. B. Relações de gênero e o papel da escola. In: STEVENS, Cristina et al (orgs). **Gênero e Feminismos: Convergências (In)disciplinares**. Brasília/DF: Ex Libris, 2010.

BASSALO, Lucélia M. B.; WELLER, Wivian. Igualdade de direitos ou heteronormatividade? Professores e professoras diante da homossexualidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, n. 13, p. 481-498, Jul./Dez. 2013.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**. v. 46, n. 161, p. 802-820, Jul./Set. 2016.

CANDAU, Vera. Apresentação. In: CANDAU, Vera (org). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

CANDAU, Vera. Diferenças, Educação Intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo (online)**. João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, Dez. 2020.

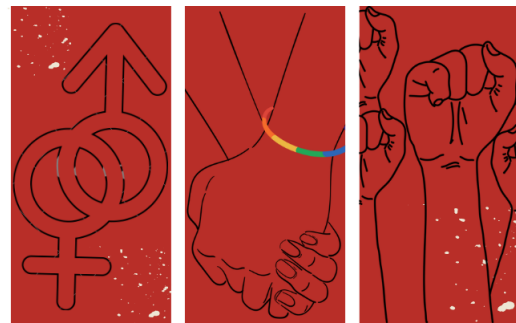
CANDAU, Vera. Diferenças, Educação Intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: CANDAU, Vera (org). **Cotidiano, Educação e Culturas: Realizações, Tensões e Novas Perspectivas**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. da Autora, 2023.

CANDAU, Vera. DIFERENÇAS CULTURAIS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Jan./Mar. 2012.

FLEURI, Reinaldo. **Educação Intercultural e Formação de Professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

LOURO, Guacira, Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o excêntrico”. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUGONES, Maria. “Heterossexualism and the Colonial?Modern Gender System”. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-209. 2007. Disponível em:



https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251730/mod_resource/content/0/heterosexualism%20and%20the%20colonial%20modern%20gender%20system%20maria%20lugones.pdf Acesso em: 24 nov. 2023.

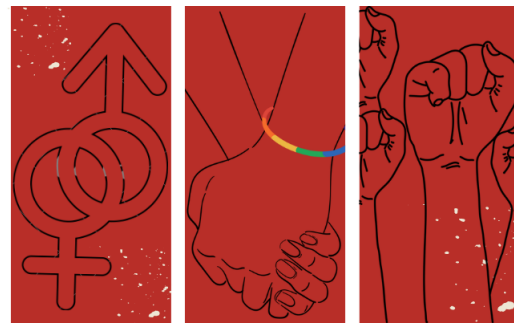
LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, Set./Dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Las humanidades y el giro decolonial en el siglo XXI. **Analéctica**, Buenos Aires, n. 21, p.1-9. Mar. 2017.

MIGNOLO, W. *Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo*. Madrid: Akal. 2013.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera. Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera (org). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org). **Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, Tensões e Propostas**. 2009.



APRENDENDO A SER MENINO: NORMAS, ESTEREÓTIPOS E RESISTÊNCIAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA LITERÁRIA

Naire Gomes de Sousa

Lucélia de Moraes Braga Bassalo

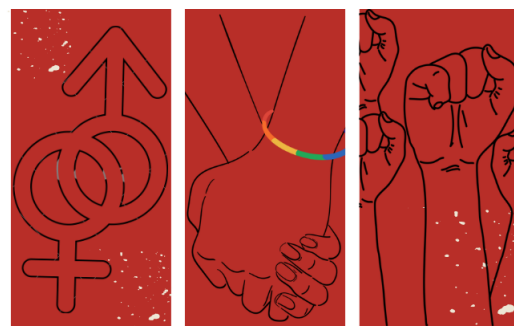
INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, movimentos sociais representativos²⁸ da Educação Infantil, pesquisadoras(res) e, sobretudo, professoras que atuam nesta etapa da educação básica, tem tentado romper os silêncios, criando fissuras e resistindo aos interesses do capital, visto que se faz necessário pensar em uma educação de qualidade, que escute verdadeiramente as crianças ao invés de silenciá-las. Assim, conscientes da multiplicidade de infâncias que habitam a região do Caetés, urge compreender como as diferenças de classe, raça, etnia, classe, geração, gênero, territorialidade etc., articulam-se, entrelaçam-se, em um denso e complexo cotidiano no qual crianças e professoras estão imersas, (re)produzindo desigualdades.

Para além desse desafio, a infância é tomada como mote por grupos conservadores da/na região Norte, para o levantamento de bandeiras “protetoras” de uma infância e de uma criança submetida a heterossexualidade e às normas de gênero de maior prestígio social. Uma criança tida como ingênua, assexuada e incapaz intelectualmente. Uma representação de criança que não dialoga com as nossas perspectivas, que as concebem como sujeito(a)s de direitos, capazes de dizer de si, do outro e do mundo que as cerca.

No caso em questão, referimo-nos a manifestação organizada por lideranças do Partido Liberal (PL), representada na nossa região pelo Deputado

²⁸ Tais como: MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, reconhecido como uma articulação nacional, interinstitucional e suprapartidária que desde 1999 atua em defesa do direito à uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de 0 a 6 anos. O movimento articula ações comuns e mobiliza os Fóruns Estaduais, Distrital, Regionais e Municipais de educação infantil.

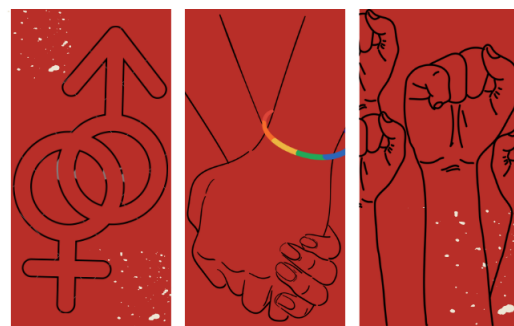


Éder Mauro, realizada no dia 12 de outubro – data considerada pelo capital como “dia das crianças” – que espalhou por diferentes bairros de Belém *outdoors* com o *slogan* “DEIXEM NOSSAS CRIANÇAS!”, conteúdo homofóbico e inaceitável que objetivava silenciar o debate de gênero na infância e a homogeneização da sociedade com a imposição de uma ideologia “cisheterobrancapatriarcal”, utilizando-se, para isso, de infâncias e de crianças da região, que além de não serem escutadas pelo grupo de conservadores, têm suas verdadeiras pautas invisibilizadas.

Nesse sentido, no que diz respeito à região Norte, as pautas invisibilizadas por esse tipo de manifestação reacionária dizem respeito a vários direitos das crianças que são cotidianamente desrespeitados, dentre os quais enfatizamos: à falta de acesso a uma Educação Infantil de qualidade (falta creches, pré-escolas, materiais adequados, áreas verdes nas escolas, investimento em formação continuada etc.); à alimentação saudável; à saúde de qualidade; ao lazer; à cultura; dentre tantos outros direitos fundamentais, como o direito de serem verdadeiramente escutadas, cuidadas e amadas, protegidas das mais diversas formas de violência, sobretudo, da violência sexual infantil, de gênero, do trabalho infantil, e tantas outras formas de violência que assolam suas existências, que, na Amazônia paraense, precisam impreterivelmente “ser pauta”.

Diante dessas e de outras questões, este estudo busca compreender, da perspectiva de gênero e das experiências de infâncias literárias, como é possível pensar os diferentes modos de *ser menino*, quando esses modos são atravessados por uma lógica de masculinidade que se quer hegemônica, imposta aos meninos desde a mais tenra infância, através de infinitos estereótipos e normas de gênero.

Em busca de alcançar tal objetivo, enveredamos pela arte literária, nos ocupando das resistências de Kevin o protagonista da obra “Princesa Kevin” de Michaël Scoffier, traduzida por Lígia Ulian, publicado no Brasil pela editora Companhia das Letrinhas em 2020 e, pela busca incessante, de “ser quem se é”



de Nil o protagonista de nossa segunda obra analisada, “Homens choram” de Joan Turu, tradução de Jordi Ribolleda, publicação da editora Galerinha, em 2023.

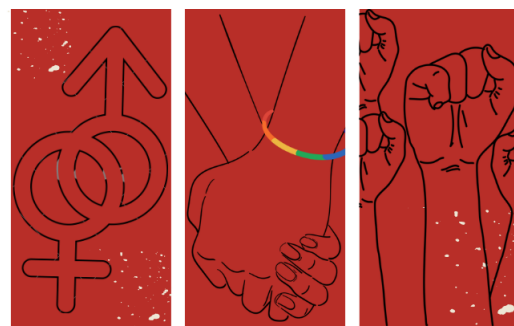
Assim como, desenhamos duas questões que são centrais para o estudo em tela: Como as subjetividades dos protagonistas Kevin e Nil nos possibilitam pensar diferentes modos de ser menino? Como os modos de ser e de estar no mundo de Kevin e Nil se tornam resistência e desafiam os estereótipos e as normas de gênero que são impostos socialmente às crianças desde muito pequenas?

Dessa forma, para dialogar com tais questões, lançamos mãos dos campos de Estudos de Gênero, da Antropologia da Infância e dos Estudos Culturais, posto que estes campos de estudos nos possibilitam uma análise crítica-reflexiva das obras analisadas, articulando-as com as questões de gênero vividas, também, pelas crianças da/na região dos Caetés.

Dito isso, as narrativas e ilustrações que apresentam as experiências de Kevin e Nil, enquanto meninos em uma sociedade patriarcal, sexista e misógina, ocupam um espaço central no estudo e serão analisadas considerando algumas categorias a saber: gênero, infâncias, fronteira de gênero e estereótipos de gênero.

Além disso, ao lançarmos mãos das aventuras de Kevin e Nil, sinalizamos, também, a importância da Literatura Infantil enquanto um artefato cultural carregado de sentidos e significados, capaz de denunciar os dilemas e, ao mesmo tempo, anunciar os possíveis, as formas de resistências que as crianças encontram para viver a infância do jeito delas, isso justifica, igualmente, nossa escolha ética, política e teórico-metodológica.

Ante o exposto, na primeira seção do artigo, apresentamos o conceito de gênero que mobilizamos e a Literatura Infantil como fonte e objeto de investigação. Em seguida, segunda seção do texto, realizamos uma breve reflexão sobre o que significa ser menino consoante com as tramas e urdiduras de Kelvin e Nil, assim como a construção do corpo-menino das personagens. Na



terceira seção, analisaremos as histórias selecionadas procurando compreender a construção das subjetividades dos protagonistas em relação à narrativa convencional de masculinidade imposto desde o nascimento até a vida adulta.

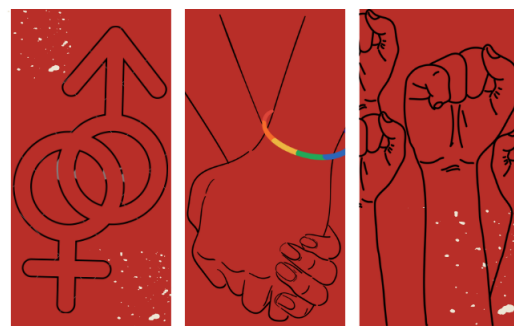
GÊNERO E LITERATURA INFANTIL COMO FONTE E OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Ao adentrarmos nas questões de gênero no âmbito das infâncias, logo nos deparamos com a necessidade de criar, junto às crianças pequenas, sobretudo, na Educação Infantil, espaços de diálogo e escuta a respeito de tais questões. E, nesse sentido, o uso de uma linguagem mais lúdica nos aproxima do universo delas.

Isto posto, neste estudo compreende-se gênero da perspectiva de Louro (2014) que, atrelada aos movimentos feministas, nos possibilita pensar a produção dessas relações geradoras de desigualdades, entre os gêneros (masculino e feminino) e entre sujeito(a)s de um mesmo gênero (meninos entre meninos, por exemplo). A autora ressalta ainda, que como produção social, cultural e histórica, as construções de gênero se contrapõem, em virtude disso, a explicações biológicas que tentam justificá-las como “naturais”, uma vez que é no campo do social que se (re)produzem as relações entre o(a)s sujeito(a)s.

Em virtude disso, precisamos compreender que não são as características biológicas que produzem desigualdades e hierarquias entre os gêneros, mas como essas características são representadas e valorizadas simbolicamente. Ou seja, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é que vai constituir, efetivamente, o que se compreende por feminino e masculino em uma dada sociedade, num dado momento histórico (Louro, 2014).

Outro aspecto importante, considerado pela autora, é que o conceito de gênero exige ser pensado de uma forma plural, visto que são diversos os projetos e as representações de mulheres e homens. Ela afiança ainda que essas diferenciações não acontecem somente a nível de sociedade, grupo ou tempo histórico, mas no interior de uma determinada sociedade se

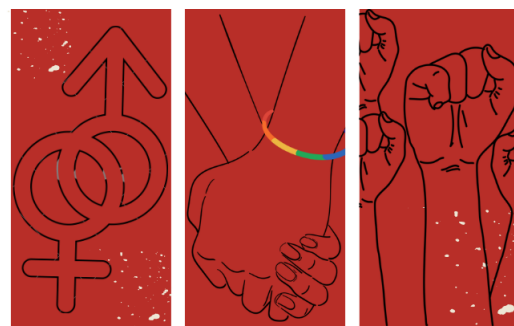


considerarmos outros marcadores sociais da diferença como classe, raça, etnia, religião, geração, territorialidade etc. Com efeito, gênero é constituinte da identidade do(a) sujeito(a), assim como a identidade sexual, de raça, entre outras. Opõe-se, conseqüentemente, à ideia de “papéis” sociais prontos e acabados, como se apenas os executássemos sem interferências ou resistências. O que negaria as múltiplas formas de se viver a feminilidade e a masculinidade, bem como as complexas redes de poder que constituem as hierarquias entre os gêneros. Conclui-se, *a priori*, que gênero não é uma identidade dada e formatada, mas uma construção fugidia e passível de mudanças e transformações (Louro, 2014).

Desse modo, podemos assegurar que gênero, neste estudo, para além de tudo o que foi dito até este ponto do texto, possibilita-nos compreender, questionar, tencionar, problematizar, a construção social da feminilidade e da masculinidade desde a pequena infância. Tornando-se para nós como uma espécie de “lupa”, “óculos” que amplia a produção das diferenças geradoras de desigualdades e opressões, o que torna possível pensar em novos arranjos de gênero, novos modos de ser e de estar no mundo, produzindo relações humanas mais éticas, justas e amorosas para com as crianças. Gênero, desse viés, ganha contorno enquanto uma categoria útil de análise (Scott, 1995).

Ademais, referenciando nossa fonte e objeto de investigação, de acordo Fink (2022), a literatura infantil tem carregado um estigma de ser “subgênero” da Literatura, “com ‘L’ maiúsculo”, apesar de sua valiosa contribuição com o debate de gênero. Especialmente, no que se refere a produção de uma Literatura Infantil mais dedicada a trabalhar questões desafiadoras, como as de sexualidade e gênero na infância. Nesse sentido, a autora destaca que os avanços nesse campo não parecem ter a mesma força que os filmes da “megaindústria Disney”, que continuam reafirmando inúmeros estereótipos de gênero, mesmo quando têm a intenção de desconstruí-los.

Quanto aos Estudos Culturais, Xavier Filha e Rocha (2014) destacam a sua recente importância enquanto uma perspectiva teórico-metodológica que



possibilita problematizar diversos assuntos, sobretudo os relacionados a gênero, sexualidade e à produção das “diversidades/diferenças” na atualidade.

Considerando que, a partir de diversos artefatos culturais tidos como fontes e objetos de investigação – como os livros de literatura infantil – se pode compreender como e de que forma os artefatos “produzem/reproduzem/veiculam” expressões e pensamentos do que é ser menino/homem, menina/mulher, heterossexual/homossexual, criança/adulto, em uma determinada sociedade, alicerçados em verdades que se querem fixas, únicas e universais.

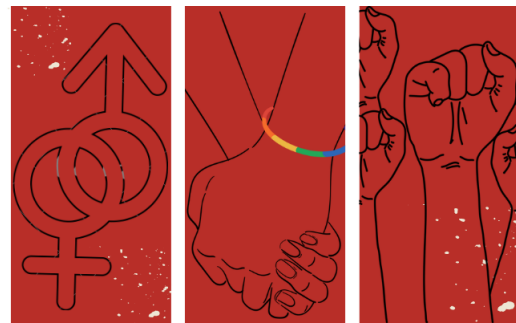
Louro (2014), também sinaliza a importância de se compreender que os artefatos culturais, incluímos aqui os destinados às crianças (brinquedos, roupas, acessórios, materiais escolares, fantasias, sapatos, livros de literatura infantil etc.), produzem pedagogias culturais que educam, instigam posições e identidades de gênero.

Assim, esperamos que nossas vozes se unam a tantas outras vozes que acreditam no poder que a Literatura Infantil tem de lançar questões e provocar um “*desver o mundo*”, partindo do ponto de vista das crianças, tirando-nos do lugar comum.

O TORNAR-SE MENINO NA LITERATURA INFANTIL

As questões de gênero presentes nas histórias “Homens Choram” e “Princesa Kevin” dizem respeito a como se ensina e se aprende a ser menino, a investimentos, a modos pelos quais um corpo vai sendo produzido social e culturalmente, a seus gestos, a detalhes, a adereços, a marcas, ao lugar que deve ocupar e, nesse sentido, o corpo é histórico (Goellner, 2013).

Para Silvana Goellner (2013), o corpo é também o que se diz dele e, por isso, afirma que o corpo é produzido, além disso, pela linguagem. Essa não apenas reflete o que existe, ou seja, ela própria cria o “existente”. Como veremos ao longo do texto, a linguagem tem o poder de nomear o corpo, classificá-lo, criando dessa forma efeitos de sentidos, “normalidades” e/ou “anormalidades”,



que não podem ser, de modo algum, universais e nem fixas, mesmo que sejam impostas como tal.

Desse viés, comumente, aprende-se a ser menino em um denso processo de imposição de saberes, valores, tradições e prescrições de um modelo de “masculinidade hegemônica” padronizadora.

Esse conceito é trabalhado por Robert Connell (1995). Segundo esse autor a “masculinidade hegemônica” é um modelo de masculinidade autorizado, idealizado e valorizado em detrimento de outras masculinidades. E, no que se refere a dinâmica social, o grupo que se institui com base nesse modelo, provavelmente, assumirá uma posição de liderança.

No sentido oposto, para nós, pesquisadoras de gênero no âmbito das infâncias, interessa saber, para além do exposto, como as crianças (neste estudo, destaca-se as experiências dos meninos) criam fissuras, brechas, para experimentarem diferentes posições de gênero.

KEVIN É UMA PRINCESA

Nosso primeiro investimento analítico é marcado pela escolha de Kevin em ir vestido de princesa à festa de fantasia da escola. Embora tenha sido cogitado pela mãe que ele poderia se fantasiar de caubói, pirata, dragão e outras fantasias que compõem o vestuário produzido culturalmente para meninos, Kevin resiste e decidi ser uma princesa, como se pode perceber na imagem abaixo.

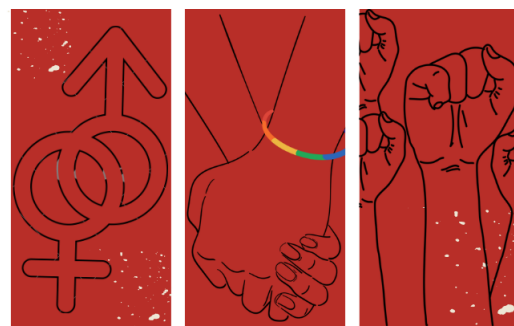
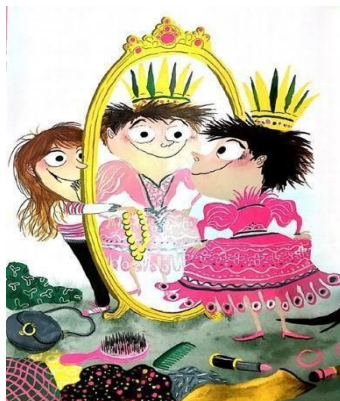


Imagem 1. Princesa Kevin



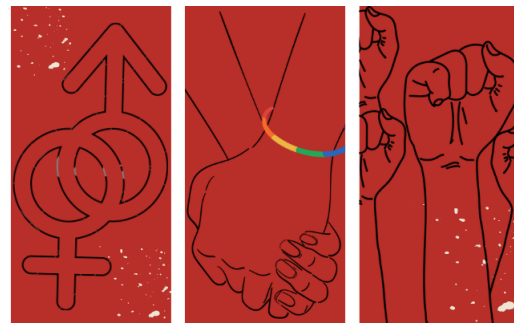
Fonte: Princesa Kevin, 2020.

Ao decidir ser uma princesa, Kevin questiona as normas de gênero e, consequentemente, a produção social da diferença (feminino/masculino) fundamentada em uma perspectiva biológica, pois, desde muito pequena(o)s aprendemos na família, na escola, bem como em outros espaços de socialização, que existem comportamentos específicos para cada grupo de pessoas.

Esses “comportamentos generificados” são apresentados na forma de normas e estereótipos de gênero que cada sexo deve seguir/adotar. Dito de outro modo, aquilo que socialmente pensamos e expressamos como “*coisa de menina*” e “*coisa de menino*”. À vista disso, os estereótipos de gênero instituem, organizam e forjam o universo azul e/ou cor de rosa que tão bem conhecemos.

Desse viés, associamos comportamentos específicos para meninas e meninos, tais como: “meninos não choram”, “meninos são valentões”, “meninas são frágeis”, “meninas são cuidadosas” etc. Esses comportamentos esperados criam expectativas, aprovações, prescrições e proibições, evidenciando-se, dessa forma, o comportamento social mais aceito para meninas e para meninos (Lins; Machado; Escoura, 2016).

Logo, ser menina e/ou ser menino corresponde a pertencer ao gênero feminino ou ao masculino, respectivamente. Essa relação de pertencimento prevê a negação e o distanciamento do sexo “oposto” (Auad, 2017).



Ao se vestir de princesa, Kevin assume outra posição de gênero, ocasionando o borramento da fronteira imposta. Consequentemente, ele afasta-se do gênero (masculino) a que deveria pertencer e aproxima-se do gênero oposto (feminino), negando, transgredindo normas e estereótipos, como é perceptível no excerto seguinte:

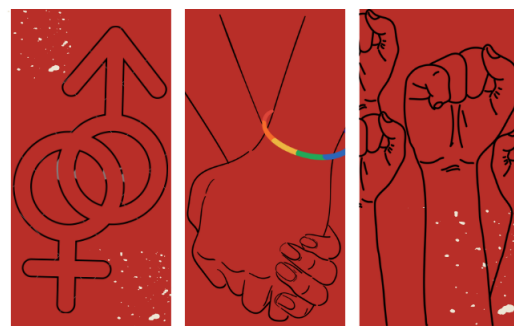
Ele pegou emprestado um vestido, sapatos de salto alto e algumas bijuterias da sua irmã, e passou um pouco de maquiagem de sua mãe.
Agora sim: Kevin é uma princesa.

Ele não consegue ver o que tem de errado em se vestir assim.
Quando nos fantasiemos é porque queremos ser outra pessoa.
Senão, do que adianta se fantasiar?

Para começar, quem foi que decretou que só as meninas podem se vestir de princesa? É, sério, pensa bem: se elas têm vontade de se fantasiar de caubói ou de cavaleiro, o que Kevin tem a ver com isso? Elas fazem o que quiserem (Escoffier, 2020, p.9, grifo nosso).

Logo, ao se aproximar do universo criado para as meninas, com o objetivo de se tornar uma princesa, Kevin precisou (des)construir as marcas, as intervenções e os investimentos sociais e culturais que fizeram do seu corpo um corpo de menino. Ele precisou recorrer a artefatos culturais de sua mãe e irmã, quer dizer, próprios do gênero oposto. Consequentemente, o uso de vestido rosa, salto alto, colar, pulseira, coroa e maquiagem – artefatos culturais, impregnados de sentidos e significados do que seja ser uma menina – possibilitaram à Kevin tornar-se uma princesa.

Tal questão remete-nos ao pensamento de Goellner (2013) quando diz que um corpo não é “apenas” um corpo, mas o seu entorno. Com esse pensar a autora tenta desconstruir a ideia de um corpo que é apenas um conjunto de ossos, vísceras, reflexos e sensações, um corpo biológico. Aproximando-nos da ideia de que um corpo é também a roupa que veste, os adereços que usa, as intervenções que nele operamos, a imagem que dele produzimos, o silêncio e gestos.



Por conseguinte, as transgressões ou borramento de fronteiras de gênero não são aceitos facilmente pela dinâmica social. A esse respeito, Bento (2011) destaca que o mundo infantil se constrói levando-se em consideração proibições e afirmações. Em seus estudos, a autora destaca que a pedagogia dos gêneros hegemônicos objetiva preparar os corpos para uma vida que tem como referência a heteronormatividade e que as “confusões” nos “papéis” provocam “perturbações” quanto à orientação sexual, acreditam os/as defensoras(es) da ideologia binária. Na imagem que segue, veremos como a experiência de Kevin, ao chegar vestido de princesa na escola, materializa as questões expostas até aqui.

Imagem 2. A escola



Fonte: Princesa Kevin, 2020

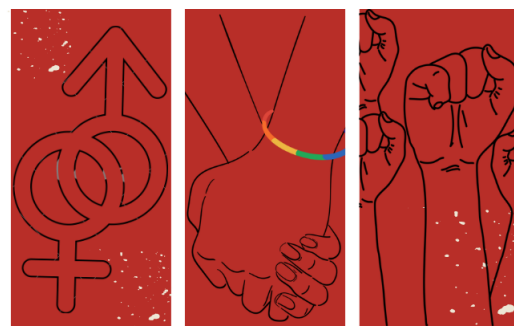
Imagem 3. Isso é contagioso



Fonte: Princesa Kevin, 2020

Além do excerto anterior, as ilustrações da obra revelam que ao chegar à escola fantasiado de princesa, Kevin torna-se vítima de risos e cochichos emitidos por seus pares. Sendo, sobretudo, rejeitado por todos os meninos que estavam vestidos de cavaleiro, que se recusaram a brincar com Kevin.

Existe, pois, nesse momento, a partir das atitudes das crianças em relação a Kevin, representadas nas ilustrações acima, uma reprodução de normas e



estereótipos de gênero, que poderíamos, de maneira figurada, representar com a seguinte expressão: “Se vestir de princesa não é coisa de menino, isso não pode!”.

Para Bento (2011, p.552), é nesse momento de borramento de fronteira que entra em cena os “heteroterroristas” com suas afirmações: “Pare com isso!” “Isso não é coisa de menino!”, essas reiteraões²⁹, segundo a autora, minam a subjetividade daquele(a) que é o objeto delas.

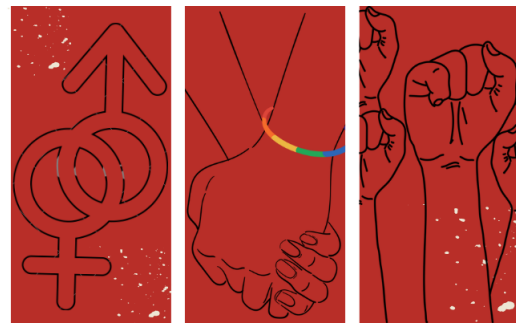
Desse modo, podemos refletir: será que ser menina é algo ruim? Por que meninos não podem se aproximar desse universo socialmente forjado e imposto às meninas? Resumidamente, podemos inferir que, da perspectiva adulta, o que está sendo ameaçado – quando Kevin torna-se uma princesa – é a heteronormatividade. Importa, pois, sabermos a quem de fato ela interessa e quais as consequências disso.

A autora reitera ainda que as “(...) confusões que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretados pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente” (Bento, 2011, p. 552).

Essa passagem da história também pode nos ajudar a compreender as crianças enquanto produtoras de culturas (as culturas infantis) que constituem suas subjetividades. Uma vez que Kevin nos apresenta outras possibilidades de viver o masculino na infância, que se difere do modelo de “masculinidade hegemônica”³⁰ e não dá para ser lida apenas pelas lentes do adultocentrismo. Evidencia, dessa forma, conjuntamente, a fluidez das identidades e posições de gênero que se querem fixas na infância. Na escola, através da brincadeira, essas identidades e posições ganham diferentes contornos e são problematizadas,

²⁹ As reiteraões, exemplificando: “Meninos não choram”, são produtoras dos gêneros e da Heterossexualidade, constituísse como “verdades absolutas” e são operacionalizadas a partir de um terrorismo vigilante (Bento, 2011, p. 552).

³⁰ Adota uma forma de masculinidade, como modelo, como norma, para definir a masculinidade em geral, ou seja, uma masculinidade universal, hegemônica, que se considera superior as demais (Connell, 1995; Louro, 2014).



(re)produzidas, pelos infinitos modos das crianças viverem a infância (Sousa, 2020).

Ainda a respeito das confusões generificadas, Kevin não compreende as rejeições das outras crianças e só fica mais confortável com a presença de Chloé (sua melhor amiga), que também quebra estereótipos de gênero, ao vir à festa vestida de Dragão; embora a narrativa não atribua o merecido destaque a esta questão, como veremos no próximo recorte.

Ah, olha lá a Chloé. Parece que ela está vestida de meia.

- **Não! Não sou uma meia, sou um dragão!**

Foi o pai dela que fez a fantasia, mas a verdade é que ele não é muito talentoso.

Ele é melhor na cozinha, o pai de Chloé.

Nossa, esses dias ele fez uma torta de legumes daquelas!

- Bom, você continua parecendo uma meia...

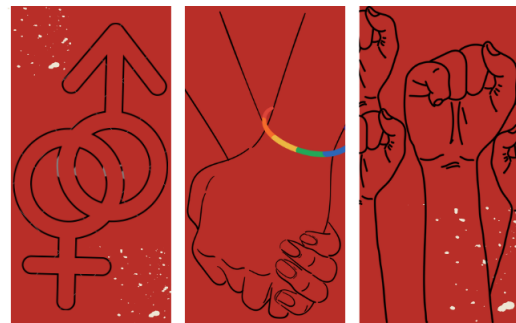
(Escoffier, 2020, p.16-17, grifo nosso).

Como pedagogia cultural, a narrativa em análise o tempo todo nos diz o que é ser homem e o que é ser mulher. Nesse excerto podemos observar que o pai de Chloé, realiza tarefas como: cuidar das crianças, cozinhar e costurar, atividades geralmente atribuídas – pelo menos em se tratando de uma sociedade patriarcal como a nossa – à figura da mãe (da mulher). Ao mesmo tempo, essas práticas outras (a de pai de Chloé) possibilitam pensar em outras masculinidades diferentes da hegemônica.

Por fim, no que se refere a quebra de estereótipos e do borramento de fronteiras, a infância de Kevin revela o quanto as crianças são transgressoras de muitas regras impostas, entre elas as de gênero. Pelo brincar, criam frestas, invertem as lógicas adultas e apresentam outros possíveis de ser e de estar no mundo.

NIL, EM HOMENS NÃO CHORAM!

Nosso segundo investimento analítico conta a história de Nil, um garoto feliz, mas que, nos últimos tempos, se sentia ameaçado pela ideia de tornar-se homem. Nessa parte do texto, além da narrativa que apresenta os dilemas de



Nil é que oferece suporte para a análise que empreendemos, procuramos explorar, nesse artefato cultural (livro de Literatura Infantil), em particular, as ilustrações.

Para Barthes (1984, p. 46), a imagem tem o poder de capturar, o que ele designa de *punctum* da fotografia. Consoante com o autor, “O *punctum* de uma fotografia é o acaso que, nela, me *punge*”. Em outros termos, é aquilo que nela nos causa inquietação. É a forma como ela nos arrebatava, nos prende, nos fere e mortifica. Por isso, a foto ou imagem, não se desatrela ou se distingue do seu referente, do que ela representa.

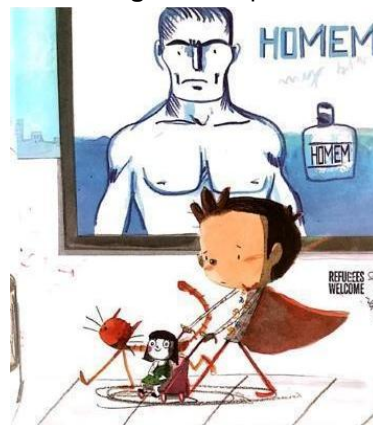
Dito isso, as imagens, que no livro de literatura analisado representam a infância de Nil, para nós, são reveladoras de algo quase incomum, pelo menos, quando pensamos o que é ser menino em uma sociedade heteronormativa, sexista e patriarcal. Vejamos, a seguir.

Imagem 4. O chá da tarde



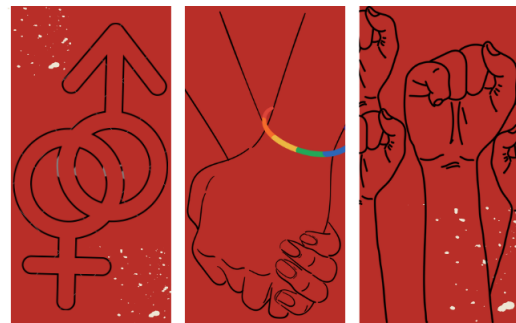
Fonte: Meninos Choram, 2023

Imagem 5. O passeio



Fonte: Meninos Choram, 2023

A começar pelos brinquedos, Nil é cercado por aqueles que, comumente, se dirigem ao universo das meninas, tais como utensílios de cozinha (joguinho de chá), bonecas de pano, urso de pelúcia, além de um carrinho para bebê e um jogo de mesa com cadeiras no qual pode servir “chá da tarde”, desfrutando da companhia do gato e de seus amigos imaginários. Em relação ao vestuário de



Nil, ele também foge do usual e, conseqüentemente, dos estereótipos de gênero, de um vestuário produzido social e historicamente para os meninos, pois, adora calça comprida cor-de-rosa e blusas com estampa de flores.

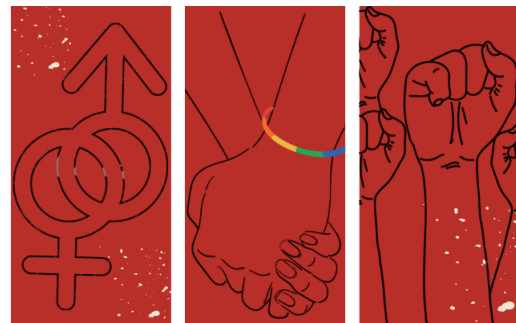
Por sua vez, esses artefatos (roupas e brinquedos) impregnados de sentidos e significados dizem de um menino delicado e sensível que foge dos estereótipos de gênero ligados a um projeto de masculinidade que se quer hegemônica, em que se espera que os meninos sejam valentões, sem vaidades, corajosos, fortes, tendo inclinação “natural” para brincadeiras que envolvem, na maioria das vezes, diversas formas de violência (física, verbal, psicológica).

Logo, as imagens que representam a infância de Nil, institui e delimitam um jeito de ser menino que escapa das convicções, das certezas e verdades cristalizadas pelas pessoas adultas que tentam capturar as crianças, formatá-las, engessá-las.

Leni Dornelles (2005) nos ajuda a dar forma a este pensamento, analisando a produção do sujeito infantil na e pela modernidade ocidental, bem como sua imersão em jogos de saber-poder. Para a autora, a modernidade se empenha em saber a respeito das crianças para dominá-las, examiná-las e poder, dessa forma, estabelecer normas de condutas e de socialização. Para ela, a modernidade “(...) trata da infância como produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento” (Dornelles, 2005, p. 12).

Apesar de todo o investimento adulto, as crianças resistem, criam fissuras e borramento de fronteiras. Entre elas, destacamos as de gênero, que tornam possíveis infâncias outras que nos escapam, como a representada, nesta obra, por Nil.

Logo, as imagens, bem como as narrativas, comprovam o quanto a existência de Nil, enquanto menino, foi se constituindo fora dos estereótipos de gênero. Nil, por exemplo, não entendia o porquê de ser hostilizado na escola pelos outros meninos que riam cotidianamente de suas roupas, do seu jeito



considerado sensível, delicado. Ele não dialogava, por vezes, com as normas de gênero que eram seguidas e colocadas em prática pelos demais garotos, como pudemos observar ao longo do texto.

Imagem 6. A tristeza



Fonte: Meninos Choram, 2023.

Imagem 7. Os garotos

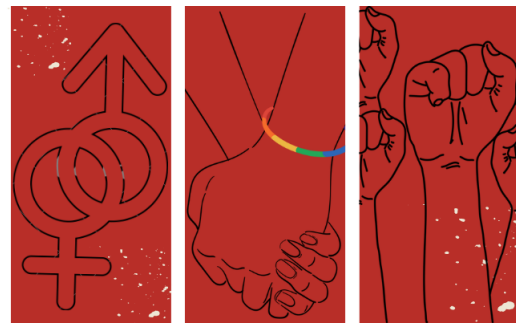


Fonte: Meninos Choram, 2023.

Destarte, nas ilustrações analisadas, Nil é representado com traços finos e delicados, os demais meninos com traços mais grossos e com estatura maior. Tais atributos também comunicam como Nil é visto pelos outros garotos: como um ser frágil e delicado, aproximando-se de uma representação física atribuída às meninas.

Todo o contexto de hostilidade que atravessa a existência de Nil na escola faz com que ele se ocupe, na trama, do modelo hegemônico de masculinidade que, como dito na primeira parte desta análise, começa a ser operacionalizado desde o nascimento e posto em prática em consonância com as normas e estereótipos de gênero.

Em busca de respostas, o protagonista procura compreender mais do universo produzido para os homens. Ao consultar a família, Nil fica horrorizado



com a experiência de seu avô Gustau, que narra para o neto como a vida no serviço militar fez dele (do avô) um homem. Isso, graças a uma rotina cheia de punições, de dolorosos exercícios físicos que exigem, em tese, do corpo masculino, força e uma resistência física capaz de suportar privações e tantas outras formas de violência que são utilizadas, nesses espaços militarizados, na domesticação e controle dos corpos com “características” masculinas.

Imagem 8. O serviço militar



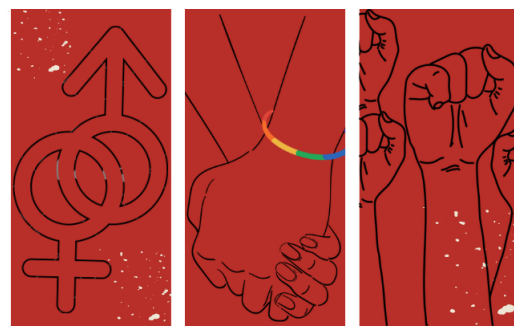
Fonte: Homens Choram, 2023.

Imagem 9. O avô



Fonte: Homens Choram, 2023.

Recorremos novamente a Silvana Goellner (2013), para enfatizar, a dimensão cultural do corpo. Pois acreditamos como ela que “[...] a biologia não é definidora dos lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais” (Goellner, 2013, p. 33). Em virtude disso, não se justifica, a nosso ver, as características culturais (comuns no pensamento ocidental moderno) atribuídas ao corpo masculino; como as mencionadas no parágrafo anterior (força, resistência, rigidez de músculos entre outros) que produzem distinções e desigualdades entre gêneros. Por sua vez, inversamente, essas atribuições (ao corpo masculino) criam representações de um corpo feminino frágil, com força física inferior ao masculino.



Nesse contexto, o personagem sai em busca de compreender o que significa ser “homem de verdade”. Para isso, busca respostas junto à realidade, passando a observar o seu cotidiano, as imagens e os discursos que dizem sobre representações de “ser homem”.

Imagem 10. Ser homem



Fonte: Homens Choram, 2023

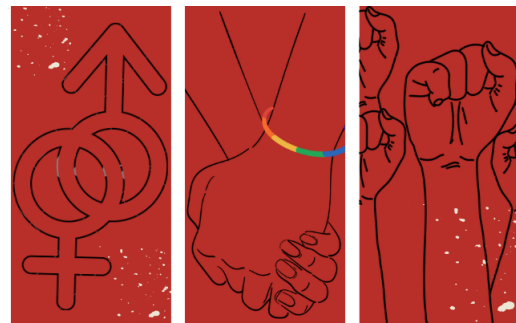
Imagem 11. O homem ideal



Fonte: Homens Choram, 2023

Como se pode ver nas imagens, Nil começou a reunir pistas, informações que o levasse a compreender o que de fato significava ser homem. Ao observar as atitudes dos homens em seus livros favoritos, percebeu que eles são os heróis que salvam as mocinhas indefesas e frágeis. Por isso, são considerados másculos, príncipes encantados, viris, inteligentes, bonitões, o “centro do universo”. Ao observar outros contextos, viu que isso não era diferente, os homens são os protagonistas, destacam-se no esporte, nos filmes, na política, na música e em outros espaços sociais. Os homens, dessa perspectiva, são dominantes.

Segundo Robert Connell (1995, p.189-190), existe uma “narrativa convencional” a respeito de como as masculinidades são construídas, entre elas, a considerada hegemônica. Desse ponto de vista, toda cultura vai organizar e colocar em prática normas, condutas, sentimentos que consideram apropriados



para meninos, rapazes e homens. Essas normas estabelecidas em favor da produção da masculinidade que se quer hegemônica, impostas aos meninos, desde muito pequenos, em tese, os afastariam de comportamentos próprios do feminino, ou seja, daquilo que se espera socialmente das meninas e das mulheres (que sejam “recatadas e do lar”).

A fim de concluirmos a ideia, Connell (1995, p.189-190) vai destacar que “[...] a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral”. Ou seja, cria-se a representação de uma masculinidade ideal, universal, que deve ser tida como modelar.

Desse modo, Nil, na busca de compreender os sentidos e significados de “ser homem”, se aproxima desse modelo de masculinidade hegemônica, como podemos observar na imagem seguinte.

Imagem 12. O Homem



Fonte: Meninos Choram, 2023.

Diante dessa representação de uma masculinidade que se quer hegemônica, Nil vai dar início ao seu projeto de “agir como homem”. Para isso, ele vai deixar de lado seus brinquedos e suas roupas preferidas. Afinal de contas, como dito anteriormente, Nil vivia uma infância livre dos estereótipos de gênero e que acabava não dialogando com o modelo de masculinidade padrão. Vejamos o final dessa história.

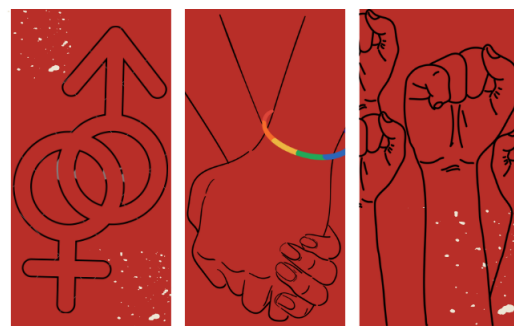


Imagem 13. O valentão



Fonte: Homens choram, 2023.

O projeto pessoal de masculinidade de Nil revela o modo pelo qual, muitas vezes, a masculinidade que se quer hegemônica é imposta cotidianamente aos meninos, seja na família ou na escola, alicerçado em uma visão adultocêntrica da realidade. Durante a pesquisa de mestrado, percebemos que isso tem causado dor e sofrimento a muitas crianças, sobretudo, na Educação Infantil, impedindo que meninos brinquem de casinha ou de boneca na companhia das meninas. Consequentemente, meninos que não se identificam com as brincadeiras forçadas para o gênero masculino (sobretudo quando essas brincadeiras, são marcadas pela força física, como lutas e outras), acabam se isolando, sofrem por não poderem usufruir de uma infância livre dos estereótipos de gênero e, de certo modo, têm suas infâncias roubadas (Sousa, 2018; 2020).

No que se refere ao ensinamento de violência e agressão aos meninos, Xavier Filha e Rocha (2014) destacam que este faz parte das várias pedagogias de gênero que os orientarão ao longo de suas vidas. No entanto, as autoras alertam que, em meio a esse tipo de aprendizado, há resistências.

E, nesse sentido, podemos dizer que Nil resiste ao modelo que se quer hegemônico de masculinidade, decidindo ser ele mesmo, uma criança feliz com seus brinquedos, com sua calça cor de rosa e blusa com estampa floral, na companhia de sua melhor amiga (Hamila), disposto a ser, um dia, um homem que abraça a sua própria vulnerabilidade. Vejamos isso, a seguir.

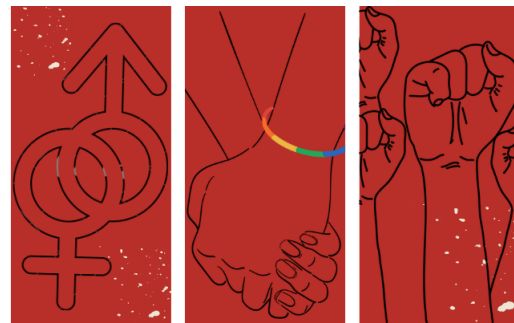


Imagem 14. Ser quem



Fonte: Homens choram, 2023.

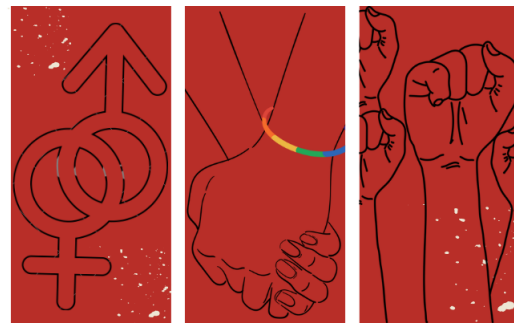
Desse modo, em meio aos vários discursos de uma masculinidade que se quer hegemônica, Nil possibilita outras formas de ser menino e de viver a infância livre de normas e estereótipos de gênero.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO AS FINAIS

O enredo que envolve os personagens Kevin e Nil, diretamente, trazem à tona aspectos do cotidiano de meninos e de infâncias reais e, nesse processo, (re)produzem e ensinam modos de ser e de viver uma masculinidade que se quer hegemônica e, que é imposta desde o nascimento até a vida adulta.

Ademais, ao longo desse estudo, também procuramos destacar a importância das pedagogias culturais (como fontes e objetos de investigação) e, portanto, da ideia de que são muitos os espaços sociais, além da escola e da família, que nos educam, que disseminam conhecimentos e significados, como os de gênero.

Do mesmo modo, são muitos os artefatos culturais destinados às crianças, (brinquedos, livros de literatura infantil, roupas, acessórios etc.) que ensinam expressões e pensamentos do que seja *ser menino* e *ser menina* para um determinado grupo social.



À vista disso, ao romper com as normas e os estereótipos de gênero, os protagonistas Kevin e Nil possibilitam pensar em diferentes modos de viver a infância enquanto meninos. Longe das expectativas adultas, também dizem sobre a importância e urgência acerca das necessidades de algumas crianças, ocuparem, do jeito delas, outras posições de gênero (meninos podem chorar, podem se vestir de princesa, brincar de bonecas, se desejarem, e meninas podem ser perigosos dragões). Compreendemos que essas experiências são cruciais para a construção das subjetividades das crianças pequenas, pois, refletem seus modos curiosos de ser e de estar no mundo. Com efeito, o rompimento de fronteira de gênero não pode e nem deve ser lido da perspectiva adulta, mas das crianças.

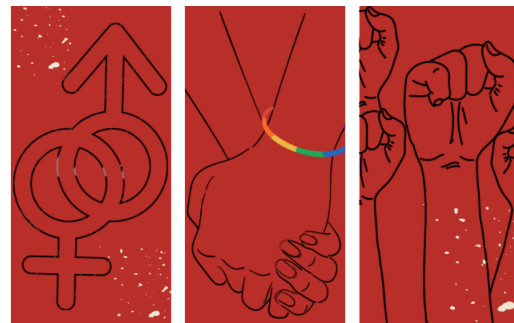
Isso nos leva a pensar que o adultocentrismo na escola e na família tem impossibilitado a compreensão dessas questões de gênero da perspectiva das crianças pequenas, através de uma escuta atenta, afetuosa e compromissada com a “linguagem dos inícios”, expressão que remete à Luiza Helena: “A linguagem dos inícios é portadora de traços e de sons do estranhamento de quem chega, de quem vê o mundo pela primeira vez. A palavra de quem chega traz em si a pergunta e o olhar de quem estranha, de quem não consolidou certezas, de quem quer saber” (Christov, 2023).

Por fim, o estudo revela a Literatura Infantil como um artefato cultural impregnado de sentidos e significados, um tempo-lugar para dialogarmos com as crianças sobre situações do cotidiano, que produzem infinitas desigualdades, como as de gênero. Por ora, despedimo-nos desejosas de que esse texto possibilite a existência de infâncias mais livres de mandatos de gênero.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. Ed. São Paulo: Contexto: 2017.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.



BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p.481-498, jul./dez. 2013.

CHRISTOV, Luiza H. S.. Prefácio. *In*: FRIEDMANN, Adriana. **Abrir-se à escuta das vozes infantis**. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2023.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. n. 20, v. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ESCOFFIER, Michaël. **Princesa Kevin**. 1ª ed. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 2020.

FINK, Nadia. Sobre bruxas e princesas: a literatura e o cinema na produção de estereótipos de gênero. *In*: FINK, Nadia; MERCHÁN, Cecilia (org.). **Nem uma a menos**: desde os primeiros anos. Florianópolis, SC: Sur Distribuidoras de Livros, 2022.

GOELLNER, Silvana V.. A produção Cultural do Corpo. *In*: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

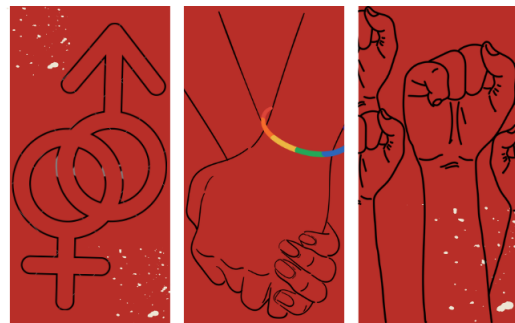
LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.
LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MAGALHÃES, J. C., & RIBEIRO, P. R. C.. (Re) pensando as representações de gênero nos episódios de Peppa Pig. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 4, p. 38-41, jul./dez. 2017.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança *Queer*? **Jangada-crítica, literatura, artes**, nº 1, Viçosa, 2013, p. 96-99.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, nº 2, Porto Alegre, p. 71-99, jul./dez. 1990.

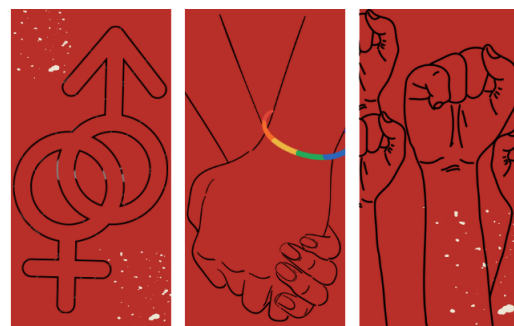
SOUSA, Naire G.. **Prática crianceiras**: questões de gênero, brinquedos e brincadeiras em uma escola de Educação Infantil em Bragança-Pará. 2020. Dissertação de mestrado (Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança-PA, 24/01/2020.



TURA, Joan. **Homens Choram**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Galerinha, 2023.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UGMG, 2012.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Editora da UGMG, 2014.



SOBRE AS E OS AUTORES

Ana Daniele Mendes Carrera é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Possui Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas (PPGED/UEPA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com pesquisa na área de Gênero, Educação, Práticas Educativas e Formação de Professores. Membro editorial da Revista Cocar. Membro dos Grupos de Pesquisa sobre Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades (JEDS/UEPA) e sobre Gênero, Feminismos e Sexualidades (GEFES/UEPA).

E-mail: a.danielemendes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1150-3079>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0614261853983996>

Bárbara Gaia Barreto da Silva, é doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de formação de professores e Práticas Pedagógicas. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará.

E-mail: barbaragaiabarreto3@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8203-7047>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2341256806588039>

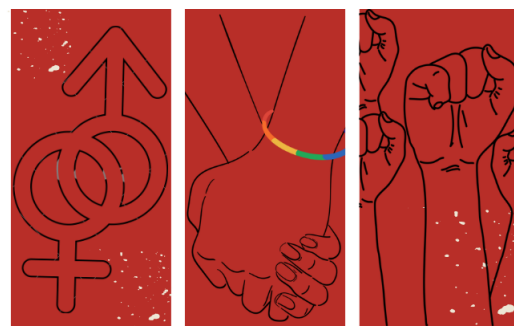
Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UEPA, linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. É professora da Universidade do Estado do Pará (disciplinas LIBRAS e Educação Especial), lotada no Departamento de Educação Especializada/DEES, Possui Mestrado em Educação - PPGED/UEPA, Especialização em Psicomotricidade - UEPA, Licenciada Plena em Pedagogia (magistério de pré-escolar a 4 série do fundamental) pela UEPA (2002) e Bacharela em Letras - LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2012). É professora de LIBRAS habilitada pelo PROLIBRAS/2010 e Intérprete de LIBRAS habilitada pelo PROLIBRAS/2006.

Email: cyntiafranca@uepa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0900-6893>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2456671303673865>

Emerson de Castro Lola é Mestre em Educação e Formação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). É professor da Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de ensino de Belém/PA, Pedagogo Social no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) na FUNPAPA, Belém/PA. Graduado em Licenciatura plena em Pedagogia, Especialista em Educação Especial/Inclusiva (UFC) e



Letramento e Formação de Professores (UEPA) com pesquisas na área da Educação Especial/Inclusiva, Educação Social, Gênero e Sexualidade e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Integrante e pesquisador voluntário do Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA).

E-mail: emersonclola@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0832-8219>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1887292338387924>

Fábio José da Costa Alves é Doutor em Geofísica, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará, Docente do Mestrado em Educação/UEPA e Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Matemática/UEPA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática/UEPA de 2019 a 2023. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Tecnologias (GPEMT) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Cognição e Educação Matemática da UEPA.

E-mail: fjca@uepa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6458-8702>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3739552118066554>

Ivanilde Apoluceno de Oliveira é Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq2.

Email: nildeapoluceno@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

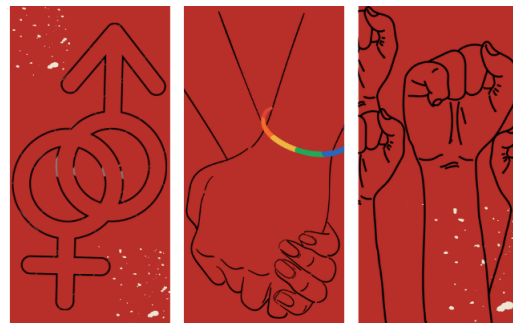
Jeovani de Jesus Couto é doutoranda em Educação (UEPA), mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA), especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável (UFPA), graduada em Pedagogia (UFPA), Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Integrante do Grupo de Estudos e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-mail: gilcoute2010@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9693-1285>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9980170589567949>

Jesyan Wilysses Oliveira Guimarães é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação pelo PPGED/UEPA e licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA).



E-mail: jesywil02@gmail.com

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/9694016951233660>

Lattes: <https://orcid.org/0000-0001-8058-8278>

Jonathan da Silva Cardozo é especialista em Língua Brasileira de Sinais (FACIBRA), Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (FACIBRA) e Diversidade, Acessibilidade e Inclusão (UNISE). Graduado em Licenciatura Plena em Matemática (UEPA) e Letras – Habilitação em Libras (UEPA). Atualmente é Tradutor e Intérprete de Libras da Universidade da Amazônia (UNAMA); Professor Mediador do Curso de Pedagogia EaD do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no polo da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pesquisador do Grupo de Estudos de Línguas Orais e Sinalizadas (UFRA/ELOS).

Email: joncardozo.uepa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1245-4734>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8185953851523371>

José Anchieta de Oliveira Bentes é pós- doutor em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, doutor em Educação Especial (UFSCAR), mestre em Letras- Linguística (UFPA), especialista em Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do Português (UFPA) e graduado em Letras (UFPA), Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós graduação em Educação (PPGED)- Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Vice coordenador do PPGED-CCSE-UEPA. Integrante do Grupo de Estudos e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3677>

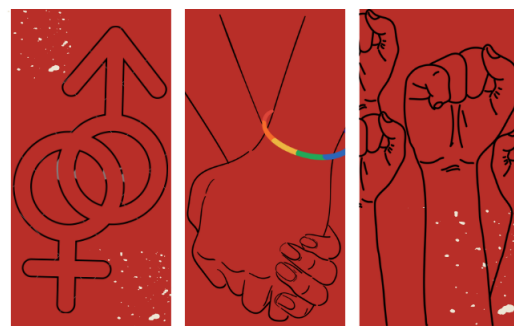
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0804431852151011>

Juan Derick Amaral Boaventura Nascimento é Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino da Matemática e Tecnologias - GPEMT. Licenciado em Matemática pelas Faculdades Integradas Ipiranga, Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal do Pará (IFPA - Campus Belém) e Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Educamais.

E-mail: juan.daboaventura@aluno.uepa.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1454-1972>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2671573358203714>



Lucélia de Moraes de Braga Bassalo é Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro da rede Internacional Research Network Documentary Method. Membro do Comitê Científico do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPEd. Membro do Conselho Estadual da Diversidade Sexual (CEDS), como conselheira Institucional - UEPA. É Coordenadora regional do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação Norte-Nordeste (2022-2024). É Coordenadora do JEDS, Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades, sediado no CCSE-UEPA. Membro do GERAJU - Grupo de Pesquisa sobre Geração e Juventude, sediado na FE/UnB.

E-mail: www.lucelia.bassalo.uepa.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0412-6052>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6941089571024585>

Luís Gustavo Mendes Monteiro é Graduado em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (2010), especialista em Letras: língua e literatura, pela Escola Superior da Amazônia (2011), especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior, pela Escola Superior da Amazônia (2013), bacharel em Direito, pela ESMAC (2022), Mestre em Educação, pelo PPGED/UEPA (2024), Pós-Graduando em Direito e Processo do Trabalho, pelo GranCursos (2022-atual), docente efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Belém (2012-atual), Advogado, residente na Clínica de Atenção à Violência (CAV/UFGA) e membro do Programa de Empregabilidade LGBTI+ (UFGA).

E-mail: prof.luisgustavomendes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6686-5977>

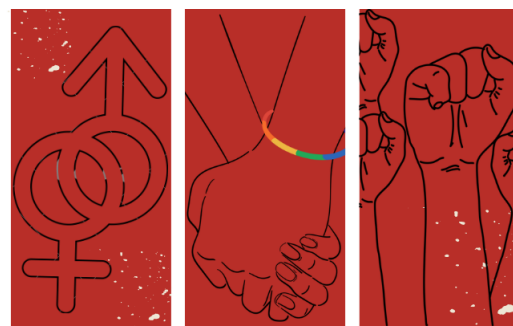
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2297684149635071>

Marília Seabra Pantoja é Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (2016). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Especialista no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores para o Ensino de Língua e Literaturas pela Escola Superior da Amazônia (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (2022). Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (2023). Pesquisadora do grupo de pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS) da Universidade do Estado do Pará.

Email: liapantoja164@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2103-4176>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5409926620081132>



Mirley Monteiro de Souza é Graduada em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007), possui segunda graduação em Licenciatura em Pedagogia (2023), possui especialização lato sensu nas seguintes áreas: Educ. Téc. de Nível Médio na modalidade E.J.A (2010) pela Fundação de Apoio à Educação Tecnológica, Pesquisa e Extensão do CEFET/PA, FUNCEFET/PA e Educação em matemática (2011) pela Universidade Federal do Pará, ambos trabalhos de pesquisa voltados para metodologias e dinâmicas no processo ensino e aprendizagem da matemática, atua como docente da educação básica desde o ano de 2006, atualmente exerce sua função de Professora pela Secretaria Estadual do Pará.

E-mail: milly3256@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7625-2070>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0049266495435300>

Naire Gomes de Sousa é Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA pela Universidade do Estado do Pará/UEPA. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2000). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Pará, UEPA. Coordenadora da Educação Infantil, SEMED, Bragança, Pará. Especialista em Educação, SEDUC, Pará. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão "De Bubuia" Amazônica - Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais. Membro do GEPEGE - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação. Discute e tem interesse por questões de Gênero, Infâncias, Brinquedos, Brincadeiras e Culturas da Infância na Amazônia Paraense.

E-mail: sousanaire@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2488-9097>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7588907457750002>

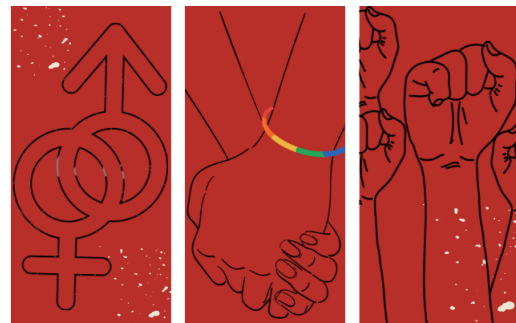
Natália de Anastácia dos Santos Maciel é Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas (PPGED/UEPA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). Membro dos Grupos de Pesquisa sobre Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS/UEPA) e sobre Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Feminismos e Interseccionalidade (GEPEGEFI/UFPA).

E-mail: natalia2015maciel@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6702-500X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6323685416947653>

Pedro Franco de Sá possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará (1988), mestrado em Matemática pela



Universidade Federal do Pará (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Foi o diretor, no período de junho de 2012 à maio de 2016, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, onde é professor titular de Educação Matemática do Departamento de Matemática, Estatística e Informática desde 2013. É docente fundador do Programa de Mestrado em Educação do CCSE-UEPA, docente fundador da REAMEC e docente fundador do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática do CCSE-UEPA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8986-2787>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4323922632919962>

Vanessa Afonso da Silva é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Possui Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas (PPGED/UEPA). Graduada Plena em Pedagogia (UEPA). Membro do JEDS – Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade. Membro da equipe editorial da Revista COCAR. Desenvolve pesquisas no campo de Juventude, Educação ribeirinha e Docência.

E-mail: vanessa.silvaaf18@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9287-506X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4512159090919148>

Waldma Máira Menezes de Oliveira Realiza Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialista em Libras e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UEPA. É professora de LIBRAS habilitada pelo PROLIBRAS/2010 e Intérprete de LIBRAS habilitada pela ASTILP/2010. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), da Pós -graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE e vice-diretora da Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará Campus Cametá.

E-mail: waldma@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9969566482712444>



Este e-book, "Diálogos sobre Gênero, Sexualidade e Educação", é uma coletânea de 14 textos que exploram as complexas relações entre gênero, sexualidade, processos educativos e práticas pedagógicas. Resultado do trabalho de mestrandos e doutorandos da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a obra convida à reflexão e à desconstrução de estereótipos e sistemas de opressão.

Abordando temas como gênero e representação feminina, violência de gênero, decolonialidade e interculturalidade, literatura negra feminista, tecnologia, educação inclusiva, ideologia de gênero, juventudes e estudos sobre a infância, o livro investiga a equidade, a interseccionalidade e os desafios impostos pelo discurso conservador na Amazônia e no mundo. A publicação busca propor reflexões críticas e caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva, democrática, equitativa e libertadora.