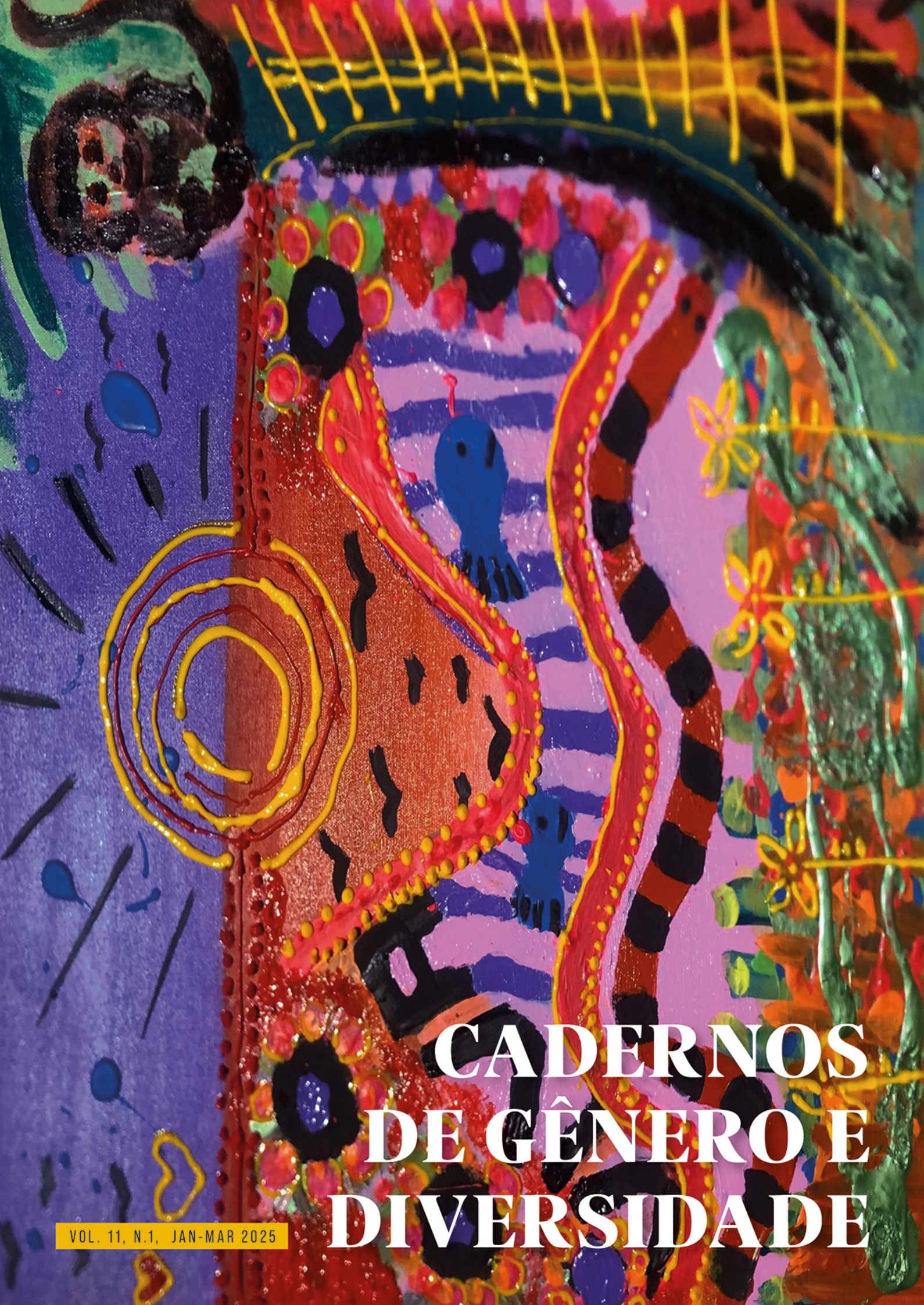




CADERNOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

VOL. 11, N.1, JAN-MAR 2025



Título: Gênero e Paisagem na Comunidade da Costa da Lagoa.

Autora: Yaque Lilithyoko (Jaqueline Wiggers Piccini)

Antropóloga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2024. Artivista. E, atualmente, professora de Ciências Humanas na comunidade da Costa da Lagoa, pela Secretaria de Educação do Santa Catarina, na UD Quilombo Vidal Martins.

Sobre a obra:



A imagem retrata o horizonte da comunidade da Costa da Lagoa, um território tradicional, de pescadores e rendeiras, tombado pelo decreto municipal nº 247/86 de Florianópolis - SC.

Minha pesquisa de campo para o trabalho de conclusão de curso na Antropologia da UFSC, se fez durante a pandemia covid-19, e desencadeou alguns projetos de extensão para combate da violência contra a mulher. “A questão do sofrimento da pesquisadora é uma questão central quando se estuda violência... meu vínculo com o objeto violência ao escutar/ler/ver descrições de cenas... me pergunto “Até onde eu aguento?” (GROSSI, Miriam. Violência, gênero e sofrimento. pg129. 2011)

Em isolamento social dentro da Mata Atlântica, junto a cobras coral, jararacas, macacos prego, cutias, tatus, quatis e toda sua diversidade da unidade de conservação Revis Meimbipe. Utilizei da pintura como auxílio à saúde mental, durante minha pesquisa que envolvia mulheres outsiders, mães solo, que resistiam na comunidade em busca de um bem viver e qualidade de vida aos seus filhos. Nas margens do berçário da Lagoa da Conceição, que luta por ser um “ser de direitos”, após abertura do Canal da Barra e desastre ambiental da CASAN, está sofrendo com alta salinização e falta de oxigênio.

Produzido com tinta acrílica, tinta óleo e tela.
35cm x 35cm.

Créditos da arte da capa de Rita Motta da Tribo da Ilha-Florianópolis



Editorial

É com grande satisfação que apresentamos o primeiro número do volume 11 (2025), marcando o início da segunda década de publicação dos Cadernos de Gênero e Diversidade. Criada como um espaço de divulgação de pesquisas de estudantes de Graduação, a revista cresceu e consolidou-se como referência nacional nos Estudos de Gênero e Diversidade.

Esta edição, cujo tema central é **“Gênero e Sexualidades: Debates Contemporâneos na Educação”**, está centrada em temáticas vinculadas ao campo da Educação, reafirma a importância dos Estudos Feministas na reflexão sobre a escola e os processos formativos em diferentes níveis.

Apesar das recorrentes ofensivas conservadoras ao ensino de conteúdos de gênero e sexualidades, essas temáticas continuam ocupando os debates acadêmicos contemporâneos a partir da resistência de inúmeros atores sociais.

Este número reúne análises críticas sobre estes embates, explorando desafios, avanços e práticas que promovem a inclusão de corpos dissidentes e o respeito aos direitos humanos. Em um contexto de crescentes tensões sociais, políticas e culturais no campo educacional, os textos publicados aqui refletem a importância da educação como um espaço estratégico para o combate às desigualdades econômicas, sociais e culturais, assim como para a construção de uma política de valorização das diversidades.

Partindo da premissa que os estudos feministas e de gênero são essenciais para combater a crescente onda neoconservadora mundial, que tem buscado restringir direitos conquistados por mulheres, grupos étnicos não brancos, pessoas LGBTQIA+ e com deficiência e perpetuar desigualdades históricas, este número se propõe a contribuir tanto para a inserção mais efetiva de questões de gênero e sexualidades em todos os níveis da educação, mas, em particular, para a formulação de políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas e iniciativas institucionais que contribuem no enfrentamento às desigualdades de gênero.

Os textos aqui publicados, reforçam a abordagem interdisciplinar e crítica que é a marca dos Cadernos de Gênero e Diversidade, perspectiva fundamental para a construção de ambientes educacionais que respeitem a diversidade e garantam os direitos de todas/os/es. Como afirma Judith Butler, em *Quem Tem Medo do Gênero?*, é urgente enfrentar a “dimensão fantasmática” construída por discursos que



buscam eliminar a Educação de Gênero e negar direitos à população LGBTQIAPN+ em muitos lugares do mundo.

Reunimos neste número uma entrevista, onze artigos, um diário de campo, uma tradução e duas resenhas em torno do tema “**Gênero e Sexualidades: Debates Contemporâneos na Educação**”.

Abrimos esta edição com uma entrevista inédita com a socióloga Miriam Abramovay. Referência internacional nos estudos sobre violência escolar, juventude e gênero. A pesquisadora compartilha reflexões de grande relevância sobre as causas deste fenômeno complexo, impactos, os fatores associados e as consequências da violência escolar e aponta caminhos e possibilidades de enfrentamento da violência nas escolas brasileiras, através da implementação de estratégias de prevenção e intervenção para a construção de escolas mais seguras e acolhedoras.

Na seção de artigos, Neiva Furlin, no artigo “**Mecanismos institucionais de prevenção e enfrentamento das violências de gênero em universidades estaduais**”, analisa políticas e estratégias adotadas por universidades estaduais da Região Sul e Sudeste do Brasil para prevenir e combater violências de gênero, destacando avanços institucionais e desafios na implementação de medidas efetivas. Segundo a autora, não basta democratizar o acesso ao ensino superior; faz-se necessário construir políticas institucionais para prevenir e apurar situações de violências de gênero que ocorrem no ambiente universitário, “como condição de garantir a permanência das mulheres e da população LGBTQIA+ no ensino superior”.

O segundo artigo, “**Violência Escolar: Percepção das/os professoras/es da rede municipal de Lages**”, de Mareli Graupe, Mickhaela Martinez e Elisa Almeida, traz resultados de pesquisa qualitativa, baseada em revisão de literatura e questionários com professoras/es da percepção de professoras/es sobre a violência escolar na rede municipal de Lages, revelando a predominância de violências físicas e a carência de ações sistemáticas de prevenção.

No terceiro artigo “**Educação Sexual no Distrito Federal: Análise Documental para o Ensino Fundamental - Anos Finais**”, João Gomes Doffine e João Paulo Cunha de Menezes fazem uma análise de documentos da Educação Sexual no Distrito Federal, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Caderno Saúde da Série Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal para Ciências Naturais no Ensino Fundamental Anos Finais. A partir da identificação das diretrizes e orientações desses documentos, mostra as limitações e lacunas da abordagem da Educação



Sexual nos documentos oficiais, e os riscos de desinformação, perpetuação de estigmas e riscos à saúde sexual de estudantes.

No quarto artigo, **“Conceitos-afetos de gênero na formação inicial do curso de pedagogia”**, Wanderson Sousa e Maria Dolores Vieira exploram os conceitos-afetos de gênero na formação inicial em pedagogia, utilizando a Sociopoética como método para compreender como essas experiências influenciam a prática docente de professoras(es) formadoras(es).

Fernando Guimarães Oliveira da Silva, no quinto artigo, intitulado **“Interseccionalidade para a professorada e a alunada da educação básica”** apresenta um ensaio-manifesto sobre interseccionalidade na educação básica, criticando o avanço de políticas autoritárias e de extrema-direita que ocuparam o cenário educacional brasileiro após 2016. Com este ensaio, o autor vai na contramão das conspirações do ódio, defende a liberdade de ensinar apresentando os resultados de um projeto de pesquisa, com abordagem pós-crítica e decolonial realizado entre 2019 e 202, ao defender a valorização das diferenças como prática pedagógica.

Gisele Dall'Igna Dallorsoletta e Neiva Furlin, no sexto artigo intitulado **“A história das mulheres como conteúdo curricular na educação básica: uma revisão da literatura”** revisam a produção científica sobre a inclusão da história das mulheres no currículo escolar, apontando a carência de estudos na área e a persistência do silenciamento das contribuições femininas nas narrativas históricas. As autoras argumentam a necessidade de políticas curriculares que incluam, como tema transversal, a contribuição histórica das mulheres no desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, como forma de valorizar a participação das mulheres nos diferentes cenários da vida social e de promover a igualdade e a justiça social de gênero.

O sétimo artigo **“Tensões e desafios de uma professora negra e macumbeira no trabalho com as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade na escola”**, de Roniel Figueiredo e Marcos Lopes, narra a trajetória de uma professora negra e de religião afro-brasileira que atua com relações étnico-raciais e sexualidade, mostrando como ela ressignifica sentidos identitários em sala de aula.

Leilane Serratine Grubba e Tassia Gervasoni no oitavo artigo **“A inclusão da diversidade sexual e de gênero no ensino: uma revisão integrativa”** analisam, a partir da revisão da produção acadêmica brasileira, o como se dá a inclusão das temáticas de



diversidade sexual e de gênero na educação brasileira, destacando lacunas, práticas exitosas e desafios na formação docente e propondo uma agenda de capacitação docente para o avanço da educação inclusiva.

O nono artigo, assinado por Cristina Monteggia Varela Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães, **“Heterotopias: : espaços de criação de possibilidades na formação de profissionais da educação em educação para a sexualidade”**, investiga os “espaços heterotópicos” criados por um videocurso de educação para a sexualidade, onde o ambiente virtual se transforma em território de escuta, cuidado e produção de subjetividades.

Para findar a seção de artigos, o décimo, de Jackeline Susann Souza da Silva, Maria Aurélia Rebouças Feitoza e Samuel da Silva Lima **“Lugar da mulher com deficiência é onde ela quer? Estudo sobre a relação entre Gênero e Deficiência na Educação Superior**, traz à tona uma temática ainda pouco explorada na produção científica brasileira: a intersecção entre Gênero e Deficiência na vivência universitária.

A seção “Ensaio” traz o texto **“Educação, currículo e os sujeitos LGBTQIA+: entre forças, formas e escapes”**, no qual Wilker Moraes e Raquel Crosara analisam as tensões entre currículo e sujeitos LGBTQIA+, destacando as forças normativas que operam na escola e as potências de resistência e reinvenção de identidades. Refletindo sobre o jogo de forças que se produz no espaço escolar entre as práticas curriculares e as forças heteronormativas que tensionam o discurso normativo sobre corpo, sexo, gênero e sexualidades, e variadas formas de resistência o artigo mostra como se dá a produção de subjetividades e normatizações nos espaços educativos.

Na seção “Diário de Campo”, Felipe Bruno Martins Fernandes apresenta uma experiência educativa intercultural na Índia. **“Em Educação Infantil no Campo”**, o autor narra a construção de um projeto que envolve o imaginário brasileiro e práticas populares de aprendizagem no contexto rural de Bengala Ocidental, mostrando o poder universal de narrativas culturais populares.

A tradução que trazemos nesta edição, é do artigo **“Interseccionalidade: observações marxistas críticas”**, da socióloga argentina Martha E. Gimenez, traduzida por Maynara Santos. Publicado originalmente na Revista Science & Society, o artigo oferece uma leitura materialista da interseccionalidade, contribuindo para o



aprofundamento crítico do conceito que é hoje de grande uso teórico no campo dos estudos de gênero.

Encerrando esta edição, temos duas resenhas. A primeira, de Suzana Martins Costa e Miriam Grossi, analisa o livro **História dos Feminismos na América Latina, de Dora Barrancos**, no qual a autora mapeia práticas e pensamentos feministas no México, Brasil, Argentina, Chile, compondo um quadro dinâmico e vibrante das resistências e destacando seu valor histórico e político para a compreensão dos movimentos feministas no continente.

A segunda resenha, assinada por Yuri Tomaz dos Santos, retrata a coletânea **Leituras Contemporâneas sobre Gênero e Sexualidades, organizada por Esmael de Oliveira e Jainara de Oliveira**. Segundo o autor da resenha, a obra deve ser lida no sentido deleuziano como um “empreendimento menor”, pois ela articula diversas vozes em resistência ao conservadorismo dominante.

As contribuições reunidas neste número fortalecem os debates contemporâneos sobre Gênero e Sexualidades na Educação. Em tempos marcados por ofensivas conservadoras contra essas questões nos espaços da educação básica, este número reafirma a centralidade da Educação como campo estratégico de resistência, transformação social e valorização das diversidades na sociedade brasileira.

Esperamos que os textos inspirem ações concretas de transformação no campo educacional, de políticas públicas, de práticas pedagógicas inclusivas e de transformações institucionais comprometidas com a equidade e os direitos humanos.

Convidamos, assim, leitoras e leitores a mergulharem nas múltiplas vozes e experiências que compõem esta edição, que oferece significativas contribuições teóricas e práticas para pensar a Educação a partir das questões de Gênero, Sexualidade, Diversidade e Justiça Social.

Este número temático foi organizado por duas equipes editoriais: uma composta por Mareli Graupe, Neiva Furlin e Tania Welter e outra composta por Izabela Liz Schlindwein e Miriam Grossi, que avaliaram mais de três dezenas de artigos submetidos aos Cadernos, nos últimos dois anos, sobre temas vinculados ao campo de educação. Agradecemos também a importante colaboração de Izabela Liz Schlindwein, Yaque Wiggers Piccini, Cristian Darouiche, Guilherme Oliveira e Priscilla Gusmão na formatação dos artigos aqui publicados.



Miriam Pillar Grossi
Izabela Liz Schlindwein
Mareli Graupe
Neiva Furlin
Priscilla Gusmão
Tânia Welter



ENTREVISTA

**Reflexões sobre educação, juventudes e violências nas escolas:** entrevista com Miriam Abramovay

Letícia Camargo Macedo, *Universidade do Planalto Catarinense*

Mareli Eliane Graupe, *Universidade do Planalto Catarinense*

Resumo. Esta entrevista com Miriam Abramovay, contextualiza a temática das violências e juventudes no panorama mais abrangente dos estudos sobre violências nas escolas. As pesquisas de Miriam Abramovay sobre violências escolares no Brasil revelam um fenômeno complexo e multifacetado, caracterizado por diversas expressões de violências, desde o *bullying*, a discriminação, o racismo estrutural até a violência física e sexual. Na entrevista, ela compartilha os resultados de suas pesquisas que apontam para a influência de fatores como desigualdades socioeconômicas, questões de gênero, raça e orientação sexual, e as violências presentes na sociedade como elementos que permeiam e intensificam as violências no ambiente escolar. Abramovay também ressalta a importância de se considerar a perspectiva de diferentes personagens envolvidas/os – estudantes, docentes e gestoras/es – para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno e para a formulação de estratégias de prevenção e intervenção eficazes. A entrevistada destaca a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a cultura de paz, o respeito à diversidade e a construção de ambientes escolares seguros e acolhedores.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar. Ações de prevenção. Juventudes. Escola.



Considerações iniciais

Esta entrevista foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2025, com Miriam Abramovay, socióloga internacionalmente reconhecida, uma das principais referências nos estudos sobre juventudes, violências, políticas públicas, gênero e educação. Além de coordenar diversas pesquisas de grande impacto na área, em parceria com instituições como UNESCO, UNICEF e BID, integrou o grupo de especialistas em violências nas escolas do Ministério da Educação (2023). Em 2025, ela atua como coordenadora do programa de estudos sobre Juventudes, Educação e Gênero: Violências e Resistências, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO Brasil) e é professora convidada do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV USP).

Inicialmente, apresentamos como o contexto que antecedeu o contato com Miriam Abramovay e no qual realizamos a entrevista por meio da plataforma Google Meet, em 27 de fevereiro de 2025.

Miriam Abramovay foi o principal referencial teórico que utilizamos na pesquisa interinstitucional “Enfrentamento de violências nas escolas de Santa Catarina: inovações educacionais no contexto da pandemia/COVID-19”, realizada entre julho de 2021 a julho de 2023 por uma equipe de pesquisadoras da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com financiamento da FAPESC.

No mês de junho de 2023, o Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da UFSC nos convidou para participar e apresentar alguns dados do projeto interinstitucional, na Oitiva solicitada pela Coordenação Geral de Políticas Educacionais para as Juventudes (CGJUV), que aconteceu no dia 19 de junho de 2023. Nesta oitiva conhecemos virtualmente Miriam Abramovay e, aproveitamos para convidá-la a participar da Jornada de Apresentação e Avaliação dos resultados da nossa pesquisa interinstitucional via *Google Meet*, que aconteceu no auditório da reitoria da UDESC, no dia 04 de agosto de 2023.

No ano de 2024, junto com a mestrandia Letícia Camargo Macedo, que estuda sobre a prevenção às violências escolares, escolhemos como estratégia metodológica a realização de entrevistas com especialistas do tema. Pensamos imediatamente na principal referência teórica deste



campo, a professora Miriam Abramovay, entramos em contato com, que gentilmente acolheu nosso pedido.

No desenrolar da entrevista, solicitamos autorização para publicá-la na íntegra, neste número sobre Educação, dos Cadernos de Gênero e Diversidade.

A entrevista foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2025, via Google Meet. Um aspecto que merece destaque reside na notável sensibilidade, abertura e disponibilidade demonstrada pela pesquisadora, evidenciando sua generosidade e sinceridade durante a interação. Ficamos impressionadas com sua postura ética e o compartilhamento com entusiasmo de experiências pessoais significativas, enriquecendo a dinâmica da entrevista e a compreensão dos desafios do campo de pesquisa envolvendo as violências escolares.

A realização desta entrevista possibilitou uma oportunidade ímpar de contextualizar a pesquisa em relação ao panorama mais amplo dos estudos sobre violência escolar no Brasil e internacionalmente. Sua visão sobre a evolução do campo, as principais tendências, os desafios emergentes e as lacunas existentes constituiu-se em um referencial valioso para posicionar a dissertação e destacar sua contribuição específica. Além disso, o contato direto com uma pesquisadora que é uma das maiores autoridades no tema não apenas eleva o nível da discussão, mas também demonstra o comprometimento da/o pesquisador/a em estabelecer um diálogo crítico com o conhecimento consolidado e com os atuais desafios deste campo de estudo. Em síntese, a oportunidade de discutir ideias, confrontar perspectivas e receber feedback de uma especialista renomada contribuiu significativamente para o aprimoramento da análise e para a produção de um conhecimento com maior potencial de impacto social.

Entrevista com a Profa. Dra. Miriam Abramovay

Entrevistadoras: Ao longo da sua trajetória e considerando sua formação, como se deu o contato com a temática das violências nas escolas? Como você chegou a este objeto?

Miriam Abramovay: Eu comecei a trabalhar com a questão da adolescência e juventude e a questão das violências na escola não era um



tema. Só que eu trabalhei em São Salvador (El Salvador), onde existe um número muito grande de gangues (ou de “*pandillas*”, como eles chamam), e foi a partir daí que esse tema me chamou muitíssimo atenção. Era um trabalho que eu estava fazendo com o BID¹, sobre o que acontecia dentro das escolas e o quanto as escolas foram marcadas pelas violências. Nessa época - e isso tem muitos anos, eram violências principalmente como brigas entre grupos e gangues que existiam e tinham origem em grupos formados nos Estados Unidos e deportados de volta para El Salvador.

Eu voltei para o Brasil e comecei a pesquisar juventudes também. E nosso primeiro trabalho na UNESCO² foi sobre juventude e violência. Então nessa época o professor Julio Jacobo Waiselfisz começou a elaborar os Mapas da Violência³, e a partir deles nós tivemos oportunidade, na UNESCO, de propor pesquisa sobre juventudes e escola⁴. E quando nós chegamos dentro das escolas para fazer a pesquisa, começaram a aparecer todos os temas que aparecem até hoje e não foram resolvidos: brigas, agressões físicas, furtos, agressões contra os professores, professores contra os alunos, homofobia (foi a primeira vez que apareceu) e racismo, de forma muito contundente. Então são temas que saíram do campo, foi o campo que me chamou para pesquisar violências em vários formatos.

Quando nós acabamos essa série sobre juventudes e violência (foram pesquisados quatro estados, então foram quatro livros, cada um se chamou de uma forma), a partir daí surgiu a ideia e a preocupação: o que é que está acontecendo na escola? Nós nunca poderíamos imaginar que as escolas apresentassem esse nível de violência. E aí nós fizemos a

¹ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³ Os Mapas da Violência são uma série de estudos e relatórios produzidos pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz a partir de 1998, que analisam a distribuição e as tendências da violência no país, abordando temas como homicídios, violência contra jovens, mulheres, negros e outros grupos vulneráveis, além de aspectos como o acesso a armas de fogo e a relação entre violência e desigualdade social. Os relatórios tiveram o apoio de instituições como a UNESCO, o Ministério da Justiça e outras organizações que viabilizaram a produção e divulgação dos relatórios, contudo, a produção dos Mapas da Violência foi interrompida em 2016 devido a cortes orçamentários e mudanças nas políticas públicas relacionadas à pesquisa social.

⁴ WASELFSIZ, Julio Jacobo; ABRAMOVAY, Miriam. Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2002. Essa pesquisa analisou a percepção de violência no ambiente escolar a partir de entrevistas com alunos, professores e funcionários de escolas públicas brasileiras. O estudo revelou dados importantes sobre como a violência afeta a dinâmica escolar, a aprendizagem e a convivência entre os jovens.



primeira pesquisa, acho que foram em 12 estados no Brasil, uma coisa enorme, 50 mil questionários (pela Unesco). Desse trabalho nós escrevemos três trabalhos: um foi a publicação *Violência nas Escolas*, o segundo foi *Drogas nas Escolas*⁵, e o terceiro foi *Sexualidade nas Escolas*⁶. Porque nós pegávamos esses estudantes, fazíamos com que eles respondessem um questionário, e deles, uma parte respondia sobre drogas, outra parte sobre violências nas escolas e outra sobre sexualidade - e tivemos três publicações, uma coisa que seria inviável hoje em dia pelo custo e mesmo pelo trabalho.

A partir daí, então, começaram algumas críticas dizendo assim: “bom, vocês estão vendo as violências nas escolas, mas vocês não estão vendo as experiências inovadoras”. Então nós fomos para outra pesquisa, que eram estudos de caso de algumas experiências inovadoras dentro das escolas. Depois disso, não paramos nunca mais. Continuamos com a questão da violência nas escolas e isso não era, absolutamente, um tema de políticas públicas e nem uma preocupação. Eu me lembro, nessa época, quando a gente conversava com os diretores, eles diziam: “não, na minha escola não tem violência, imagina, só tem umas brigas, uns roubos, alguns trazem faca, mas isso não é violência, é coisa de menino, coisa de criança, de adolescente”. Então, foi um tema muito mal aceito nas escolas. Como a escola, essa maravilha, essa perfeição, vai apresentar casos de violência?

Nós também trabalhamos, em um determinado período com o professor Éric Debarbieux, da França, e ele tinha uma linha de pesquisa sobre violências nas escolas. Trabalhamos juntos e escrevemos um livro a partir da metodologia dele⁷. Foi uma pesquisa grande, muito bonita. Fizemos um grande estudo em Brasília, que se chama “Revelando tramas, descobrindo segredos”. Fizemos algumas publicações para o MEC também sobre violência nas escolas e direitos humanos. E continuamos sempre nessa linha entre questões de juventude e violência e violências nas escolas, um tema não reconhecido. Eu dizia sempre que a política era de colocar debaixo do tapete as violências, sem política

⁵ ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

⁶ ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

⁷ DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas Escolas: Dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002.



pública, sem necessidade de ver que o era preciso discutir e, entender a escola de uma forma muito mais crítica.

Até que, e talvez eu pule alguns anos, começaram os atentados. Quando começaram os atentados, isso começou a ser uma preocupação muito grande de políticas públicas. Houve um grupo no MEC coordenado Daniel Cara, fazendo parte a Andressa Pellanda e alguns outros pesquisadores - um grupo muito grande - e foi escrito um trabalho, “Ataque às escolas no Brasil”⁸, porque esses ataques foram piorando, piorando... Era um grupo de especialistas em violências nas escolas, escrevemos, levamos oito meses fazendo o trabalho. A partir daí eu tive uma decepção muito grande, porque nós achamos que finalmente o tema ia chegar como um tema nobre... Então, com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, nós tivemos a ideia de começar um trabalho qualitativo, em profundidade, sobre as escolas que haviam sido atacadas. Fizemos um grande projeto e apresentamos para o Ministério da Justiça, que é quem estava trabalhando com a *deep web* e com todas as questões das redes.

Só que por meio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁹, nós começamos a fazer uma pesquisa pequena, em São Paulo, em Goiás e em São Paulo (em São Paulo são dois lugares, Vila Sônia e Suzano, onde foi o primeiro ataque). Efetivamente, no ano passado [2024] fizemos o trabalho de campo, e foi um campo muito, muito difícil, muito duro. Trabalhar com esses temas é mexer com os traumas das pessoas e ao mesmo tempo fazer com que elas possam ter um processo de catarse e possam falar. Então foi um trabalho muito bonito, o qual estamos escrevendo agora e vou começar a apresentar em congressos. E com o Ministério da Justiça nós continuamos a conversar sobre o tema. Além do que, eu fui convidada para entrar para o NEV/USP¹⁰, onde tem algumas pessoas trabalhando esse tema também, o que vai nos reforçar.

Entrevistadoras: A respeito das suas experiências nesse percurso, tem alguma experiência que você gostaria de destacar nessa construção

⁸ CARA, Daniel. Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília: Ministério da Educação, Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023.

⁹ Mais informações disponíveis em: [Campanha lança Mapeamento Educação sob Ataque no Brasil | CNDE](https://portal.mec.gov.br/campanha-lanca-mapeamento-educacao-sob-ataque-no-brasil). Acesso em 28 abr. 2025.

¹⁰ Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo.



de pesquisas sobre as violências nas escolas? Você já citou várias delas, mas há alguma que você gostaria de destacar por te tocar de alguma forma? Por que assim como a gente lida com o trauma das pessoas que passaram por esses tipos de violências, mexe com a gente também ao ser pesquisadora das violências, não é?

Miriam Abramovay: É, sem dúvidas, acho que isso é um tema. E nós temos trabalhado hoje em dia com a sociologia das emoções, e um dos temas que uma autora mexicana importante chamada Marina Ariza¹¹ nos deu muitos elementos. Sobre essa questão metodológica, ou seja, como que você entra nisso, como que você sai disso, o que você sente quando você tá aí dentro? Eu trabalhei com escolas em que o tráfico de drogas era presença visível, então eu tenho muitas experiências marcantes na minha vida, mas eu tenho a impressão que essa dos ataques da escola, conversando com professores que foram atacados, conversando com pais de jovens e com jovens que sofreram atentados de alguma forma, seja física ou psicologicamente, eu acho que foi a experiência mais sofrida. Muito choro, muito, muito choro. Porque você não é um pesquisador neutro... Foram litros de lágrimas, porque era impossível entender aqueles detalhes, de como a coisa tinha acontecido, de quais tinham sido as consequências na vida deles. E mais bonito e mais tocante: como os jovens conseguiram se sair dessa situação. Eu não peguei 100% das entrevistas, mas eu peguei algumas, eu entrevistei uns seis ou sete, e já é significativo. Muitos conseguiram sair disso, se é que podemos dizer, se saíram relativamente bem em suas próprias vidas. Então eu tenho impressão que, de todas as pesquisas realizadas, essa foi uma que me marcou muito.

Outra que me marcou muito foi um trabalho que nós fizemos com o BID, que antes eu esqueci de colocar no rol, que fizemos em Porto Alegre e no Ceará. E foi muito interessante porque nós tínhamos aquele conjunto de perguntas para os grupos focais: uma pergunta uma vez feita traz milhares de sentimentos. Dentro disso nós não perguntávamos absolutamente nada, pois não estava em nossa cabeça, sobre suicídio e automutilação. E foi algo que apareceu de forma tão violenta... Primeiro, a partir daí nós incorporamos as questões em todas as

¹¹ ARIZA, Marina. Las emociones en la vida social: miradas sociológicas. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, 2020, 378p.



pesquisas, e segundo, nós tínhamos que comprar caixinhas de lenço para levar nas entrevistas, porque era uma choradeira. Esse foi um ponto que muito me marcou também. Você pode ver que os pontos que mais marcam são aqueles pontos da violência física, porque você está lidando com vida e morte.

E lembrando assim, acho que nas primeiras pesquisas, quando nós descobrimos a questão do racismo, pois fizemos outro trabalho muito bonito com a professora Mary Garcia Castro¹², e vimos o grau de racismo que existia no cotidiano. Teve uma professora antes de nós que trabalhou sobre isso, mas trabalhou com racismo na educação infantil e nós trabalhamos já no ensino fundamental e no ensino médio. E essa experiência também foi muito dura, porque você vê que existe um grau de sofrimento, principalmente na época (isso tem 18 anos), das meninas que têm o cabelo enrolado, crespo, não têm o cabelo liso. Hoje, isso é até um pouco admirado, mas na época era super mal visto. Eu lembro de uma pesquisadora negra que nós tínhamos em Brasília, ela chegou na escola e uma menina chegou para ela e perguntou: “você é muito pobre?”, e ela falou: “não, por que?”, “porque você não tem dinheiro para ir ao cabeleireiro. Olha o teu cabelo!”. Essa foi uma experiência dura, e a de homofobia também, quando nós descobrimos até que nível as pessoas eram homofóbicas nas escolas - professores estudantes, pais - isso também foi muito tocante.

Entrevistadoras: *Como você destacou a questão dos ataques às escolas, a próxima pergunta é a respeito do panorama das violências no Brasil hoje. Como é que você vê a situação das violências hoje? É diferente de outros momentos, onde foram realizadas outras pesquisas?*

Miriam Abramovay: Olha, a gente não tem estudo comparativo. Quando você não tem estudo comparativo, você não pode dizer se é melhor, ou se é pior ou se é igual. No Brasil não existe nenhum banco de dados sobre esse tema. Agora o MEC está começando a

¹² CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Relações raciais nas escolas: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, 2006.



trabalhar com o pessoal do Atlas da Violência¹³ e eu tenho impressão que vai sair alguma coisa daí de dados sobre isso, mas até agora não existe, então a gente não sabe se era pior, melhor ou mais ou menos. Inclusive eu acho que isso não importa muito, importa é que tem. O que não pode é continuar existindo, sendo que hoje é muito mais complicado.

A gente teve o governo Bolsonaro, que deu muita força para a questão das armas, que é outro drama das escolas. Para se ter uma ideia, a primeira pesquisa que a gente começou, faz mais de 20 anos. E desde essa pesquisa já surgiu um número, vamos dizer, não é muito elevado, mas já surgiu a questão de armas que são levadas para dentro da escola, armas brancas e armas de fogo. Inclusive, há uns três anos atrás, as Nações Unidas chamou vários pesquisadores para uma reunião (foi no Peru, se não me engano) sobre o tema de armas nas escolas¹⁴. Quando se faz as pesquisas e se diz que 1% de pessoas já viram revólver na escola, isso é muita coisa. Tudo é muito quando o fenômeno é violência.

Eu acho que o que a gente vê hoje são violências físicas. Nós fizemos uma pesquisa sobre juventude e pandemia, e agora estamos fazendo outra pesquisa sobre o que os jovens e a pós-pandemia, e eu estava lendo uma entrevista de São Paulo falando sobre o nível de violência e uma coisa que apareceu foi o nível de violência das meninas que querem ter a mesma “masculinidade”, mostrar que elas têm força - porque força é poder - que os meninos. Então o número de brigas violentas entre as meninas parece ser muito grande. Mas isso também eu já vi há oito, dez anos atrás, essas meninas não querem ser “menininhas”. Uma coisa que a gente vê nas pesquisas quando se fala de futuro, não mais se fala: “eu quero casar”. Os meninos falam mais isso que as meninas. Não é um dado quantitativo estatístico, mas é empírico de pesquisas qualitativas. Então eu acho que nós tivemos algumas mudanças, não podemos dizer se é melhor ou se é pior.

Eu acho que qualquer fenômeno de violência que continue a essa altura é terrível, prejudica o cotidiano da escola, prejudica a gestão da escola -

¹³ Relatório anual elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), que analisa dados sobre violência, com foco em homicídios e outros indicadores de segurança pública.

¹⁴ UNILIREC – Centro Regional das Nações Unidas para a Paz, o Desarmamento e o Desenvolvimento na América Latina e no Caribe. Armas de fogo em escolas da América Latina e Caribe: abordagens, desafios e respostas. Peru: Nações Unidas, 2019.



que não é nada democrática - e prejudica o cotidiano dos alunos. E mais, as pesquisas mostram que prejudica a aprendizagem, eles são tremendamente prejudicados com essa questão do clima escolar. Inclusive há autores que dizem que o clima escolar é mais importante do que o nível de escolaridade dos pais, ou seja, a escola consegue reverter situações que pareciam que eram não reversíveis. A escola, dependendo do clima escolar que ela tenha, consegue reverter.

Entrevistadoras: Queremos perguntar também, professora, se você acredita que há uma intensificação da violência?, Claro, sem fazer essa questão comparativa, mas principalmente diante da situação dos ataques que vem ocorrendo nos últimos anos, nas duas últimas décadas. E quais fatores você considera que são preponderantes para essa intensificação acontecer, especialmente dentro da educação?

Miriam Abramovay: O que teve preponderância nos últimos anos foram as violências contra as escolas através dos ataques¹⁵. O que a gente não pode negar são duas coisas. Primeiro, a questão das comunidades digitais e da pandemia: a pandemia fez com que esses meninos e meninas ficassem em casa e tivessem que explorar tudo através da Internet. Segundo, eu acho que a escola não mudou: acabou a pandemia e a escola continuou como era. A gente tinha uma expectativa muito grande de que a escola mudasse e a escola não mudou, ela continua igualzinha, só que as pessoas mudaram. Quer dizer, os estudantes mudaram, as famílias mudaram, os professores mudaram. E a escola continuou engessada exatamente como ela era. Então, nesse documento [relatório “Ataque às escolas no Brasil”] a gente fala que tem que ter ações de combate ao ódio e ações de prevenção. Ações preventivas são fundamentais.

Outra coisa importantíssima também que aumenta a possibilidade de violência nas escolas é a infraestrutura. Uma escola que é mal cuidada,

¹⁵ O relatório “Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” (Cara, 2023), identificou 16 ataques a escolas no Brasil entre 2002 e 2023, com um aumento significativo a partir de 2019 e pico de incidentes no primeiro semestre de 2023. Já o relatório de política educacional “Ataques de violência extrema em escolas do Brasil: causas e caminhos” (Vinha; Garcia *et al*, 2023) identificou 36 episódios desde 2001, cometidos por 39 jovens estudantes ou ex-estudantes, contra 37 escolas, 40 vítimas fatais (incluindo suicídios de atiradores) e 102 feridos, sendo que 58,33% dos casos ocorreu entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023.



mal pintada, em que a comida é ruim, em que as paredes são pichadas, é uma escola onde os alunos tendem a não cuidar do espaço. Outro tema importante é que falta formação para os professores. É um tema fundamental, mas a formação na discussão desses temas: racismo, homofobia, o que é a escola, o que é violência, como se dá a violência nas escolas, qual o papel do professor, qual o papel dos estudantes, relação escola-família (que ainda é muito ruim e complicada) e a questão desse fenômeno que a gente tem visto muito, que é a saúde mental a partir da pandemia. Temas que a escola fica um pouco perdida sobre o que fazer.

Entrevistadoras: Então pensando a partir desses fatores, como você avalia as políticas públicas que já existem para prevenção das violências escolares?

Miriam Abramovay: Eu acho que a gente não tem, no Brasil, processos sérios de avaliação de políticas públicas em educação, a não ser os quantitativos, não é verdade? Você sabe qual escola é melhor, qual tem nota maior, qual escola é pior, qual aluno é melhor, qual é pior. A avaliação de políticas públicas em geral não é feita e não é levada a sério para além dos números e do quantitativos. E isso é uma coisa importante, qualquer política pública tem que ser avaliada. E eu não falo só sobre educação, mas na educação é fundamental fazer acompanhamento e avaliação das políticas públicas. Então, se você me perguntar o que tá funcionando, eu não tenho a mínima ideia, não sei. Eu espero que tenha algo que esteja funcionando.

Entrevistadoras: E a partir de coisas que já foram citadas a respeito de pandemia, de juventude, de comunidades, como você pensa a articulação entre sociedade, mídia, tecnologia, família e escola na prevenção das violências? É possível articular todos esses segmentos, uma vez que eles estão envolvidos nas violências que estão ocorrendo?

Miriam Abramovay: Existe essa articulação sobre outro tema? Sobre políticas da juventude, políticas do cuidado, sobre saúde, existe?

Entrevistadoras: Não.

Miriam Abramovay: Já respondeu.

Entrevistadoras: E há uma cobrança, de certa forma, de uma participação da família nesse enfrentamento das violências, de que as



famílias se envolvam, cuidem, estejam cientes, mas ao mesmo tempo se cobra da escola, não é? Então não há uma construção para essa articulação acontecer. É só uma expectativa de que ela exista?

Miriam Abramovay: Exatamente. Porque a escola cobra da família, a família cobra da escola e elas acabam se tratando como se fossem inimigas. Mas eu acho que tem mais. Tem políticas de assistência social, por exemplo. Vou contar um caso: “Em dos dos nossos estudos de caso, disso que a gente está fazendo, apareceu numa escola que foi atacada: o menino já tinha estudado lá, saiu para ir para outra escola, voltou. Mas ele tinha símbolos nazistas na roupa e nunca ninguém fez nada. Nunca, ninguém”. Quer dizer, continua existindo essa política do silêncio, de fingir que não se vê, para não ter problemas, e para não dar problema. Esse foi um caso tão emblemático que eu fiquei tão impressionada, porque o menino tinha os símbolos nazistas, fascistas, fazia desenho dos símbolos. Nunca ninguém fez nada, até o dia em que ele foi e atacou.

Entrevistadoras: Agora a respeito da possibilidade de uma educação que não seja violenta, quais são as suas perspectivas? Quais são as principais lacunas que você identifica, os maiores desafios que a gente tem para conseguir construir uma educação não violenta?

Miriam Abramovay: Uma educação mais democrática. Eu acho que a primeira coisa é uma escola mais democrática, com a gestão democrática, com a participação dos estudantes (que também não existe), com a possibilidade de efetivação de grêmios. Onde tanto alunos, quanto professores, quanto pais, quanto funcionários possam ter voz e onde as regras da escola possam ser discutidas e consensuadas, que absolutamente não são. Por fim, a gente vive uma escola ainda muito autoritária, muito autocrática, em que muitas vezes os adultos, como em uma sociedade adultocêntrica, acham que sempre têm razão. E os jovens, adolescentes e as crianças (por que não?), sempre ficam como secundários. Assim a gente não vai conseguir, não.

Entrevistadoras: Em seu livro “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”¹⁶, você afirma que para aprimorar uma realidade é preciso conhecê-la. No caso da realidade

¹⁶ ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.



escolar, é preciso diagnosticá-la para que a intervenção seja adequada. Como, então, criar instrumentos para esse diagnóstico, quais os papéis da gestão e dos educadores nesse processo?

Miriam Abramovay: Eu acho que isso não é escola por escola, é uma política pública geral. Por exemplo, eu vou trabalhar em Lages [cidade das entrevistadoras]. Eu acho que Lages tem que ter um diagnóstico sobre o que que está acontecendo dentro da escola, qual é a situação da escola? Que tipo de aluno nós temos, que tipo de problemas nós temos? Que tipo de coisas positivas nós temos? Que tipo de problemas de violência nós temos? Nós temos toda uma metodologia, e já fizemos isso na prática, que esse diagnóstico tem que ser devolvido para as secretarias de educação e para as escolas. E então, as escolas farão um plano de ação. Mas, tudo isso precisa de orçamento, de dinheiro e de gente. Sem diagnóstico não existem políticas públicas. É impossível existirem políticas públicas, porque se não a gente não sabe o que está trabalhando, não sabe quais são as questões envolvidas, sejam elas positivas ou negativas.

Entrevistadoras: Nesse sentido, quanto à criação de uma política pública local, regional, de prevenção às violências escolares ou mesmo de um programa institucional, quais aspectos além da questão do diagnóstico podem ser relevantes?

Miriam Abramovay: A possibilidade de que se conheça esse material, de que se possa retrabalhar localmente esse material, e a partir daí se saiba e se possa ter um diagnóstico participativo para poder fazer um plano de ação. Porque as questões muitas vezes, podem ser pequenas questões do cotidiano, das relações sociais que não estão funcionando, questões relacionadas ao uniforme, questões relacionadas às regras das escolas, enfim, questões que parecem tão preliminares, mas que no cotidiano da escola tomam um lugar muito importante.

Entrevistadoras: Uma última questão tratando da participação estudantil na prevenção às violências, por favor. Em outras entrevistas você pontua a questão da cultura juvenil, trazendo à tona a invisibilização, a qual se condiciona a experiência dos jovens na escola. Como esse distanciamento geracional e institucional, também



entre estudantes e professores ou estudantes e escola, pode ser superado?

Miriam Abramovay: A escola teria que aceitar a cultura juvenil, porque ela aceita só a cultura dela, que é cultura escolar. Ela não aceita a cultura nem infantil, nem juvenil, nem do adolescente, e ela não aceita a cultura popular. E não leva em conta o que acontece nos arredores da escola. A escola poderia ser um lugar de formação de futuros pesquisadores, porque os meninos e as meninas sabem pesquisar suas realidades. Você tem que dar instrumentos para eles, eles poderiam fazer isso e apresentar um plano de ação do que pode ser feito. Mas, quando a gestão não é democrática, quando tudo vem de cima para baixo, sem poder ser discutido, a mudança se torna muito difícil.

Entrevistadoras: Há algum outro aspecto relacionado às violências nas escolas que não foi abordado nesta entrevista e, que você considera que mereça ser contemplado?

Miriam Abramovay: Eu acho que é importante a gente delimitar os diferentes tipos de violência. Tem a violência que está no Código Penal, que é a violência dura. Tem a violência que é a do cotidiano - o que os diretores e mesmo os meninos e meninas, muitas vezes dizem, é que “*violencinha*”, acontece no cotidiano da escola, passa a fazer parte da escola. Tem uma violência que é terrível, que você falou agora mesmo, que a violência institucional. Ou seja, a escola recebe violência de fora para dentro porque nós vivemos numa sociedade tremendamente violenta, e ela reproduz essa violência, mas ela também produz as suas próprias violências, e isso a gente não pode esquecer. Tem ainda a violência que o Bourdieu fala, que é a violência simbólica, aquela que não se percebe ou que a pessoa que está recebendo não consegue ter uma ação em função daquilo que está acontecendo.

E tem a violência de gênero, que pode ser muito sutil no cotidiano e na sociedade, mas que pode ser tremendamente agressiva – como o assédio e a violência sexual, que aparecem frequentemente nas pesquisas. Além dessa questão sobre os atentados às escolas, da masculinidade tóxica, misógina, pois os que a fazem, odeiam meninas, odeiam mulheres, assim como odeiam negros e homossexuais, mas odeiam fundamentalmente mulheres. Então, eu acho que a gente precisa pensar as violências, como



elas são amplas, como elas são diversas. E sempre contando também que existe uma violência da escola, isto é, as pessoas não são culpadas pelo que acontece e ao mesmo tempo são culpadas pelo que acontece, porque a escola deixa que aconteça.

Reflections on education, youth and violence in schools: interview with Miriam Abramovay

Abstract. This interview was conducted on February 27, 2025, with internationally recognized sociologist Miriam Abramovay. The dialogue provided a unique opportunity to contextualize the theme of violence and youth within the broader framework of studies on school violence. Miriam Abramovay's research on school violence in Brazil reveals a complex and multifaceted phenomenon, characterized by various expressions of violence, ranging from bullying and discrimination to structural racism, as well as physical and sexual violence. Her studies highlight the influence of factors such as socioeconomic inequalities, gender issues, race, and sexual orientation, along with the broader societal violence that permeates and intensifies violence within school environments. Abramovay also emphasizes the importance of considering the perspectives of the different actors involved—students, teachers, and school administrators—to achieve a deeper understanding of the phenomenon and to formulate effective prevention and intervention strategies. Her research underscores the urgency of public policies and pedagogical practices that promote a culture of peace, respect for diversity, and the construction of safe and welcoming school environments.

Keywords: School violence. Prevention actions. Youth. School.

Letícia Camargo Macedo



Licenciada em História pelo Centro Universitário Unifacvest, especialista em Sociologia pela Faculdade de São Vicente e especialista em Ensino de História na Educação Básica pela Faculdade Líbano. Atualmente é Mestranda em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) e professora da rede pública estadual de Santa Catarina.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5806-3749>

E-mail: leticiaacamargo@uniplaclages.edu.br.

Mareli Eliane GRAUPE

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Mestra e Doutora em Educação.

E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>

Recebido em: 27/04/2025

Aprovado em: 11/05/2025



ARTIGOS



Mecanismos institucionais de prevenção e enfrentamento das violências de gênero em universidades estaduais

Neiva Furlin, *Universidade do Oeste de Santa Catarina*

Resumo: O objetivo deste estudo é evidenciar o mapeamento dos mecanismos institucionais de gênero criados em Universidades Estaduais das Regiões Sul e Sudeste do Brasil e as ações que são realizadas para a construção de uma cultura de igualdade e para a prevenção e enfrentamento das violências de gênero no espaço universitário. É uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental. Os dados foram coletados com a consulta aos sites das instituições, site de busca do Google, usando descritores específicos e envio de formulário on-line para reitorias. Os resultados mostram que somente 39% das Instituições públicas estatais pesquisadas possuem algum mecanismo de gênero com ações de prevenção para o enfrentamento das violências de gênero. Contudo, políticas para apurar e responsabilizar os agressores praticamente são inexistentes.

PALAVRAS-CHAVE: Violência de gênero. Universidades estaduais. Mecanismos de gênero. Políticas institucionais.



Introdução

A violência de gênero nas universidades vem se apresentando como um fenômeno social de nível global. Por outro lado, a produção acadêmica sobre a temática é ainda recente e evidencia a existência de poucas políticas institucionais específicas para o enfrentamento das violências de gênero¹ que ocorrem no ambiente universitário (Furlin, Tessaro, Bido, 2023).

A universidade, como um espaço da construção do conhecimento e do pensamento crítico, não está imune das violências de gênero, já que suas estruturas estão atravessadas pela cultura machista e patriarcal da sociedade. Ou seja, sendo uma instituição da sociedade "reproduz as exigências sociais, a desigualdade de gênero e os valores machistas e patriarcais que nela imperam e, nessa lógica, é que o assédio se (re)produz" (Souza, Costa, 2022, p. 495)

Estudos da coletânea "Panorama da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas", publicada em 2022, indicam que os principais alvos de assédio são as pessoas negras, mulheres e a comunidade LGBTQIA+. As violências se manifestam de diferentes maneiras como por exemplo, desqualificação intelectual e perseguições, comentários constrangedores de cunho sexual, estupros, feminicídios e, inclusive, suicídios em razão de assédio (Almeida; Zanello, 2022).

Desta forma, o debate sobre as violências de gênero vem ganhando espaço nas universidades brasileiras, a partir das recorrentes denúncias feita por estudantes acerca de humilhações e estupros sofridos em festas universitárias, sobretudo nos chamados "trotes" realizados em rituais de entrada na academia. Tal prática, em geral, vista como mera brincadeira, atenta contra a dignidade, principalmente de mulheres, as quais ao longo da história foram consideradas um grupo social inferior nas relações de poder, cujos corpos têm sido controlados pelo universo masculino (Maito; Severi, 2017). O estudo de Madge Porto (2017), tem apontado que as manifestações de violência de gênero nas universidades não se restringem meramente aos espaços físicos das instituições, mas se estendem também para outros contextos, tais como festas acadêmicas, estabelecimentos comerciais, auditórios e outros.

Nesse sentido, em abril de 2022, a denúncia por assédio sexual do caso que envolveu o renomado professor Boaventura de Sousa Santos, do

¹ Trataremos desse conceito no ponto que abordaremos sobre as bases teóricas da pesquisa.



Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra, teve repercussão mundial. Tal fato retrata o abuso de poder e a reprodução de práticas machistas que atravessam o espaço da produção acadêmica, reafirmando a necessidade da criação de mecanismos de enfrentamento dos assédios e de outras violências de gênero nas universidades.

Embora o assédio, as discriminações e outras violências de gênero, que resultam das desigualdades de poder nas relações de gênero, historicamente se reproduziram nas estruturas institucionais, que são atravessadas pelas culturas sexistas e machista, a sua visibilidade no contexto universitário é recente. Assim, as pesquisas vêm apontando que as universidades brasileiras ainda não possuem experiências na adoção e execução de políticas de enfrentamento que possibilite a devida diligência na averiguação de situações que são notificadas, bem como “no acolhimento e atendimento integral às vítimas, na adoção de medidas administrativas disciplinares e, principalmente, na promoção de ações que sensibilizem, eduquem e previnam a ocorrência da violência em contexto universitário” (Maito *et al.*, 2019, p.11).

Diante das inúmeras denúncias de assédios e de outras violências e da pressão de coletivos feministas, algumas universidades têm criado mecanismos ou políticas para o enfrentamento das violências, seja por meio de prevenção ou de proteção e acolhimento das vítimas e responsabilização dos agressores (Almeida, 2017). Nessa direção, a pergunta que se coloca para este estudo é que tipo de políticas ou mecanismos as universidades estaduais da Região Sul e Sudeste tem criado para a prevenção e enfrentamento das violências de gênero, após a repercussão nacional das violências ocorridas durante os trotes e festas em universidades paulistas. Fenômeno que levou a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp) para apurar abusos e violações aos direitos humanos das mulheres, em universidades do Estado de São Paulo².

Cabe ressaltar que o aumento no número de denúncias das violências de gênero não significa necessariamente que houve um número maior de casos em relação a outros tempos e sim, de que há maior consciência feminista e abertura para a realização de denúncias e

² Essa Comissão, conhecida popularmente como “CPI dos Trotes”, nos anos de 2014 e 2015, realizou 35 sessões e colheu mais 100 depoimentos, de professores e especialistas bem como das vítimas que relataram casos de abusos (G1. Globo, 2015). Cf. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/apos-denuncias-em-7-universidades-cpi-dos-trotes-acaba-nesta-terca.html>



para pressionar a criação de mecanismos que possibilitam o acolhimento às vítimas de violências (Guinot, 2020).

Indubitavelmente, os debates feministas que emergiram na academia contribuíram com a tomada de consciência sobre as relações abusivas de poder e, nesse sentido, Porto (2017, p. 400) argumenta que “o feminismo, como referência política e teórica para a organização das mulheres, produziu uma significativa transformação na compreensão das relações humanas e da organização econômica, política e social do mundo ocidental”. E, certamente, os resultados desse movimento cultural também podem ser encontrados nas respostas acadêmicas de professoras, funcionárias, técnicas administrativas e estudantes, a partir das mobilizações e manifestações que pressionam a construção de estratégias para combater a violência de gênero no ambiente universitário. Assim, o “feminismo é hoje uma das ferramentas de luta democrática necessária para questionar os campos de ação política em relação aos efeitos nas relações de gênero, em vista da construção da justiça de gênero e da democracia de gênero” (Furlin, 2020, p. 197).

Diante dessas considerações, o objetivo deste estudo é evidenciar o mapeamento de mecanismos institucionais de gênero como comitês, comissões, secretarias, núcleos, entre outras instâncias específicas, criados em Universidades Estaduais das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, e as ações que estes mecanismos realizam, em vista da construção de uma cultura de igualdade/equidade e de enfrentamento das violências de gênero no ambiente acadêmico.

Gênero, violências de gênero e políticas institucionais

O conceito de gênero se estrutura com ênfase nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais entre os sexos, e sinaliza as condições de desigualdades entre homens e mulheres, sobretudo, relações hierárquicas e de poder (Scott, 2019). Esse conceito tem permitido não somente compreender a realidade social e produzir conhecimento, mas também é considerado “uma ferramenta importante para a construção de políticas comprometidas com a mudança sociocultural” (Furlin, 2021). De acordo com Teresa de Lauretis (1994) e Joan Scott (2019), as relações de gênero estão imbricadas com as relações de poder, as quais criam hierarquias e estruturam as instituições sociais. Essas autoras argumentam que o gênero é uma construção histórica, cultural, relacional e dinâmica acerca da masculinidade e feminilidade, de modo



que essas representações também naturalizam papéis sexuais e sociais. Desse modo, certas representações acerca do masculino e do feminino, reproduzidas pela cultura patriarcal, contribuíram para a inferiorização e exclusão das mulheres em espaços públicos, legitimando desigualdades nas relações de poder, que têm produzido processos de violência contra as mulheres e outros sujeitos que performatizam o feminino (Furlin, 2023).

A violência de gênero, sendo resultado das relações de poder (Scott, 2019) se conectam com as construções socioculturais acerca de papéis masculinos e femininos, que produzem hierarquias e desigualdades de gênero, privilegiando o universo masculino. De acordo com Sardenberg e Tavares (2016, p. 8), a violência de gênero diz respeito a qualquer “tipo de violência (física, social ou simbólica) que tenha por base a organização social dos sexos e que seja perpetrada contra indivíduos especificamente em virtude do seu sexo, identidade de gênero ou orientação sexual”. Essa definição abarca tanto homens quanto mulheres, sobretudo os membros da comunidade LGBTQIA+ que, frequentemente, são vítimas de homicídios, agressões físicas e discriminação social. Contudo, ao longo da história são as mulheres quem mais tem sofrido a violência masculina, a qual “não se manifesta somente como fenômeno estruturado pela organização social de gênero nas sociedades contemporâneas, mas também como fator estruturante dessas sociedades”. (Sardenberg; Tavares, 2016, p. 8). Desse modo, as diferentes formas de violências têm tido maior incidência sobre os corpos femininos, seja no âmbito privado/familiar, como nos espaços públicos e de trabalho.

Também para Lourdes Maria Bandeira (2019) a violência de gênero é resultado das desigualdades baseadas na condição de sexo, que se iniciam no universo familiar, em que as relações de gênero se constituem no modelo de relações hierárquicas. Para a autora, a violência de gênero é um fenômeno social persistente, multiforme, que se articula por facetas psicológica, moral e física. Ela se manifesta como uma ação “que envolve o uso de força real ou simbólica por parte de outrem com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e à liberdade de alguém” (Bandeira, 2019, p. 304).

A noção “violência de gênero”, segundo Bandeira (2019) apresenta uma dupla dimensão, ou seja, um fenômeno social e uma categoria de análise, pela amplitude do campo de reflexão que se abriu para a pesquisa científica. Assim, argumenta-se que o conceito de gênero, além



de se constituir uma ferramenta teórica para a análise da realidade social e produção do conhecimento, é também uma ferramenta de luta política que questiona as ações que produzem desigualdades, discriminação e violência. Por essa sua potencialidade, o conceito de gênero foi assumido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como transversal na elaboração de políticas públicas, em vista da defesa dos direitos humanos das mulheres e construção de relações igualitárias. Desse modo, as práticas educativas e políticas institucionais com a transversalidade de gênero são importantes para a desconstrução de relações hierárquicas que geram inferiorização, discriminação e violência sobre os corpos femininos.

Vale recordar que a transversalidade ou o enfoque de gênero é uma estratégia de política pública, para alcançar um objetivo maior, que é a igualdade entre mulheres e homens e a plena cidadania das mulheres (Barcos, Virreira, 2012; Furlin, Graupe, 2023). Assim, políticas institucionais com perspectiva de gênero que tem essa preocupação se tornam cruciais para a construção da igualdade de gênero e para erradicar as diferentes formas de violências.

Neste estudo, definimos como políticas institucionais diretrizes e princípios que norteiam as ações universitárias e que se transformam ou se organizam em regras, procedimentos e ações entre o poder institucional e as comunidades acadêmicas, (re)construindo a realidade que, neste caso se articula com a perspectiva de gênero (Agende Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento, 2004), uma vez que há a necessidade de transformar as relações hierárquicas que produzem desigualdades e violência no espaço universitário. Vale recordar que as políticas com perspectiva de gênero consideram a diversidade dos processos de socialização para os homens e para as mulheres, que geraram consequências para as relações individuais e coletivas de modo a transformar a cultura (Bandeira, 2004). É com base nessas ferramentas teóricas que buscamos compreender os mecanismos de gênero nas universidades e faculdades estaduais das Regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Este trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo do tipo exploratório e documental. Segundo Antônio Carlos Gil (2021) as pesquisas exploratórias são desenvolvidas para proporcionar uma visão



geral ou aproximada de um determinado fato ou sobre um tema pouco explorado em que se tem dificuldade de construir hipóteses precisas sobre ele. Nesse sentido, este estudo busca explorar como as universidades estão produzindo estratégias e políticas diante da maior visibilidade de situações de violências de gênero. Trata-se de um estudo com base em documentos públicos, ou seja, informações e notícias publicadas nos sites das instituições acadêmicas, bem como resoluções e portarias por elas emitidas.

O campo da pesquisa é as Universidades e ou Faculdades Estaduais das Regiões Sul e Sudeste do Brasil. Esse recorte se deve porque essas regiões são as que concentram um número significativo de instituições acadêmicas de ensino superior e porque nos pareceu importante verificar o movimento que ocorreu nas universidades estaduais paulistas, foco das denúncias de violências nos anos de 2014 e 2015, que levou a criação da chamada “CPI dos Trotes” na Alesp. A coleta das informações foi realizada por meio de diferentes procedimentos técnicos. Assim, um primeiro movimento foi a consulta nos portais das universidades com o uso das seguintes palavras-chave: comissão de gênero, comitê de gênero e diversidades, secretaria de gênero e diversidades, núcleo de gênero e diversidade, núcleo de atenção à mulher, núcleo de equidade de gênero, comitê de equidade de gênero, coordenadoria de diversidade sexual, coordenadoria de enfrentamento à violência de gênero, comissão de enfrentamento da violência contra a mulher, comissão de enfrentamento da violência de gênero e secretaria de ações afirmativas. Diante da dificuldade de encontrar dados específicos, foi realizado um segundo movimento, a consulta no site de busca Google, usando os mesmos descritores, combinados com o nome de cada universidade pesquisada.

O terceiro movimento foi o envio de um *e-mail*³ a gestoras(es) e ou coordenadoras(es) de mecanismos já mapeados, com o intuito de validar os dados levantados e solicitar informações a respeito da existência ou outros mecanismos de gênero, já que os sites das universidades nem sempre são atualizados. Nessa etapa, tivemos somente quatro retornos, de modo que reenviamos os e-mails e obtivemos mais três retornos, totalizando sete universidades.

Em vista de ampliar a confiabilidade dos achados, realizamos mais um movimento que foi a elaboração de um questionário na ferramenta *Google Forms*, enviando o *link* para os contatos já mencionados. Foram

³ Esses contatos foram obtidos por meio da consulta aos portais das universidades.



realizadas duas tentativas, em cujo processo tivemos o retorno de mais quatro universidades.

Os achados da pesquisa foram categorizados em uma de base de dados pelo nome das universidades, nome dos mecanismos, ano de criação, ações que desenvolviam e vínculo e, posteriormente, sistematizados em quadros, tabelas e gráficos, a fim de favorecer o processo de análise e interpretação, tendo por base os pressupostos teóricos dos estudos de gênero.

Cabe ressaltar, que os dados levantados tiveram o mês de dezembro de 2022 como limite temporal. Temos consciência dos limites do processo metodológico assumido, haja vista que os sites das universidades pesquisadas nem sempre podem estar atualizados e que nem tudo é registrado, ademais houve poucos retornos dos e-mails e questionários enviados às universidades, o que pode ter implicado na não identificação de alguns mecanismos existentes. Contudo, avaliamos que a amostra obtida é representativa para evidenciar como as universidades vêm se comprometendo com a construção de uma cultura igualitária e com o enfrentamento das violências de gênero contra as mulheres, que ocorrem no espaço acadêmico. Reiteramos, ainda, que se trata de uma investigação exploratória e descritiva e que abre janelas para outras pesquisas mais aprofundadas, uma vez que o nosso objetivo é mapear políticas institucionais voltadas a promover relações igualitárias e fazer o enfrentamento às violências de gênero no espaço universitário.

Mecanismos institucionais de gênero em universidades estaduais

Os resultados da pesquisa indicam que das 23 universidades estaduais das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, apenas nove possuem algum mecanismo de gênero, nomeados, aqui, como comissões, escritório, ouvidorias, comitês, dentre outros, com ações voltadas à promoção da igualdade de gênero, prevenção e enfrentamento de violências de gênero nas universidades. Foram desconsiderados os núcleos de pesquisas e coletivos feministas, organizados por agremiações estudantis.

Salientamos que a função dos mecanismos de gênero nas universidades é garantir o acesso igualitário aos recursos e oportunidades oferecidos pela instituição e o respeito aos direitos



humanos de todas as pessoas, independentemente de sexo, identidade de gênero e orientação sexual. Tais condições são fundamentais para promover uma cultura de igualdade e respeito mútuo dentro das universidades (Almeida, 2017).

A **Tabela 1** evidencia que das vinte e três 23 Universidades Estaduais (UE) das Regiões Sul e Sudeste, somente nove possuem alguma política institucional. Assim, na Região Sul, das nove universidades apenas cinco possuem algum mecanismo de gênero e, na Região Sudeste, das quatorze instituições públicas mapeadas, somente quatro possuem alguma política para a promoção da igualdade de gênero e enfrentamento das violências⁴.

Tabela 1 - Relação entre o número de Universidades Estaduais por região e o número de mecanismos até o ano de 2022

Região	Total de UE	UE com Mecanismos	Total de Mecanismos
Sul	9	5	5
Sudeste	14	4	4
Total	23	9	9

Fonte: organização da autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Os mecanismos encontrados nessas duas regiões estão situados em três Estados. Um em Santa Catarina, especificamente na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). No Paraná, das sete universidades estaduais, somente quatro possuíam algum mecanismo de gênero, ou seja, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste) e a Universidade Estadual do Paraná (Unespar)⁵. Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)⁶, não encontramos um mecanismo específico. Na Região Sudeste, encontramos mecanismos somente no Estado de São Paulo, em quatro Instituições de Ensino Superior: Universidade Estadual de São Paulo

⁴ Em duas dessas universidades identificamos desdobramentos das políticas em comissões e serviços, conforme apresentaremos no Quadro 3.

⁵ Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) não identificamos mecanismos institucionais de gênero, voltados à comunidade acadêmica, com exceção dos *Núcleos Maria da Penha* (Numape), cuja função é o atendimento da comunidade externa.

⁶ Única universidade estadual do Estado do Rio Grande do Sul e, no momento do levantamento de dados, a UERGS estava construindo a *Política de Ações Afirmativas*.



(USP), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). O Estado possui outras instituições estatais⁷, nas quais não encontramos nenhum mecanismo. Assim, do total de 23 universidades estaduais das Regiões Sul e Sudeste, em quatorze delas, até dezembro de 2022, não foi encontrado qualquer mecanismo de gênero⁸.

No **Quadro 1**, evidenciamos os cinco mecanismos institucionais de gênero encontrados nas Universidades Estaduais da Região Sul, com suas respectivas ações.

Quadro 1– Mecanismos institucionais de gênero em Universidades Estaduais da Região Sul segundo o ano de criação e ações desenvolvidas

Mecanismos	Ano	UE	Ações
Núcleo de Diversidades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas (NUDHA)	2021	Udesc	• Busca promover os direitos da população histórica e socialmente subalternizadas, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional, entre esses, mulheres, LGBTQIA+. • Acolhe e acompanha denúncias de discriminações e/ou opressão; encaminhando para os órgãos competentes da Udesc. • Assessora atividades institucionais de valorização da diversidade.
Comissão de Prevenção à Violência Sexual e de Gênero	2017	UEL	• Dá suporte para estudantes vítimas de violência sexual e faz encaminhamento das denúncias às instâncias competentes. • Presta apoio psicológico jurídico • Promove ações concretas de suporte e prevenção às violências
Assessoria de Igualdade e Promoção Social	2020	Unioeste	• Desempenha estratégias de ação, criação de políticas públicas para minorias. • Ações de prevenção – formação, cartilhas, campanhas sobre direitos das mulheres e diversidade sexual.
Canal de Escuta Gênero e Diversidade	2021	UEPG	• Visa combater a prática de ações preconceituosas e discriminatórias que atentam contra a dignidade humana.

⁷ Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) e Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, (FATEC).

⁸ Além das já citadas do Estado de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná, não identificamos mecanismos e em Minas Gerais (Universidade do Estado de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Montes Claros); no Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual da Zona Oeste e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) e, no Espírito Santo (Universidade Aberta Capixaba e a Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”).



			• Presta atendimento e recebe denúncias de assédios e discriminações da comunidade acadêmica.
Centro de Educação em Direitos Humanos / Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG)	2013	Unespar	• Promove ações para o acesso, inclusão e permanência de grupos socialmente vulneráveis na Unespar. • Orienta práticas educacionais pautadas na equidade, respeito à diversidade e no exercício da cidadania, incluindo ações nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão e gestão. • Produz material pedagógico (cartilha).

Fonte: organização da autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Quadro 2 - Vínculos dos mecanismos da Região Sul

Vínculo	Mecanismo
Direção Geral do Centro de Artes, Design e Moda	• Núcleo de Diversidades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas (UDESC)
Centro de Letras e Ciências Humanas.	• Comissão de Prevenção à Violência Sexual e de Gênero (UEL)
Reitoria da universidade	• Assessoria de Igualdade e Promoção Social (Unioeste)
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	• Canal de Escuta Gênero e Diversidade (UEPG)
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Direitos Humanos	• Centro de Educação em Direitos Humanos / Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG) (Unespar)

Fonte: organização da autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Conforme se observa no **Quadro 1**, o *Núcleo de Diversidades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas* (NUDHA) da Udesc visa promover os direitos de grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, dentre os quais mulheres e população LGBTQIA+. Acolhe denúncias de discriminação e realiza atividades de valorização das diferenças. O NUDHA é um órgão setorial, que desenvolve a política de Diversidade, Direitos Humanos e Ações Afirmativas da Universidade, que está vinculado à direção geral no Centro de Artes, Design e Moda (Universidade do Estado de Santa Catarina, 2024).

Já a *Comissão de Prevenção à Violência Sexual e de Gênero* da UEL, criada em 2017, está vinculada ao Centro de Letras e Ciências Humanas. Tem sido um importante mecanismo para dar suporte a estudantes vítimas de violência sexual, prestando apoio psicológico e jurídico e encaminhando os casos às instâncias competentes. Esse mecanismo também realiza ações de prevenção às violências. Inspirado



nesse mecanismo, o *Centro de Educação, Comunicação e Artes* da UEL, em 2021, também criou uma *Comissão de Prevenção à Violência Sexual e de Gênero* (O Perobal, 2021).

Observa-se que tanto o Núcleo de Diversidades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas da UDESC quanto a *Comissão de Prevenção à Violência Sexual e de Gênero*, da UEL, são políticas criadas em Centros de áreas acadêmicas, que se configuram uma estratégia de enfrentamento das violências e de promoção da igualdade de gênero em setores universitários, que se torna importante quando a universidade não apresenta uma política mais ampla. De forma diferente, a Unioeste criou, em 2020, a *Assessoria de Igualdade e Promoção Social*, um mecanismo vinculado à Reitoria. Trata-se de uma instância para a elaboração de políticas voltadas às minorias sociais e, nesse caso, também para promover atividades de formação pedagógica e elaboração de campanhas e materiais. Visa à defesa das minorias e, aqui, destacamos as mulheres e pessoas que representam as diversidades sexuais.

O *Canal de Escuta Gênero e Diversidade* da UEPG é uma política que, desde o ano de 2021, recebe demandas acerca de violações dos direitos humanos, especialmente, de preconceito e assédio no contexto acadêmico. O objetivo do canal é combater a prática de ações preconceituosas e discriminatórias que atentam contra a dignidade humana, liberdades individuais e direitos dos acadêmicos (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021). Essa política institucional está vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, de modo que representa uma política mais ampla

A Unespar possui como mecanismo o *Centro de Educação em Direitos Humanos* (CEDH), vinculado à Diretoria de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Direitos Humanos. O CEDH objetiva promover ações para o acesso, inclusão e permanência de grupos socialmente vulneráveis na universidade e está constituído nos sete *campi* da Unespar. Esse mecanismo integra três núcleos voltados às minorias específicas, um deles é *Núcleo de Educação para Relações de Gênero* (NERG). Os núcleos se configuram espaços “de acolhimento, construção de conhecimento e orientação para práticas educacionais pautadas na equidade, respeito à diversidade e no exercício da cidadania” (Universidade Estadual do Paraná, 2024, p. 1).



Enquanto a Unioeste possui um mecanismo vinculado à reitoria da universidade, conforme se observa no quadro 2, a UEPG e a Unespar possuem mecanismos com vínculo na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Os vínculos desses mecanismos sinalizam maior comprometimento com a promoção de uma cultura pautada na igualdade e não violência, cuja questão também são metas dos ODS da ONU da Agenda para 2030.

É preciso registrar, ainda, que nas universidades Estaduais do Paraná, na ausência de um mecanismo institucional específico, o *Núcleo Maria da Penha* (Numape), que é um projeto de extensão, em geral, vinculado ao curso de direito, também tem atendido situações que envolvem a comunidade acadêmica. O Numape⁹ presta atendimento especializado (jurídico, psicológico e social) gratuito às vítimas da violência doméstica e familiar e realiza ações de orientação e de prevenção às violências por meio da produção de materiais pedagógicos e de ações socioeducativas, como palestras, campanhas. Algumas universidades têm realizado debates sobre a temática do assédio sexual no ambiente universitário, como uma ação importante para a prevenção e orientação em caso de assédios no ambiente universitário.

É possível verificar que os mecanismos criados nas universidades da Região Sul e as ações que estes realizam são pautadas pela perspectiva de gênero, como tem apontado Bandeira (2004), por considerar as relações de poder e as desigualdades construídas nos processos de socialização, que produzem violência, buscando desconstruir estereótipos de gênero, em vista da construção de uma cultura de igualdade e equidade.

Na Região Sudeste, das 14 Universidades Estaduais pesquisadas, apenas quatro possuem mecanismo de gênero. Verifica-se, no quadro 3, que todas são do Estado de São Paulo; em duas delas os mecanismos se dividem em comissões¹⁰ e serviços específicos voltados para a igualdade/equidade e enfrentamento às violências de gênero.

⁹ Segundo os dados levantados, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) criou o Numape em 2016 e, a partir de 2018, as demais Universidades Estaduais do Paraná também implantaram o Numape.

¹⁰ O *Escritório Mulheres da USP* também possui várias comissões, às vezes distintas em seus diferentes campi, contudo não faz essa divisão específica no portal da instituição acadêmica.



Quadro 3 - Mecanismos institucionais de gênero em Universidades Estaduais (EU) da Região Sudeste, segundo o ano de criação e ações desenvolvidas

Mecanismos / Ano	Ações	
Escritório USP MULHERES USP - 2016	• Tem como objetivo propor e implementar iniciativas e projetos voltados à igualdade de gênero no âmbito. • Tem programas de enfrentamento à violência de gênero e à promoção da igualdade de gênero na USP. • Produz pesquisas e material educativo. • Tem parceria com a ONU Mulheres referente ao programa ElesPorElas.	
Comissão de Gênero e Sexualidade Unicamp - 2020	<i>Serviço de Atenção à Violência Sexual (SAVS)</i>	• Coordena ações educativas e de conscientização, produz normas e procedimentos para acolher denúncias e orientar as pessoas que se veem envolvidas em episódios de discriminação, baseada em gênero e/ou sexualidade e de violência sexual. • Acolhe e encaminha as vítimas de violência sexual de gênero por meio do Serviço de Atenção à Violência Sexual (SAVS). • Faz acolhimento a membros da comunidade universitária que estão em situação de violência sexual, discriminação com base em gênero, orientação sexual e diversidade de gênero. Atua de modo articulado com outros órgãos da universidade.
Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidades e Equidade (CAADI) Unesp - 2022	<i>Comissão de Enfrentamento à Violência</i>	• Responsável por criar políticas de equidade de gênero e de combate à violência e todas as formas de discriminação, usando como base os direitos humanos. • Conta com comissões de assessoramento entre as quais a de Prevenção à Violência e a de Diversidade de Gênero e Sexual. • Realiza a prevenção por meio de formação, cartilhas, campanhas, eventos e debates sobre os direitos das mulheres.
	<i>Comissão de Diversidade de Gênero e Sexual</i>	• Realiza ações afirmativas para igualdade, inclusão e equidade de gênero.
	<i>Comissão de Acolhimento às Pessoas Vítimas de Violência (CCAPVV)</i>	• É um centro de apoio para pessoas vítimas de violências voltada à comunidade acadêmica. Realiza escuta especializada, acolhimento e encaminhamentos possíveis nos âmbitos social, acadêmico, de saúde e legal.
	<i>Grupo de Trabalho Unesp Mulheres (GT Mulheres)</i>	• Identifica os problemas e dilemas vivenciados pelas mulheres, buscando soluções que possam dirimir as desigualdades. • Promove ações educativas voltadas à sensibilização para as diferentes opressões e violências das quais as mulheres são vítimas e à compreensão dos direitos das mulheres.



	<i>Aplicativo Unesp Mulheres</i>	• O aplicativo é direcionado às mulheres da comunidade acadêmica com indicações sobre como agir diante de violência.
Comissão de Prevenção ao Assédio Moral, Sexual e outras formas de discriminação FAMEMA - 2021		• Presta orientação institucional por meio de cartilhas, campanhas e banners informativos. • Acolhe denúncias por meio das ouvidorias e faz os devidos encaminhamentos.

Fonte: organização da autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Quadro 4 - Vínculos dos mecanismos da Região Sudeste

Vínculo	Mecanismo
Reitoria da universidade	• Escritório USP MULHERES
Diretoria Executiva de Direitos Humanos	• Comissão de Gênero e Sexualidade (Unicamp) a) Serviço de Atenção à Violência Sexual (SAVS) (Unicamp)
Vice- Reitoria	• Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidades e Equidade (Unesp) a) Comissão de Enfrentamento à Violência b) Comissão de Diversidade de Gênero e Sexual c) Comissão de Acolhimento às Pessoas Vítimas de Violência d) Grupo de Trabalho Unesp Mulheres e) Aplicativo UNESP Mulheres
Diretoria da Faculdade	• Comissão de Prevenção ao Assédio Moral, Sexual e Outras formas de discriminação (FAMEMA)

Fonte: organização da autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Conforme demonstrado no **Quadro 3**, a USP, em 2016, por meio da Portaria GR n. 6766, criou o *Escritório USP Mulheres* vinculado diretamente à Reitoria, com o objetivo de “propor e implementar iniciativas e projetos voltados à igualdade de gênero no âmbito da Universidade de São Paulo” (USP Mulheres, 2024, p.1). Em 2019, o *Escritório USP Mulheres* foi estruturado em três eixos de atuação: a) *Programas* – eixo com duas atuações, o enfrentamento à violência de gênero e a promoção da igualdade de gênero na USP; b) *Pesquisas* – eixo voltado à produção do conhecimento a partir de dados preexistentes no âmbito da universidade; c) *Comunicação* - eixo de atuação que visa a elaboração de materiais educativos para canais de comunicação e eventos (USP Mulheres, 2024). A partir desses três eixos de atuação, o *Escritório USP Mulheres* atua nos diferentes *campi* da universidade e se articula com redes de atendimento às mulheres. Criou diferentes



comissões de defesa aos direitos humanos; comissões para apurar a violência contra mulheres e comunidade LGBTQIA+; comissões de inclusão e acolhimento às mulheres e minorias; ouvidorias específicas; desenvolve diferentes projetos em vista da igualdade de gênero; integra o *Observatório USP Mulheres*; realiza eventos e campanhas com temáticas específicas em vista da defesa dos direitos das mulheres, entre outras atividades¹¹.

Vale destacar que o *Escritório USP Mulheres* foi criado após as denúncias de abusos e casos de estupro envolvendo, principalmente o curso de medicina da USP, cujo fato ganhou repercussão nacional, a partir da instalação da “CPI dos trotes” na Alesp, como já mencionamos. Evidentemente que criação desta política institucional teve pressão da comunidade acadêmica, sobretudo da *Rede Não Cala*¹², criada por professoras e pesquisadoras da USP, em 2016, para reagir às denúncias de violência sofrida por membros da comunidade acadêmica e exigir ações para o fim da violência sexual e de gênero na instituição (Leão, 2016).

Na Unicamp encontramos a *Comissão de Gênero e Sexualidade*, criado em 2020, vinculada a *Diretoria Executiva de Direitos Humanos* da universidade. Essa comissão, coordena ações educativas e de conscientização, produz normas e procedimentos para acolher denúncias e orientar as pessoas que sofrem discriminação baseados em gênero e sexualidade e violência sexual. Vinculado a essa comissão, existe o *Serviço de Atenção à Violência Sexual* (SAVS), que realiza acolhimento a membros da comunidade universitária, que estão em situação de violência sexual e ou discriminação com base em gênero, orientação sexual e diversidade de gênero. É um serviço que se articula com outros órgãos da universidade.

A *Comissão de Gênero e Sexualidade* da Unicamp, em 2020, publicou três resoluções importantes da política institucional: a) Resolução GR 106/2020, que define a Política de Combate à Discriminação baseada em Gênero e/ou Sexualidade e à Violência Sexual; b) Resolução GR 86/2020, que define Regras e Procedimentos para Prevenção e Acolhimento de Queixas de violência baseada em

¹¹ Outras informações consultar o site do *Escritório USP Mulheres*: <http://uspmulheres.usp.br/escritorio/>.

¹² A Rede contou mais de 200 participantes da comunidade acadêmica. Cf. <https://www.ip.usp.br/site/rede-nao-cala/>



gênero e sexo na Unicamp; c) Resolução GR 05/2020 que define o uso do nome social (Universidade Estadual de Campinas, 2024, p. 1).

Na Unesp mapeamos a *Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidades e Equidade* (CAADI), criada em 2022, com a função de criar políticas de equidade de gênero e de combate à violência e de todas as formas de discriminação, com base os direitos humanos. Trata-se de uma política ampla que envolve diferentes comissões com a função de desenvolver ações para grupos de minorias sociais. Destacamos aqui, as três dessas comissões: a) *Comissão de Prevenção à Violência*; b) *Comissão de Diversidade de Gênero e Sexual*; c) *Comissão de Acolhimento às Pessoas Vítimas de Violência*. São comissões que realizam ações afirmativas, inclusão, de formação, de prevenção às violências, como de acolhimento e encaminhamento quando há denúncias de violências, conforme evidenciado no quadro 3. A partir dessas comissões, identificamos duas outras iniciativas na Unesp, como *GT Mulheres*, voltado a identificar e resolver os dilemas vividos pelas mulheres e a promover ações educativas, em vista de promover a igualdade de gênero e o *Aplicativo Unesp Mulheres*, que orienta o agir das mulheres diante de possíveis situações de violências.

Já, na FAMEMA, mapeamos a *Comissão de Prevenção ao Assédio Moral, Sexual* e outras formas de discriminação, criada em parceria com o Hospital das Clínicas da FAMEMA, que busca fazer orientação institucional por meio de cartilhas, campanhas e banners informativos a respeito das condutas que podem ser caracterizadas como como assédio moral e sexual, tanto à população interna quanto à externa, considerando que isso prejudica o ambiente de trabalho. A comissão produz material com informações e indica as ouvidorias da Faculdade e do Hospital como espaços abertos para acolher denúncias de assédio e outras violências, responsabilizando-se com os devidos encaminhamentos administrativos (Faculdade de Medicina de Marília, 2024).

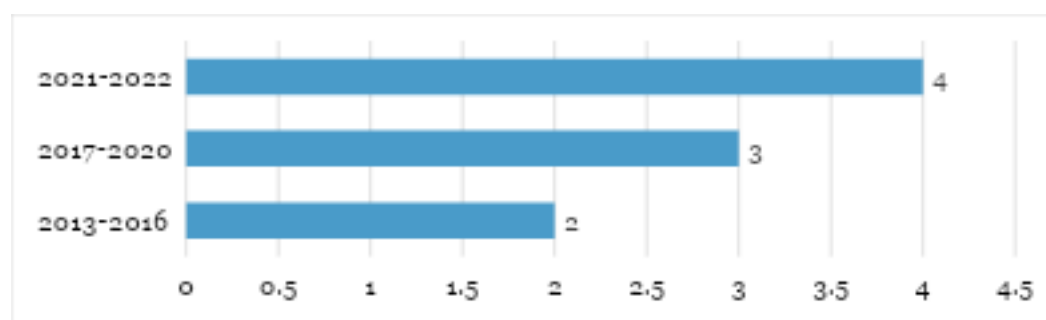
Reiteramos que essas iniciativas identificadas nas universidades pesquisadas se caracterizam como políticas institucionais com perspectiva de gênero, conforme pontua Bandeira (2004), uma vez que o foco é impactar sobre os processos histórico-culturais que geram desigualdades sociais e, conseqüentemente, resultam em violências. Podemos conceber que a criação de mecanismos ou políticas institucionais envolve um conjunto de processos mediante os quais as demandas se transformam em temas de decisões para a administração



universitária. Ou seja, não são meros atos administrativos, mas produtos sociais elaborados dentro de um determinado contexto social, de uma estrutura de poder e de um projeto político (Gusmán, Salazar, 1992), os quais interagem com as demandas da comunidade acadêmica. No caso em que estamos tratando, é a situação das desigualdades de gênero e de poder que geram discriminação e diferentes violências de gênero, cujos fatos passam a exercer pressão da comunidade acadêmica para a criação de iniciativas concretas por parte da gestão administrativa.

Quanto ao período de criação dos mecanismos para o enfrentamento das violências de gênero em Universidades Estaduais das Regiões Sul e Sudeste, o **Gráfico 1** aponta que a partir do ano de 2016 há uma ampliação mais expressiva.

Gráfico 1 - Número de mecanismos criados por período



Fonte: organização da autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Podemos inferir que essa ampliação teve a influência da repercussão midiática da “CPI dos Trotes” instaurada na Alesp em 2014, que objetivou investigar e apurar denúncias de violências de gênero nas universidades de São Paulo. Outro fator é a maior visibilidade das denúncias de violências de gênero nas universidades que, evidentemente, resultam da maior consciência feminista das jovens estudantes e, segundo Porto (2017), essas denúncias das violências sofridas em espaços universitários começam a aparecer a partir de 2015, de modo que as instituições foram sendo pressionadas a criarem estratégias de enfrentamento às violências de gênero.

Após evidenciar o mapeamento e o período da criação dos mecanismos das Regiões Sul e Sudeste, agrupamos as ações que estes realizam em seis eixos, conforme se visualiza no quadro que segue.



Quadro 5 – Ações desenvolvidas pelos mecanismos institucionais até o ano de 2022.

Ações Dos Mecanismos	Incidências
Prevenção das violências: eventos/ formação, palestra/ material/ cartilhas	11
Acolhimento e encaminhamento das denúncias de violências e discriminação de gênero e contra as mulheres	8
Promoção da igualdade de gênero e valorização das diversidades	7
Políticas e ações afirmativas para igualdade, inclusão equidade de gênero	5
Assistência psicológica e ou jurídica	2
Apuração e responsabilização do agressor por assédio/abuso sexual	0

Fonte: organização da autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Observamos a existência de maior incidência das ações são de prevenção das violências, por meio de eventos formativos e produção de material pedagógico. Tais ações são importantes quando se objetiva a mudança cultural e a erradicação da violência. Isso nos remete ao estudo de Lídia Maria Vianna Possas (2022), a qual afirma que o combate à violência de gênero nas universidades está em andamento e vem buscando novos espaços de atuação, incluindo a realização de cursos de extensão e a promoção de diálogos com outras universidades que também enfrentaram problemas semelhantes relacionados à violência de gênero. Iniciativas, assim, levam à criação de protocolos, portarias e regulamentos internos entre outros mecanismos (Possas, 2022).

Em segundo lugar, com oito incidências, estão as ações de acolhimento e encaminhamento das denúncias de violências e discriminação de gênero. Contudo, quando se trata de ações para apurar e responsabilizar os agressores, isso continua sendo uma lacuna no ambiente universitário, conforme visualizamos no quadro 5. É importante ressaltar que as ações de promoção da igualdade de gênero e de valorização das diversidades, são importantes quando se pretende construir uma cultura de igualdade nas relações de poder entre homens e mulheres e de valorização das diversidades, já que isso tende a produzir efeitos positivos como a redução das discriminações e outras violências.

Nossa pesquisa exploratória evidenciou que somente 39% das Instituições públicas estatais das Regiões Sul e Sudeste possuem algum mecanismo de gênero. Esse resultado se aproxima dos dados do estudo



de Bianca Spode Beltrame (2018) a respeito de assédio em universidades federais. A autora evidenciou que, 52,3% dessas instituições não possuíam qualquer política de prevenção das ocorrências, e, dessas, 70% não possuíam medidas de combate ao assédio.

Os achados nos permitem concordar com Natália Silvestre Carvalho (2022) acerca da existência de uma suposta contradição. Isto porque embora haja uma efervescência do pensamento feminista nas universidades brasileiras, a estrutura universitária, muitas vezes, não oferece condições suficientes e eficazes para que as mulheres denunciem a violência de gênero, especialmente em casos de assédio sexual. Tal realidade se reflete na falta de políticas claras e eficazes em nível institucional. Assim, reiteramos a necessidade da construção de políticas específicas, como responsabilidade ética e legal para se garantir um ambiente seguro e saudável para todas as pessoas que integram a comunidade universitária (Almeida, 2017).

Tais políticas são extremamente necessárias, uma vez que as consequências das violências e omissões, represálias e negligências das universidades, têm levado muitas mulheres estudantes, trabalhadoras e professoras universitárias a abandonarem o projeto acadêmico, o curso, além de sofrerem sequelas físicas e mentais, como dor de cabeça, traumas, depressão, insônia, abuso de álcool e outras drogas, queixas ginecológicas, como abortos, gravidez indesejada e repetida em curto espaço de tempo, doenças sexualmente transmissíveis, hemorragias, lesões e dores pélvicas (Porto, 2017).

Ocorrências, assim, evidenciam relações de poder, pautadas em hierarquias de gênero se reproduzem em instituições sociais de ensino (Lauretis, 1994; Scott (2019), cujas representações sociais sobre o masculino e o feminino que geram desigualdades também produzem processos de violências, sobretudo contra os corpos femininos, conforme mencionam Sardenberg e Tavares (2016).

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi evidenciar o mapeamento dos mecanismos institucionais de gênero criados em Universidades Estaduais das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, identificando as ações que estes realizam em vista da construção de uma cultura de igualdade/equidade e da prevenção e enfrentamento das violências de



gênero no ambiente acadêmico. Portanto, é um artigo descritivo e exploratório que abre janelas para outras pesquisas mais aprofundadas.

Constatar a existência de apenas nove políticas institucionais em vinte e três universidades e/ou faculdades estaduais, é ter que afirmar que ainda precisamos avançar na constituição de políticas institucionais e na criação de protocolos para fazer o enfrentamento das violências de gênero que ocorrem no espaço universitário. E, segundo Almeida (2017), o desafio de identificar e fazer o enfrentamento das violências de gênero nas universidades torna ainda mais difícil a situação das mulheres, já que são as mais afetadas. Desse modo, a autora tem sugerido medidas urgentes a serem tomadas pelas universidades, sobretudo para a prevenção, como campanhas de conscientização sobre a violência de gênero, treinamento para professores, funcionários e estudantes, estabelecimento de políticas de tratamento às violências de gênero, além de promover uma cultura de respeito e igualdade.

Verificamos que nas três principais universidades paulistas, USP, Unicamp e Unesp, os mecanismos criados possuem maior abrangência, em comparação aos mapeados na Região Sul. Ou seja, desdobram-se em comissões e serviços com diferentes frentes de atuação em vista de promover a igualdade de gênero, de prevenir e fazer enfrentamento das violências. Essa diferença, em parte, tem relação direta com a pressão de coletivos feministas e da comunidade acadêmica diante dos casos de violência de gênero contra as mulheres que repercutiram em nível nacional em 2014, sobretudo envolvendo a USP, uma das universidades mais relevantes do Brasil.

De modo geral, as ações mais expressivas, desenvolvidas pelos mecanismos mapeados, estão voltadas à prevenção das violências, por meio de eventos formativos e produção de material pedagógico. São ações necessárias para construir um processo de mudança cultural e, consequentemente, erradicar as violências. É imprescindível ações assim, para que não seja necessário criar políticas voltadas a solucionar problemas gerados por uma cultura machista e desigual. Por outro lado, também constatamos ações de acolhimento e encaminhamento das denúncias de violências e discriminação de gênero, porém a lacuna identificada é a ausência de ações ou medidas políticas para apurar e responsabilizar os agressores. Tais medidas são urgentes e se configuram como estratégias para impedir a reprodução dos processos de discriminação e de outras violências com base no sexo, identidade de gênero e orientação sexual.



Apesar dos avanços legais e dos Tratados de Direitos Humanos da ONU, ratificados pelo Brasil, constatamos que no ambiente universitário as iniciativas ainda são incipientes. Assim, a mudança cultural, a busca pela igualdade de gênero e a erradicação da violência contra as mulheres continuam sendo desafios a serem superados, uma vez que a cultura machista está profundamente enraizada nas estruturas sociais.

Enfim, o estudo mostrou que, em algumas universidades, existem políticas institucionais significativas que visam promover a igualdade e combater as violências de gênero. Por outro lado, se faz necessário novas pesquisas com as pessoas que acessam tais serviços, a fim de verificar a efetividade dessas políticas no cotidiano institucional.

Concluimos este estudo, afirmando que as universidades precisam não somente criar medidas para democratizar o acesso, mas também, políticas para prevenir e apurar situações de violências de gênero, que ocorrem no interior da instituição, como condição de garantir a permanência das mulheres e da população LGBTQIA+ no ensino superior. Isso porque, acabar com as formas de discriminação e eliminar a violência contra todas as mulheres e meninas, nas esferas públicas e privadas, são metas do quinto Objetivo Sustentável ONU para a Agenda 2030. Para isso, as universidades podem dar uma contribuição específica por meio de processos educativos e implementação de políticas institucionais para o enfrentamento das violências no universo acadêmico, intensificando o debate sobre as relações de gênero como uma estratégia de mudança cultural e de ambientes mais seguros para as mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Referências

AGENDE AÇÕES EM GÊNERO CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO. Violência contra as mulheres: a experiência de capacitação das DEAMs da Região Centro-Oeste. In: BANDEIRA, Lourdes M.; ALMEIDA, Tânia M. et. al (Orgs.) Cadernos Agende, n. 5, dez/2004.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Violência contra mulheres nos espaços universitários. In.: STEVENS, Cristina. et. al. **Mulheres e violência: interseccionalidades**. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 384-399.



ALMEIDA Tânia M. Campos de; ZANELLO Valeska (Org.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. p. 493-509.

BANDEIRA, Lourdes M. **A transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL/SPM, 2004.

BANDEIRA, Lourdes M. Violência de Gênero: A construção de um campo teórico e de investigação. *In*: HOLLANDA, Heloísa (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**, Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 293-314

BARCOS, Virginia Guzmán.; VIRREIRA, Sonia Montano. **Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)**. Série Mujer y Desarrollo 118. Santiago, Chile: CEPAL, Naciones Unidas, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11362/5847>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BELTRAME, Bianca Spode. **Programas de prevenção e tratamento dos casos de assédio: benchmarking entre as IFES**. 2018. 106 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Administração Pública Contemporânea) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CARVALHO, Natália Silvestre de. Experiências femininas na Universidade: violência de gênero e resistência feminista. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília-SP, v. 8, p. 59–68, nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13564>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA. **HCFAMEMA e FAMEMA criam Comissão de Prevenção ao Assédio Moral, Sexual e Outras formas de discriminação**. Disponível em: <http://hc.famema.br/hcfamema-e-famema-criam-comissao-de-prevencao-ao-assedio-moral-sexual-e-outras-formas-de-discriminacao/>. Acesso em: 15 Jan. 2024.



FURLIN, Neiva. A relação entre Estado e sociedade no processo de institucionalização das políticas de gênero no Brasil e Chile. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 32, p. 169-206, 2020.

FURLIN, Neiva. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 36, n.1, p. 133-156, 2021.

FURLIN, Neiva; GRAUPE, Mareli Eliane. As proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil e no Chile (1994-2016): Um estudo comparado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e256467, p. 1-19, 2023.

FURLIN, Neiva; TESSARO, Mônica; BIDO, Eloísa. Violência de gênero contra as mulheres em universidades: Análise da produção científica. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, v. 39, n.121, e13870, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.13870>

FURLIN, Neiva. Políticas educacionais para a não discriminação de gênero no Brasil e Chile (1994-2016). **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28 n. 2, 01-20, Out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GUINOT Helena Varela. Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, Ciudad de México, v. 65, n. 238, p.49-80, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>

GUZMÁN. Virginia; SALAZAR. Rebeca, El género en el debate de las políticas públicas. **Proposiciones**, Santiago de Chile, v.21, p.1-13, 1992.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Eloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LEÃO, Izabel. Rede de professoras da USP luta contra a violência sexual e de gênero. 26.08.2016. In: **Jornal da USP**, 2016. Disponível em:



<https://jornal.usp.br/universidade/rede-de-professoras-da-usp-luta-contra-a-violencia-sexual-e-de-genero/>. Acesso em. 20 abr. 2024.

MAITO, Deíse Camargo *et al.* Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade. **Interface**, Botucatu, v. 23, e180653, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NyCb9wTJ8YfxBqDmNvbFF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2023.

MAITO, Deíse Camargo; SEVERI, Fabiana. Violência e discriminação de gênero na universidade e acesso à justiça para mulheres. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11, & WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13, 2017, Florianópolis-SC. **Anais [...]**. Florianópolis-SC, 2017. Disponível em: <https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 26 out. 2023.

O Perobal. **CECA cria Comissão de Prevenção à violência sexual e de gênero**. 14.09.202. Disponível em: <https://operobal.uel.br/sociedade/2021/09/14/ceca-cria-comissao-de-prevencao-a-violencia-sexual-e-de-genero/>. Acesso em. 20 abr. 2024.

PORTO, Madge. O enfrentamento da violência no ambiente universitário: uma experiência na Universidade Federal do Acre. *In*: STEVENS, Cristina. *et. al.* **Mulheres e violência: interseccionalidades**. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 400-411.

POSSAS, Lúdia Maria Vianna. Violência de Gênero na Universidade. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 8, p. 7-16, Edição Especial 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13780>. Acesso em: 22 set. 2023.

SARDENBERG, Cecilia; TAVARES, Márcia. **Violência de gênero contra mulheres**: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento, Salvador: EDUFBA, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2019. p. 49-82.



SOUZA, Tatiana M. Carmo; COSTA, Carmem L. Políticas na academia para o enfrentamento às violências de gênero: sobre potências e manutenção de opressões. In: ALMEIDA Tânia M. Campos de; ZANELLO Valeska (org.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. p. 493-509.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **No Dia do Estudante, UEPG lança canal pioneiro de escuta e acolhimento acadêmico**. 11 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.uepg.br/canal-de-escuta-da-uepg/>. Acesso em: 22 dez. de 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Centro de Educação em Direitos Humanos**, 2024. Disponível: <https://www.unespar.edu.br/projetos/cedh>. Acesso: 03 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, **Núcleo de Diversidades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas**. Disponível: <https://www.udesc.br/ceart/nucleodiversidade>. Acesso: 03 jan. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Comissão de Gênero e Sexualidade**. Quem somos. <https://www.direitoshumanos.unicamp.br/genero-e-sexualidade/quem-somos/>. Acesso: 03 jan. 2024.

USP MULHERES. **Sobre o USP Mulheres**. Disponível: <http://uspmulheres.usp.br/escritorio/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

Institutional mechanisms for preventing and addressing gender-based violence in state universities

RESUMO: The objective of this study is to highlight the mapping of institutional gender mechanisms created in State Universities in the South and Southeast Regions of Brazil and the actions that are being



carried out to build a culture of equality and to prevent and combat gender-based violence in the university space. It is qualitative, exploratory and documentary research. The data was collected by consulting the institutions' websites, Google search, using specific descriptors and sending an online form to deans. The results show that only 39% of the state public institutions surveyed have some gender mechanism with actions to prevent and combat gender-based violence. However, policies to identify and hold perpetrators accountable are practically non-existent.

PALAVRAS-CHAVE Gender-based violence. State universities. Gender mechanisms. Institutional policies.

Neiva Furlin

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio de doutorado na Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM). Pos-doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPeC).

E-mail: nfurlin@yahoo.com.br

Recebido em: 31/10/2024

Aprovado em: 05/01/2025



ARTIGOS

**Violência escolar:**

Percepção das/os professoras/es da rede municipal de Lages

Mareli Eliane Graupe, *Universidade do Planalto Catarinense*

Mickhaela Stefenon Martinez, *Universidade do Planalto Catarinense*

Elisa Almeida, *Universidade do Planalto Catarinense*

Resumo. Este artigo tem como objetivo conhecer os principais tipos de violências escolares e identificar as ações de prevenção e enfrentamento dessas violências nas escolas municipais de Lages/SC. A violência escolar refere-se a atos de agressão física, verbal, psicológica ou moral que ocorrem no espaço escolar, envolvendo estudantes, professoras/es ou demais membras/os da comunidade escolar, comprometendo o desenvolvimento integral e o processo educativo. A metodologia da pesquisa possui uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro foi realizada uma revisão de literatura durante os anos de 2020 e 2021. Posteriormente, foi enviado um questionário para as/os professores/as das escolas municipais de Lages. Os dados foram interpretados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2002). Os resultados apontam que a violência física (bater, empurrar, jogar objetos) lidera a lista dos tipos de violências, e ocorre especialmente entre estudantes. Na sequência constam as violências moral e psicológica (humilhação, piadas, ameaças, palavrões). Foram identificadas algumas ações isoladas de prevenção (palestras, vídeos, distribuição de cartilhas) e a ausência de uma política ou programa de prevenção em âmbito municipal. As principais ações de enfrentamento foram: solicitar apoio da gestão, de policiais, conversar com familiares. Em síntese, é importante a construção de um programa municipal de prevenção e de enfrentamento das violências na rede escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar. Ações de prevenção e enfrentamento. Professoras/es. Escola.



Introdução

A violência, como fenômeno macrossocial, possui incidências e enfrentamentos de modo particular, relacionados ao conjunto de conhecimentos científicos e políticas da sociedade em questão. Dentro de uma mesma sociedade, em âmbito microssocial, a violência também é nomeada com diferentes conceitos, formas e meios de manejo. “A violência é considerada parte da história, está na humanidade, sendo uma estratégia de sobrevivência, de preservação da vida [...]” (Abramovay, 2005, p. 63). Na sociedade atual, este ato é caracterizado por uma ruptura da integridade, sendo praticada por indivíduos com diferentes princípios das pessoas com quem convive.

A violência é representada de modo variado, abrangendo desde atos físicos e explícitos, como agressões e guerras, até formas mais sutis e estruturais, como desigualdades sociais, racismo, opressão de gênero e exploração econômica. Essa pluralidade de representações reflete a complexidade do fenômeno, que pode ser compreendido tanto como uma expressão individual e emocional quanto como uma manifestação coletiva enraizada em contextos culturais, históricos e políticos. Além disso, a violência é frequentemente “naturalizada” ou “romantizada” em determinadas narrativas, enquanto, em outros casos, é criticada e debatida como um obstáculo à convivência pacífica e ao desenvolvimento social.

Abramovay (2005, p. 47) destaca que “Além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem, diferenças entre períodos históricos e culturas no que tange à compreensão sobre o tema”. Ou seja, a violência é um “conceito relativo, histórico e mutável”, e refere-se a práticas que se situam entre as diversas formas de sociabilidade em um determinado contexto sociocultural, estando, portanto, sujeita a alterações de significado.

A violência está presente na relação entre familiares, no trabalho, na escola, entre outros espaços. Com todas as situações existentes envolvendo violência, começa-se a pensar na pluralidade do termo e seus significados. Essa pluralidade é percebida ao tentar descrever o campo semântico da violência, encontrando uma amplitude crescente de significados. Com isso, se mostra necessário frisar que a violência está em constante ampliação de seu sentido, não necessariamente correspondendo a um aumento da violência como ato.



A violência é uma “palavra-valise”, pois “[...] através dela se processa uma homogeneização de diversos fenômenos, induzindo a uma simplificação quanto às suas possíveis causas.” (Rifiotis, 1998, p. 26). É possível entender que a violência abrange diversas áreas. “A violência é um ‘fantasma’, sem hora, nem lugar, que está no estranho da rua desconhecida, na noite escura. A violência é o caos, uma porta aberta para o caos; ela é a falta do limite, o imprevisível.” (Rifiotis, 1997, p. 10). Ela está presente no cotidiano, como por exemplo, “referimos-nos à violência no esporte, no trânsito, nas ruas, nas prisões, ou ainda com relação às precárias condições de vida, à fome, e, evidentemente, com relação à criminalidade”. Ainda segundo o autor, há outras formas de violências: “violência contra a mulher, contra a criança, contra a natureza, e a violência nos rituais de sacrifício, violência física, psicológica, simbólica, cognitiva [...]”. (Rifiotis, 1997, p. 9).

Como a violência está presente na sociedade de variadas formas e em diversos contextos, alguns profissionais da educação tendem a combater os atos violentos das/os estudantes com mais violência. Isso ocorre principalmente na forma de violência verbal, sendo que, muitas vezes, a/o agressor/a acredita que esses atos não possuam impacto sobre a vida das/os envolvidas/os. Deste modo, é necessário observar as atitudes violentas no ambiente escolar, sem se utilizar de mais violências, para que seja possível a construção de uma cultura da paz, de estratégias de mediação dos conflitos por meio do diálogo, da escuta respeitosa e da responsabilização coletiva no processo da efetivação de uma educação não violenta.

No âmbito social, a escola é um dos espaços de expressão das violências. Por outro lado, é um espaço marcante na vida dos sujeitos, que auxilia no desenvolvimento de sua ética como ser humano, cidadão que faz parte de uma sociedade.

Este artigo tem como objetivo conhecer os principais tipos de violências escolares e identificar as ações de prevenção e enfrentamento das violências nas escolas municipais de Lages/SC. Está organizado em cinco seções. A primeira é composta pela introdução e contemplou a discussão sobre o conceito de violência. A segunda seção intitulada “violência escolar” apresenta os principais conceitos utilizados nesta pesquisa sobre a violência nas instituições educacionais. Na terceira seção são descritos os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa. A quarta seção contempla a apresentação e a



discussão dos dados de campo. A quinta e última seção é denominada de “Considerações finais”.

2 Violência escolar

A violência, por ser um fenômeno macrosocial e histórico, está presente na organização e dinâmica das sociedades. Esse fenômeno é expresso em diversos âmbitos, como trânsito, ambiente intradomiciliar, trabalho, bairros, ou, até mesmo, nas escolas. Segundo Abramovay (2002), pode-se classificar as violências em física, verbal, sexual, psicológica, contra o patrimônio, institucional e simbólica.

Nas escolas, a tendência é que as pessoas negras, de nível socioeconômico baixo, mulheres, homossexuais e pessoas com deficiência sofram os maiores atos de violência por serem desprivilegiados de certa forma, constituindo minorias sociais em alguns casos (Abramovay, 2012). Inclusive, formas de violência são apresentadas na internet e na mídia contra esse grupo de pessoas (Abramovay; Castro, 2005).

O ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento das/os jovens, sendo um espaço de socialização e formação humana. Entretanto, com a projeção acadêmica e midiática que esse assunto adquiriu nas últimas duas décadas, percebe-se que as escolas não são completamente seguras como idealmente deveriam ser.

Sabe-se que a tendência da sociedade, principalmente das/os jovens, é de se espelhar em pessoas importantes e influentes em sua vida. Com isso, as crianças e as/os adolescentes tendem a refletir, dentro do ambiente escolar, as atitudes de seus familiares, colegas e outros indivíduos (ídolos, influenciadores digitais). Ao mesmo tempo, essas/esses jovens aprendem nas escolas atitudes que espelham fora dela. Considera-se que algumas das atitudes aprendidas, seja na escola ou fora dela, sejam benéficas para a sociedade.

Miriam Abramovay (2019) na entrevista publicada pelas autoras Adriana de Lima Terçariol e Rosiley Teixeira (2019, p.7) aponta que:

Nós podemos analisar que existe uma violência que vem de fora para dentro da escola, que depende do território, mas depende mais do território, do que das relações sociais que existem entre esses adolescentes e jovens nesse locus onde moram. Muitas vezes essa violência, está principalmente relacionada com a violência dura que vem de fora para dentro, porque os estudantes



tiveram alguma desavença fora da escola.

Entretanto, é possível entender que atitudes violentas proporcionam malefícios, a curto e a longo prazo, tanto para o/a autor/a de violências quanto para a pessoa em situação de violência e para as pessoas próximas. Segundo Miriam Abramovay (2006) para melhor compreensão das violências educacionais, deve-se considerar certos conceitos relacionados às violências, entre os termos, a agressividade, conflito, agressão, crime, transgressão à regra e a incivilidade.

A agressividade, característica humana “natural”, está ligada ao sentimento de frustração, trazendo conflitos, mas não necessariamente violências. Os conflitos, caracterizados por situações em que há discordância entre sujeitos, pode possuir consequências positivas - como mudanças de pensamento; equitativamente, podem ser gatilhos para atos violentos, obtendo consequências negativas.

O crime trata-se de um desrespeito à lei, sendo sua resolução uma responsabilidade das autoridades policiais ou da justiça. Já as transgressões à regras ocorrem em instâncias particulares, em que regras definidas dentro desse ambiente são descumpridas, sendo sua resolução interna. Por fim, as incivildades são definidas como atos inconvenientes a um ambiente específico. (Abramovay, 2006).

Microviolências ou incivildades: São aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência. Violências simbólicas: Operam por imposição de símbolos de poder. Nessa relação, os que não têm poder não conseguem se defender das violações. Violência Dura: São atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais. (Abramovay, 2012, p. 47).

É interessante, também, conhecer os termos de violência *na, da e contra* a escola (Priotto; Boneti, 2009). A violência “na escola” é justamente a que possui particularidades intrínsecas a esse contexto, envolvendo atores – agressor e vítima – vindos do ambiente escolar; podendo esses atos violentos ocorrerem entre estudante-estudante, estudante-professor/a, estudante-gestão, gestão-professor/a, entre outras pessoas envolvidas nesse ambiente. A violência “da escola” é aquela produzida pela própria instituição como por abuso de hierarquia. Já a violência contra a escola é considerada uma forma de violência contra o patrimônio.



O livro *Escola e Violência*, escrito por Miriam Abramovay e colaboradores, publicado em 2002 pelo Escritório da UNESCO no Brasil, trata sobre violência no cotidiano escolar; percepção dos alunos sobre o que a violência desencadeia tanto nos estudos quanto na interação social escolar; casos em áreas urbanas brasileiras de jovens vulneráveis por pobreza, vulnerabilidade social e violência e; situação de drogas nas escolas.

De acordo com as narrativas das/os estudantes que participaram da pesquisa publicada no livro - *Escola e Violência* –, a reação mais comum mencionada pelos/as estudantes que identificaram violência como grave, a reação principal da vítima foi de se vingar de seu agressor. Já para as/os estudantes que não identificaram violência grave, a reação mais comum da vítima é de buscar uma autoridade (policial ou escolar) para resolver o problema em questão. “As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De um lado, pelas sequelas que infligem aos atores envolvidos – os que praticam, os que sofrem e os que testemunham.” (Abramovay, 2012, p. 11).

Não é incomum tomar conhecimento de pequenos atos de delitos em ambiente escolar, embora, muitas vezes, as autoridades escolares e policiais não sejam informadas sobre as ocorrências. Assim, a partir do clima de insegurança, muitos estudantes acabam por sentirem-se inseguros no ambiente escolar. (Silva, 2019 , p. 2).

A violência gera consequências em vários âmbitos da vida das/os envolvidas/os, principalmente quando associada a vulnerabilidade social, podendo atingir relações interpessoais, mercado de trabalho, inserção no crime e uso de drogas, entre outras situações. Esse termo – vulnerabilidade social – é utilizado para se referir à uma situação socioeconômica de indivíduos, família ou comunidade com poucos recursos financeiros, de moradia, educação e acesso a oportunidades para seu desenvolvimento como cidadão (Abramovay, 2002).

[...] a violência no âmbito escolar também influencia de forma negativa no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como, por exemplo, o autocontrole e autoestima. (SILVA, 2019, p. 3)



Ademais, muitas/os profissionais da educação não se sentem preparadas/os para atuar nos casos de mediação de violências educacionais. (Mareli Graupe *at all*, 2023). Com isso, entende-se como a educação é essencial para o desenvolvimento das/os jovens e como a escola necessita ser mais abrangente nos cuidados contra os diversos tipos de violência, possuindo o intuito de sanar a violência quando ela acontece ao invés de perpetuar esse ato. É necessário entender e discutir sobre a violência, ao invés de negá-la e considerá-la somente como resquício do passado. Assim, torna-se possível conhecer melhor não somente o ambiente escolar, mas também a sociedade, além de contribuir para a compreensão do fenômeno da violência e possíveis formas de prevenção.

3 Procedimentos metodológicos

Diante do exposto, se torna relevante conhecer como o tema “violências escolares” é percebido pelas/os professoras/es que estão diariamente atuando no contexto educacional.

A pesquisa possui como objetivo geral identificar os principais tipos de violências ocorridas nas escolas municipais de Lages. Para atingir o objetivo geral, os objetivos específicos buscaram: conhecer as produções científicas sobre violências educacionais; mapear as legislações e políticas sociais de enfrentamento das violências no estado de Santa Catarina, com destaque no campo educacional; caracterizar os tipos de violências ocorridas no espaço e conhecer as ações de prevenção e enfrentamento das violências desenvolvidas no Brasil, com ênfase no município de Lages.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, sendo organizado em dois momentos com objetivo de realizar uma análise reflexiva sobre o tema em questão. O primeiro momento envolveu a pesquisa em bancos de dados desenvolvida por meio de uma revisão de literatura sobre o tema. Essa revisão, realizada durante os anos de 2020 e 2021, teve o intuito de mapear as/os autoras/es sobre o tema violências escolares e identificar principais conceitos, estratégias e propostas de prevenção. Além disso, foram analisadas legislações nacionais e estaduais para melhor compreensão das normativas sobre a prevenção e o enfrentamento das violências.

Em um segundo momento, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), durante o primeiro semestre de



2020. Após a aprovação do mesmo, o formulário foi encaminhado para os e-mails institucionais das escolas, das/dos gestoras/es da rede municipal de Lages, Santa Catarina, no período de outubro a novembro de 2021. Durante o encaminhamento dos formulários, solicitou-se que as questões, presentes no instrumento, fossem respondidas principalmente pelas/os professoras/es. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário desenvolvido na plataforma *Google Forms*. Antes de responder as perguntas do formulário, as/os participantes da pesquisa tiveram acesso a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acerca dos riscos e benefícios da pesquisa, com a opção de assiná-lo ou não. No formulário, constavam questões abertas e fechadas em relação ao perfil da/o professor/a, a sua formação acadêmica e acerca da violência escolar.

Entre as perguntas relacionadas ao perfil da/o professor/a, constavam algumas questões acerca de sua faixa etária, gênero, nível de instrução, tempo de atuação, carga horária semanal, turmas em que atuam e outras relacionadas à formação profissional. No segundo constavam perguntas relacionadas à formação acadêmica da/o professor/a e sua atuação. Buscou-se identificar a presença ou não de disciplinas durante a graduação que abordassem a violência educacional, bem como, questões sobre a formação continuada (cursos, palestras ou seminários) com temáticas sobre a violência educacional.

No terceiro bloco de perguntas, questionou-se sobre as violências educacionais no cotidiano escolar, se presenciaram ou não violências e, caso sim, onde, de qual natureza, quais as pessoas envolvidas (professoras/es, estudantes, gestoras/es ou funcionárias/os), quais as ações e os encaminhamentos realizados pela escola e sobre a frequência das violências ocorridas.

Os dados da pesquisa foram interpretados pelo método de *análise de conteúdo qualitativo de Mayring* (2002). Ele conceitua a análise de conteúdo qualitativo como um conjunto de técnicas de análise da comunicação; visando obter, através de procedimentos sistemáticos, uma descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Além disso, é considerado um método para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.



O método *análise de conteúdo* possibilita a sistematização e interpretação dos dados a partir da construção de categorias principais que orientam a compreensão do objeto pesquisado, fundamentadas segundo o referencial teórico. As categorias são obtidas de modelos teóricos, ou seja, uma teoria pré-existente serve de base para a codificação do material empírico e as categorias também podem surgir a partir da análise do material colhido no campo, devendo a análise ser realizada repetidas vezes, tendo como principal objetivo a redução do material.

Os dados foram agrupados em três categorias: a) dados sociodemográficos das/os professoras/es; b) atuação e formação das professoras/es; c) ações das/os professoras/es e coordenação nas situações de violências.

4 Apresentação e discussão dos dados

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2021, período em que foram enviados os formulários às escolas da rede pública municipal de Lages, obtendo-se vinte e uma respostas. Como citado na metodologia do trabalho, as perguntas do questionário foram elencadas em três categorias temáticas.

4.1 Dados sociodemográficos das/os professoras/es

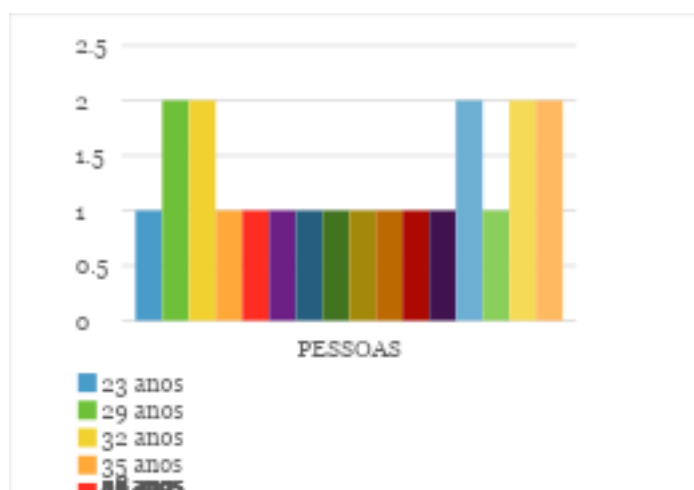
Com este bloco de perguntas, foi possível inferir que a maior parte do corpo docente era composta por mulheres CIS gênero (18), entre (2) homens CIS e (1) homem transgênero. Em relação à orientação sexual, a maior parte se identificou como heterossexual (20), sendo um das/os respondentes, bissexual. Em se tratando de etnia, 20 das/os professoras/es se identificaram como brancas/os e apenas um/a como pardo.

Em relação a idade, a faixa etária concentrou-se entre 23 e 55 anos, como ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1: Idade



Fonte: Produção Própria/2022.



Como pode-se observar no gráfico 1, há professoras/es com diferentes faixas etárias, entre 23 anos a 55 anos, estando a maior parte (13) entre 40 e 55 anos e, em menor quantidade (08), entre 23 e 29 anos. É possível, a partir dos dados, refletir acerca das diferenças entre as perspectivas e práticas adotadas de acordo com cada geração. Ou, seja é importante considerar o período histórico em que as/os professoras/es nasceram, como por exemplo, como as/os professoras/es nascidos nos anos 1960 e com formação acadêmica nos anos 1980 compreendem as violências no contexto escolar¹, especialmente considerando que muitas políticas de prevenção e enfrentamento às violências foram publicadas após anos 2010.

A escola é considerada um ambiente privilegiado para a socialização, principalmente pelo encontro entre pares – as/os estudantes – que são adolescentes e jovens em faixas etárias ideais para interações de amizade e cooperação. Além disso, é importante a análise do relacionamento de professoras/es e demais adultos da escola com as/os estudantes.

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formatação de identidades. A escola é também o lócus de

¹ Este artigo não tem como foco identificar as diferentes concepções das/os professoras/es sobre o que é entendido como violências considerando o aspecto geracional (década de nascimento e o período da formação em nível de graduação).



produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. (Abramovay, 2006, p. 29).

Segundo Abramovay (2006), as relações interpessoais são capazes de qualificar o clima escolar, tornando a instituição um local para as interações sociais, criação de laços de amizade e para a prática da tolerância, e também para a resolução de conflitos, indiferenças e violências.

4.2 Atuação e formação das professoras/es

Com esse bloco que questões, buscou-se compreender o grau de formação das/os professoras/es, com objetivo de entender os impactos da ausência ou presença de conhecimentos sobre violência escolar nos contextos em que cada respondente está inserido. Dessa forma, uma das perguntas sobre a formação das/os professoras/es relacionou-se às áreas de graduação das/os respondentes. Dentre as 21 respostas, a maior parte possui graduação em pedagogia (14), entre algumas outras graduações apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Graduação dos Docentes e Gestores

Graduação	Número de Pessoas
Pedagogia	14
Ciências Biológicas	2
Língua Estrangeira	2
Educação Física	1
Artes	1
Docência Superior	1
Ciências da Religião	0
Música	0

Fonte: Produção Própria/2022.

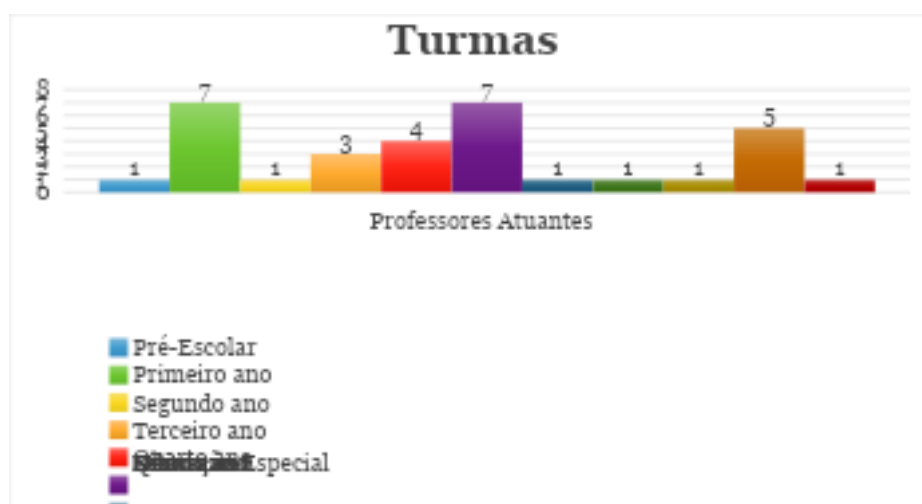
Além disso, buscou-se saber sobre o nível educacional das/os profissionais que responderam, tendo como opções de resposta: graduado/a, especialista, mestre/a e doutor/a. Diante disso, obtiveram-se respostas de 12 (doze) especialistas (pós-graduadas/os),



(6) seis mestras/es, três (3) que possuíam apenas a graduação e nenhum/a doutor/a. Em se tratando do tempo de formação, grande parte (dez) das/os respondentes concluíram a sua primeira formação acadêmica relacionada à docência entre os anos de 2001 e 2010. Outro grupo, composto por sete pessoas, formaram-se antes de 2000, enquanto uma parcela menor, de quatro (4) pessoas se formaram entre 2011 e 2020. Esses dados são importantes no que se refere à mudanças nos padrões de compreensão do conceito de violências e promulgação de leis sobre o enfrentamento de violências escolares.

O gráfico 2 apresenta as respostas acerca das turmas de ensino fundamental nas quais atuam as/os professoras/es que responderam ao questionário. Faz-se necessário ressaltar que alguns das/os professoras/es atuam em mais de uma turma.

Gráfico 2 – Turmas da Educação Básica



Fonte: Produção Própria/2022.

Na análise do gráfico percebe-se que a maioria das/os profissionais atua nas turmas de primeiro (07) e quinto ano (07) do ensino fundamental. Foram obtidas respostas de professoras/es que lecionam em todos os anos escolares desde o pré-escolar até o nono ano do ensino fundamental.

Na mesma categoria de perguntas relacionadas à formação do professor/a ou gestor/a, questionou-se acerca da presença, durante a



graduação (ou pós-graduação), de algum conteúdo sobre violências educacionais. Foram obtidas 12 (doze) respostas “Não”, entre os 21 respondentes. Além disso, ao serem questionadas/os sobre a participação em capacitações, palestras, cursos ou seminários acerca de violências educacionais, dez participaram “Algumas vezes”, cinco “Muitas vezes”, quatro participaram apenas “uma vez” e dois “Nunca participaram”. Por último, perguntou-se sobre a satisfação da/o profissional com sua graduação no sentido de preparo para os desafios em sala de aula em relação às violências educacionais. Assim, dez consideraram “pouco satisfatória”, sete consideraram “satisfatória”, enquanto quatro julgaram-na “insatisfatória”.

A respeito da formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas municipais às quais foram enviados os questionários, o grupo participante compreende a insuficiência da formação acadêmica em ensino superior na abordagem do tema violências escolares. Por meio do estudo foi possível destacar a baixa quantidade de professoras/es e/ou gestoras/es capacitadas/os, exceto por conhecimentos empíricos, à elaboração de projetos de prevenção e protocolos enfrentamento das violências em contexto escolar. Muitas/os dessas/es foram vítimas de atos violentos sem, talvez, preparo teórico-metodológico compatível às suas necessidades práticas.

A partir dos dados obtidos sobre a presença de conteúdos relacionados às violências escolares na matriz curricular dos cursos de licenciatura, torna-se imprescindível refletir sobre a responsabilização pela invisibilidade desses conhecimentos teórico-metodológicos na formação inicial dos professores. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de questionar a ausência de disciplinas ou abordagens específicas sobre o tema nas estruturas curriculares, a limitada oferta de programas de formação continuada voltados para essa problemática e, ainda, o possível desinteresse de profissionais da área em aprofundar o tema. Tal desinteresse pode ser observado na falta de busca por soluções e pelo acesso a materiais de apoio disponíveis, que poderiam auxiliar na elaboração de estratégias eficazes de prevenção e enfrentamento das violências no contexto educacional.

4.3 Ações das/os professoras/es e coordenação nas situações de violências

Nessa categoria, buscou-se identificar os tipos de violências e como ocorre a mediação das situações de violência nas escolas municipais de Lages. Além disso, perguntou-se acerca da natureza dos atos, em que



local ocorreram e se houve uso de algum objeto. Também questionou sobre a vivência da/o respondente em relação às violências, a fim de identificar se esta/e foi vítima alguma vez e, sendo ou não a vítima, qual a sua ação e de outras/os integrantes do seu grupo de trabalho ao presenciar atos violentos no contexto escolar.

Em relação à natureza das violências, compreende-se a presença de violências no ambiente escolar, englobando: violência física, psicológica, sexual e negligência. Retomando esses conceitos para definir a violência dentro do contexto escolar pode-se dividir as violências em: *na, da e contra a escola*. Essas configurações de violência podem ocorrer entre pares (alunos contra alunos) ou entre estudantes e professores, funcionários ou gestoras/es. (Stelko-Pereira; Williams, 2010).

A maior parte das/os respondentes (19 entre 21) já presenciou atos violentos entre pares pelo menos uma vez. Para as/os que responderam que sim, perguntou-se acerca dos locais em que ocorreram, obtendo-se como resposta: salas de aula (9), recreio (14), banheiros (3), corredores ou escadas (4), espaços de Educação Física (4), Imediações da escola (9) e refeitório (0).

Sobre a natureza das violências, constavam algumas questões no formulário com o objetivo de identificar os principais tipos de violências escolares, e se essas ocorrem entre pares, professoras/es e entre adultos e estudantes.

Tabela 1 – Natureza das Violências

Natureza das Violências	Entre Estudantes	Professores X Estudantes	Estudantes X Professores	Professores X Professores
Empurrões	18	1	1	-
Ameaças	13	-	4	1
Fazer piadas/Humilhar	10	-	4	2
Bater	12	-	1	-
Chamar nomes ofensivos/palavrões	14	1	9	1
Levantar calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família)	8	1	3	3



Excluir do grupo (não querer conviver com alguém)	8	-	-	1
Tirar coisas (objetos pessoais, dinheiro...)	6	-	-	-
Machucar de propósito (beliscarem com força, picarem com objeto....)	8	-	1	-
Estragar objetos pessoais ou vestuário de propósito	4	-	1	-
Encostar contra a vontade da pessoa	4	-	-	-
Fazer intrigas	10	-	4	-
Jogar objetos	5	-	-	-
Agressão Física Grave	1	1	-	-

Fonte: Elaboração própria/2022.

A respeito do uso de objetos durante os atos violentos, entre os 19 profissionais que afirmaram terem presenciado violências no ambiente educacional, apenas três observaram o uso de objetos (armas brancas: facas, canivetes ou tesouras). Nenhum/a observou o uso de arma de fogo.

Em se tratando da violência de professoras/es contra estudantes, 19 dos 21 respondentes, afirmaram que nunca tinham presenciado esse tipo de violência. Entre os que observaram (dois), a natureza das violências se foi identificada como: “empurrões”, “chamar nomes ofensivos/palavrões”, “levantar calúnias/rumores” e “humilhar e ofender”.

No que se refere às violências de estudantes contra suas/seus professoras/es, 12 entre os 21 profissionais responderam ter presenciado ao menos uma vez, esse tipo de violência. Em relação à natureza desses atos violentos, o principal tipo observado foi a violência verbal (“chamar nomes ofensivos/palavrões”), seguido por “ameaças”, “fazer piadas/humilhar” e “fazer intrigas”, de acordo com a Tabela 1.

Em casos de violências de professoras/es contra seus colegas de trabalho, apenas quatro entre os 21 professoras/es já as presenciaram. O principal tipo de violência observado, segundo os dados do questionário,



foi o de “levantar calúnias/rumores”, seguido por “fazer piadas/humilhar” – também violências verbais.

Um dos tipos de violência mais citados na atualidade, e que começou a ser discutido em meados de 1990 no Brasil, é o bullying, definido como uma violência física ou verbal que ocorre de maneira repetitiva e intencional – opressiva, humilhante, agressiva - contra um indivíduo ou um grupo, (Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski; 2013).

Para Mello *et al.* (2018) bullying é uma expressão de preconceito, intolerância e repulsa à diversidade, sendo observado desde tenra idade – fato que merece atenção. A Lei Federal nº 13.185 define o bullying como Intimidação Sistemática, e foi instituída para seu combate, caracterizando-o como: ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias (piadas), (Brasil, 2015).

Ainda na Categoria 3 de perguntas, questionou-se sobre a experiência da/o próprio respondente como vítima de agressões. Dessa forma, sete entre os 21 já sofreram algum tipo de violência enquanto professoras/es, pelo menos uma vez. Acerca da natureza das violências que sofreram, as vividas por eles foram ilustradas no Quadro 2, sendo as “Ameaças” os principais mecanismos de violência.

Quadro 2 – Profissionais como vítimas de violências

Natureza das Violências	Númer o
Empurrões	1
Ameaças	5
Fazer Piadas/Humilhar	1
Bater	0
Chamar nomes ofensivos/palavrões	3
Levantar calúnias/rumores	3
Excluir do grupo	0
Tirar coisas (objetos pessoais, dinheiro)	0
Machucar de propósito	0
Estragar objetos pessoais ou vestuário de propósito	1
Encostar contra a vontade da pessoa	1
Fazer intrigas	2



Assédio Sexual	1
Assédio moral	2

Fonte: Produção Própria/2022.

Um dos pontos mais importantes dessa pesquisa foi compreender, mesmo que no pequeno grupo pesquisado, quais as ações realizadas pelas/os profissionais durante a observação de atos violentos em sua presença como professoras/es e/ou gestores. A ação das/os profissionais, quando espectadoras/es ou vítimas de atos violentos, pode ser definida como a medida ou conjunto de medidas tomadas pela/o profissional ao presenciar uma violência em seu ambiente de trabalho, com o objetivo de atender às necessidades da vítima e responsabilizar a/o agressor/a. Nesse sentido, busca-se entender se há um protocolo de medidas ou se ocorre individualização de cada situação. Algumas dessas medidas são: seguir a resolução interna (coordenação, direção), chamar as famílias, contato com autoridades policiais ou acionamento do Conselho Tutelar. De acordo com Abramovay (2006), a omissão dos educadores em relação aos atos violentos é, em muitas ocasiões, comum. E, como esclarecido previamente nesse trabalho, o absenteísmo também é uma forma de violência: a violência institucional.

Dessa forma, dentre as/os 19 profissionais que responderam à pesquisa como observadoras/es de atos violentos, apenas treze responderam à questão acerca do encaminhamento realizado. Entre as/os que responderam, a principal ação tomada foi a de recorrer a um superior (direção/coordenação), entre outras ações mostradas no Gráfico 3. Quando a ação foi recorrer a um superior, questionamos acerca da conduta da direção/coordenação diante do conhecimento sobre os casos de violência. O gráfico 3 expressa as principais condutas tomadas pelas/os professoras/es diante dos atos violentos. Nessa seção percebeu-se a busca de integração da escola-família diante das situações de violência, sendo as principais ações de enfrentamento “conversar com os pais” tanto das/os agressoras/es quanto das vítimas.



Gráfico 3 – Ações de enfrentamento das violências



Fonte: Produção Própria/2022.

Referente à frequência de atos violentos nos ambientes escolares em que trabalham as/os profissionais que responderam ao questionário, oito entre os 21 afirmaram que ocorrem uma vez por mês, aproximadamente, enquanto quatro responderam que ocorre uma vez por mês e apenas um assinalou que ocorrem uma vez por semana. Os outros oito afirmaram que as violências nunca acontecem em seus atuais ambientes de trabalho.

No que se refere às ações de prevenção e enfrentamento às violências educacionais, foram confeccionadas duas perguntas principais: se durante a atuação profissional de cada indivíduo, já realizou alguma ação de prevenção às violências e se a escola onde trabalha, realiza medidas de prevenção. Entre os vinte e um participantes, 14 já realizaram alguma ação de prevenção, e 15 responderam que as escolas onde trabalham realizam alguma ação, sendo por meio de “realização de oficinas”, “distribuição de cartilhas”, “apresentação de vídeos educativos” – uma das principais estratégias utilizadas -, “promoção de campanhas educativas/publicitárias sobre o tema”, “distribuição de folders sobre o tema”, “trabalhando-se



diariamente valores e virtudes” e/ou Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência(PROERD).

O conhecimento sobre as políticas públicas para prevenção e enfrentamento de violências escolares é essencial como referência para as ações dos profissionais da educação diante de situações de violência. A Lei 13.185 citada anteriormente é um dos artifícios, tendo instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) para prevenir e combater a prática em toda a sociedade (art. 4º, inciso I). Além disso, quanto a políticas estaduais para prevenção e enfrentamento das violências escolares, tem-se um documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SED) do Governo de Santa Catarina que trata sobre a política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola.

Uma parte importante da política estadual é a instituição dos Núcleos de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violência na Escola (NEPRE's)², com o objetivo de incentivar ações em rede intersetorial, a fim de promover uma educação em e para os direitos humanos na educação básica, levando em conta as mazelas educacionais causadas por altos índices de violências escolares. Algumas das atribuições dos NEPRE são: formação e manutenção de uma base de dados quantitativos e qualitativos para diagnóstico de pesquisa e ações, firmar parcerias com instituições governamentais e não governamentais, articular com entidades da saúde, assistência social, habitação e justiça para o atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência e vítimas agressoras, promover protagonismo infantojuvenil e estimular integração e participação das famílias. (Santa Catarina, 2022).

Outro programa que faz parte do enfrentamento das violências educacionais é o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)³, baseado no *Drug Abuse Resistance Education* (DARE) criado por Rутty Hellen nos Estados Unidos, em 1983. O PROERD chegou ao Brasil em 1992 através da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e, em 2002 já estava presente em todos os estados brasileiros. Em Santa Catarina, o PROERD foi implementado pela primeira vez em 1998 na cidade de Lages e foi disposto pelo Decreto nº

² Disponível em: <

<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6613-politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola>> Acesso em: 12/08/2022

³ Disponível em: <<https://www.pm.sc.gov.br/paginas/proerd>> Acesso em: 12/08/2024.



2.817/2009. Alguns dos objetivos do Programa são: conscientizar as crianças e os adolescentes quanto aos efeitos negativos do uso de drogas lícitas e ilícitas; fortalecer a autoestima das crianças e adolescentes, mostrando opções de vida saudável, longe das drogas e da violência; sensibilizar as crianças e adolescentes para valores morais e éticos, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa, sadia, segura e feliz; e prevenir a criminalidade, uma vez que, segundo dados estatísticos, grande parte dos crimes, especialmente os mais graves, com destaque para os homicídios, estão relacionados às drogas, direta ou indiretamente.

Nesse sentido, pode-se pensar acerca da relação entre o tráfico de drogas e as violências escolares. Um dos exemplos dessa relação é dado por Abramovay (2006), ao referir que o tráfico de drogas permeia os muros da escola, além da venda propriamente dita, se infiltra através de marcas de violência quando a escola está dentro de áreas com comandos rivais. Tal questão exemplifica a importância da conscientização das/os jovens por meio do Programa PROERD.

Além do PROERD, a Polícia Militar do Estado de Santa Catarina instituiu o Programa Rede de Segurança Escolar⁴ (2018), que visa desenvolver ações policiais militares em associação à comunidade escolar através da prestação de apoio e consultoria em relação à segurança escolar, prestando atendimento às Unidades de Ensino. Esse programa oferece uma rede de comunicação entre os representantes das escolas (gestoras/es) e a Polícia Militar. O projeto conta com visitas às escolas (Vistorias Preventivas), reuniões, palestras, atendimento de ocorrências, campanhas educativas e policiamento escolar conforme as necessidades de cada Unidade Escolar. Portanto, a presença de policiais militares selecionados para a participação da Rede – a Patrulha Escolar – permite a relação entre a entidade policial, gestoras/es escolares, professoras/es, estudantes e familiares das/os estudantes.

Destarte, a Lei Nº 17.743/2019 Institui a Semana Estadual de Segurança nas Escolas, no âmbito do Estado de Santa Catarina, que deve ocorrer anualmente na primeira semana de outubro, com objetivo de gerar proximidade entre as autoridades policiais e a comunidade escolar. Essa aproximação será realizada a partir da difusão dos programas citados – Rede de Segurança Escolar e Programa Educacional de

⁴ Disponível em: <<https://www.pm.sc.gov.br/paginas/rede-de-seguranca-escolar>>
Acesso em: 12/08/2024.



Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Buscar-se-á, portanto, a orientação de alunos e professores sobre como agir diante de situações de violência no contexto escolar, a fim de fortalecer as medidas preventivas já existentes e incentivar a criação de novos projetos e ações funcionais à realidade das escolas e que cumpram os objetivos de prevenção e enfrentamento das violências nas escolas.

É de fundamental importância a continuidade no desenvolvimento de estratégias interinstitucionais e intersetorial para enfrentamento das violências em contexto educacional, de modo a visar a integração intersetorial (escolas, famílias, CRAS, UBS, Conselho Tutelar e Polícia Militar) como protagonistas das medidas preventivas aos atos violentos. Destarte, será possível atingir importante redução das violências escolares e, por consequência, controle das mazelas causadas por esses fenômenos em um contexto idealmente propício à educação.

Considerações finais

O estudo acerca das vivências de profissionais da educação relativas à violência escolar, aponta algumas reflexões acerca dos padrões dos atos violentos, suas/seus atoras/es e as incidências no ambiente escolar. Percebeu-se, no contexto pesquisado, que a violência física (bater, empurrar, jogar objetos) lidera a lista dos tipos de violências, e ocorre especialmente entre estudantes. Na sequência, constam as violências moral e psicológica (humilhação, piadas, ameaças, palavrões). Foram identificadas algumas ações isoladas de prevenção por meio de palestras, vídeos, distribuição de cartilhas, e a ausência de uma política ou programa de prevenção em âmbito municipal. E as principais ações de enfrentamento realizadas nas escolas, no período da pesquisa, foram: solicitar apoio da gestão, de policiais, conversar com familiares.

As/os estudantes passam mais de 14 anos⁵ no contexto educacional, ou seja, a escola desempenha um papel central na formação humana e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A escola é muito mais do que apenas um espaço de construção de conhecimentos, competências e habilidades. Ela atua como um dos principais contextos de socialização, desenvolvimento de valores,

⁵ Considerando o período obrigatório de acordo com a Lei nº 12.796, de 2013, que instituiu a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. (Brasil, 2013).



princípios éticos e de formação cidadã e democrática. Portanto, é fundamental a existência das mais variadas políticas públicas para enfrentamento das violências. Tais legislações e políticas sociais demonstram os empenhos de diversas esferas da sociedade em reduzir as violências escolares, tão perniciosas à formação dos sujeitos que frequentam a escola. Percebe-se, além disso, a necessidade de transformação no cotidiano escolar, buscando a redução das violências, incivildades e desrespeitos.

Faz-se necessário ressaltar que o presente estudo se refere ao contexto pesquisado, não permitindo a generalização dos dados coletados como regra para a confecção de medidas de prevenção e enfrentamento das violências escolares. Contudo, acredita-se que os resultados obtidos contribuem para a perpetuidade das discussões sobre o tema, levando a reflexões acerca da relevância de pesquisas sobre o assunto, com objetivo de elaborar meios de reduzir os altos índices de violências intrínsecas ao ambiente escolar, bem como restringir suas consequências sobre o papel da escola na sociedade.

Em síntese, é importante a construção de um programa municipal de prevenção e de enfrentamento das violências na rede escolar e a elaboração coletiva de um protocolo de encaminhamento dessas situações de violências, não na perspectiva da punição, mas sim na perspectiva da construção de relações reflexivas, justas e equitativas na responsabilização dos atos violentos e na promoção de ações de conscientização sobre a empatia, o respeito às diferenças e os direitos humanos contribuindo significativamente para uma cultura da paz.

Por fim, o enfrentamento da violência nas escolas deve estar alinhado a políticas públicas que garantam recursos e formação continuada para as/os profissionais da rede municipal de educação. Investir em formação continuada, valorização docente e parcerias com instituições especializadas pode potencializar os resultados e criar condições para que a escola se torne um espaço efetivo de promoção da paz e da cidadania. O caminho para uma convivência harmoniosa exige comprometimento coletivo e ações contínuas que fortaleçam os laços de solidariedade e respeito mútuo entre professoras/es, gestoras/es, estudantes e famílias.



Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. Cotidiano das escolas: entre violências. UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação. Brasília, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam. Cotidiano das Escolas: entre violências. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam, Coord. Conversando sobre violência e convivência nas escolas. / Miriam Abramovay et al. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying). Diário Oficial da União [Internet]. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm#art8.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm >. Acesso em: 2 fev. 2024.

GRAUPE, Mareli Eliane; ZUCCO, Luciana Patrício; TRINDADE, Milena Tarcisa; GROSSI, Miriam Pillar; WELTER, Tânia. Subsídios para reflexão e enfrentamento das violências escolares. Caderno pedagógico para profissionais da educação. 1. ed. Joinville: Rizoma Estúdio, 2023. v. 1. 50p.

MAYRING, Philipp. Introdução à pesquisa social qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo. Tradução de Hartmut Günther. Weinheim: Beltz. 2002, 5ª edição.



MELLO, Flávia Carvalho Malta, *et al.* Estratégias usadas no relacionamento entre Sistemas de Informações em Saúde para seguimento das mulheres com mamografias suspeitas no Sistema Único de Saúde. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 1-14, 27 ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-549720180015>.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, Novo Hamburgo, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio 2013. Maio-Ago.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, abr. 2009. Jan/Abr. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n26/v09n26a12.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

RIFIOTIS, Theophilos. Dilemas éticos no campo da violência: a percepção dos significados da palavra violência revela a ambiguidade característica de um sistema social pouco afeito à democracia. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (131: 26 a 32, set./dez. 1998).

RIFIOTIS, Theophilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. *Antropologia em Primeira Mão*. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, UFSC (19)1-30, 1997.

SANTA CATARINA. Decreto nº 2.817/2009. Dispõe sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 44 p.

SANTA CATARINA. POLÍCIA MILITAR. REDE DE SEGURANÇA ESCOLAR. Disponível em: <https://www.pm.sc.gov.br/paginas/rede-de-seguranca-escolar>. Acesso em: 12 ago. 2022.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca



por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 45-55, dez. 2010.

SILVA, Alexandre Ramos da. A Manifestação da Violência Escolar na Escola Municipal Luiz Vaz de Camões, João Pessoa - PB. 2019. 11 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública) - Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. Violências na Escola, sob o Olhar de Miriam Abramovay. **Dialogia**, [S. l.], n. 32, p. 4-9, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N32.14446. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14446>. Acesso em: 17 jan. 2025.



School violence: Perception of teachers in the municipal school system of Lages

This article aims to understand the main types of school violence and identify actions to prevent and address these types of violence in municipal schools in Lages/SC. School violence refers to acts of physical, verbal, psychological, or moral aggression that occur in the school environment, involving students, teachers, or other members of the school community, compromising the integral development and educational process. The research methodology has a qualitative approach and was developed in two stages. In the first stage, a literature review was carried out during the years 2020 and 2021. Subsequently, a questionnaire was sent to teachers in municipal schools in Lages. The data were interpreted according to Mayring's (2002) qualitative content analysis method. The results indicate that physical violence (hitting, pushing, throwing objects) leads the list of types of violence, and occurs especially among students. Next comes moral and psychological violence (humiliation, jokes, threats, swearing). Some isolated prevention actions were identified (lectures, videos, distribution of booklets) and the absence of a prevention policy or program at the municipal level. The main actions to combat the problem were: requesting support from management and police officers, and talking to family members. In short, it is important to create a municipal program to prevent and combat violence in schools.

KEYWORDS: School violence. Prevention and combat actions. Teachers. School.

Mareli Eliane GRAUPE

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Mestra e Doutora em Educação.
E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>



Mickhaela Stefenon Martinez

Graduanda em Medicina na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Brasil. ORCID: 0000-0001-8829-1524. E-mail: mickhaela@uniplaclages.edu.br.

Elisa Ribeiro de Almeida

Graduanda em Medicina na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Brasil. ORCID: 0000-0001-6423-3899. E-mail: ribeiroelisa@uniplaclages.edu.br

Recebido em: 20/01/2025

Aprovado em: 03/03/2025



ARTIGO



Educação Sexual no Distrito Federal: Análise Documental para o Ensino Fundamental - Anos Finais

João Gomes Doffine, *Universidade de Brasília (UNB)*

João Paulo Cunha de Menezes, *Universidade de Brasília (UNB)*

Resumo. No contexto educacional, a Educação Sexual desempenha um papel fundamental, demandando uma abordagem alinhada aos documentos oficiais de educação. Diante desse cenário, este estudo analisou como a Educação Sexual é abordada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Caderno Saúde da Série Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, e o Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental - Anos Finais. A análise qualitativa revelou lacunas significativas, como a omissão de temas essenciais, incluindo o ciclo menstrual e a diversidade de identidades de gênero. Questões relacionadas à violência sexual e de gênero também apresentam uma abordagem insuficiente e pouco estruturada. Para garantir uma educação efetiva, é essencial revisar os currículos, capacitar continuamente os educadores e promover um diálogo aberto com a comunidade escolar. Uma Educação Sexual abrangente e inclusiva respeita a diversidade sexual e contribui para formar cidadãos críticos e conscientes, essenciais para a construção de uma sociedade igualitária e saudável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual. Ensino Fundamental. Documentos oficiais de Educação.



Introdução

A saúde sexual e reprodutiva é fundamental para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas, além de ser um campo em constante evolução e discussão. Abordar essa temática com uma perspectiva baseada em direitos capacita os indivíduos, especialmente os jovens, a fazer escolhas informadas e autônomas sobre sua sexualidade e saúde. A Educação Sexual (ES) desempenha um papel central nesse processo, abrangendo conceitos diversos que variam conforme o contexto. A literatura acadêmica apresenta diferentes denominações, como orientação sexual, educação para a sexualidade, educação sexualizada e educação em sexualidade (ALTMANN, 2003; FRANCO; MARINHO; SILVA, 2020; FURTADO; MORAES; BRÊTAS, 2020; MORAIS; GUIMARAES; MENEZES, 2021). Neste texto, usamos “Educação Sexual” como um termo abrangente que contempla essas nuances (FIGUEIRÓ, 1998).

Historicamente, a ES começou com um foco limitado, concentrando-se em aspectos biológicos e na transmissão de informações sobre infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos (FILHA, 2018). Com o tempo, essa abordagem evoluiu, incorporando temas como consentimento, diversidade sexual, direitos reprodutivos, relações saudáveis e prevenção da violência sexual. Essa transformação reflete a compreensão de que a Educação Sexual deve ir além de informações técnicas, promovendo reflexão crítica e transformação de valores (MAIA; RIBEIRO, 2011; MORAIS; GUIMARAES; MENEZES, 2021). Ao adotar uma perspectiva social, a ES pode abordar questões como desigualdades de gênero, discriminação e direitos humanos, enfatizando a construção de relações equitativas e respeitadas. Quando tratada de forma abrangente nas instituições de ensino, a Educação Sexual não apenas ajuda a combater preconceitos, estereótipos e desigualdades, mas também promove o empoderamento individual e coletivo, criando ambientes mais seguros, inclusivos e igualitários.

A escola é reconhecida como um espaço fundamental para promover a Educação Sexual (KIVELA; KETTING; BALTUSSEN, 2013; FURTADO; MORAES; BRÊTAS, 2020). Embora não seja a única solução, a abordagem escolar é eficiente e economicamente viável para garantir os direitos dos jovens à saúde sexual e reprodutiva. Currículos abrangentes e fundamentados em evidências podem equilibrar aspectos



biológicos, emocionais e sociais da sexualidade, capacitando os estudantes a tomar decisões conscientes e responsáveis. Além disso, a capacitação contínua de educadores é essencial para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os jovens possam expressar suas dúvidas e preocupações sem medo.

No Brasil, as primeiras iniciativas para incluir a Educação Sexual em documentos curriculares ocorreram em 1928, com foco na promoção de princípios de higiene e saúde nas escolas (FIGUEIRÓ, 1998). Apenas em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluíram oficialmente a Educação Sexual como tema transversal, marcando um avanço significativo. Essa inclusão reforçou a necessidade de uma educação que respeitasse a diversidade de orientação sexual, identidade de gênero, raça e etnia, promovendo igualdade, respeito e saúde sexual para todos.

Mais do que transmitir informações, a Educação Sexual busca empoderar os estudantes e estimular sua capacidade de reflexão crítica. Quando implementada junto a políticas públicas de apoio e à formação docente, ela transforma as escolas em espaços de inclusão, segurança e aprendizado significativo para todos os jovens.

Apesar da inclusão da ES nos PCNs, Figueiró (2020) aponta que essa temática permaneceu marginalizada na prática educacional. A ES não era tratada como prioridade nas escolas e, quando abordada, enfrentava resistência de outros educadores e membros da comunidade, que defendiam ser essa uma responsabilidade exclusiva das famílias. Embora alguns professores se esforçassem para incluir o tema em suas práticas, esbarravam em críticas e em um contexto de pouca institucionalização.

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento curricular federal mais recente, trouxe novas diretrizes para a Educação Sexual. Contudo, a BNCC concentra-se principalmente nas dimensões biológicas da sexualidade e limita essa abordagem à disciplina de Ciências, o que reflete um retorno a um viés médico-higienista presente nas discussões da década de 1930. Essa visão restrita compromete uma compreensão mais ampla e contextualizada da sexualidade pelos estudantes. Um ponto preocupante é a ausência do termo "diversidade de gênero" no documento (SILVA et al., 2023), o que enfraquece o potencial da escola como um espaço inclusivo e plural. Ximenes (2017) critica a falta de transparência no processo de



elaboração da BNCC, destacando a influência de perspectivas conservadoras, como as defendidas pelo Movimento Escola sem Partido, que levaram à exclusão de debates sobre gênero e sexualidade.

Essa realidade evidencia a necessidade de revisar e ampliar a abordagem da Educação Sexual nas políticas educacionais. A ES deve ser considerada central, abordada de maneira ampla, inclusiva e transformadora. Documentos curriculares, como a BNCC, são produtos de contextos políticos e sociais e, por isso, precisam ser construídos de forma transparente, representando diferentes perspectivas. Shannon e Smith (2015) reforçam que a redação desses documentos pode alimentar ou reduzir controvérsias em torno da Educação Sexual. Uma abordagem clara e objetiva, que promova o diálogo e o entendimento, é essencial para superar resistências e garantir que a ES atenda às necessidades dos estudantes, respeitando a diversidade e promovendo o acesso a informações adequadas.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo analisar e comparar como a Educação Sexual é tratada em documentos curriculares oficiais, incluindo a BNCC, o Caderno Saúde da Série Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal para Ciências Naturais no Ensino Fundamental Anos Finais. A análise busca identificar semelhanças e diferenças nas abordagens, avaliando como esses documentos contribuem para a construção de uma Educação Sexual abrangente, inclusiva e contextualizada.

Materiais e Métodos

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na interpretação de dados que não podem ser expressos em números ou quantificados. Essa metodologia permite explorar motivos, aspirações, crenças, valores e outras nuances que transcendem a mera quantificação (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011). A pesquisa qualitativa concentra-se no processo e leva em conta a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, reconhecendo que ambos são mutuamente influenciados (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). Neste contexto, a análise documental foi utilizada como método principal.

A análise documental, como destaca Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), é uma abordagem qualitativa que permite compreender e examinar documentos de diferentes naturezas. Oliveira (2007)



complementa que esses documentos podem incluir relatórios, revistas ou materiais de divulgação que ainda não receberam tratamento científico. Para esta pesquisa, seguimos os procedimentos descritos por Cellard (2008), analisando os seguintes documentos: i) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ii) o Caderno Saúde da Série Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e iii) o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

A avaliação inicial considerou aspectos como o contexto político, social, econômico e cultural de produção dos documentos; o público-alvo e os objetivos propostos; os conceitos-chave e termos utilizados; a estrutura lógica e argumentativa; a qualidade das informações apresentadas; e os autores e interesses institucionais envolvidos. A análise de conteúdo foi conduzida segundo a metodologia de Bardin (2016), com os seguintes passos: i) Definição das unidades de análise: As unidades de análise foram definidas como as habilidades descritas na BNCC, os objetos de conhecimento em saúde e os objetivos do Currículo em Movimento do DF. Essas unidades foram comparadas entre os três documentos analisados; ii) Codificação e categorização: Cada unidade de análise foi associada a uma categoria, como Anatomia e Fisiologia Reprodutiva, Contracepção e Prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis, Gênero e Sexualidade, Contexto Cultural e Social, e Violência Sexual e de Gênero. Por exemplo, unidades relacionadas ao sistema reprodutivo foram agrupadas na categoria "Conhecimentos sobre anatomia e fisiologia do sistema reprodutor". As categorias foram estabelecidas a priori, considerando elementos centrais para a Educação Sexual, e algumas unidades foram classificadas em mais de uma categoria; iii) Análise: Foram identificados padrões e tendências nos dados codificados e categorizados. Essa etapa permitiu mapear as habilidades, objetos de conhecimento e objetivos ligados à Educação Sexual, bem como lacunas ou limitações na abordagem proposta pelos documentos.; e iv) Interpretação: Os padrões identificados foram analisados para avaliar a adequação e atualidade das propostas em relação à Educação Sexual. Além disso, foram destacados os desafios para a implementação das diretrizes apresentadas.

Dessa forma, esta metodologia possibilitou uma compreensão aprofundada dos documentos analisados, permitindo identificar os avanços, limitações e potenciais melhorias na abordagem da Educação Sexual nas políticas curriculares atuais.

Resultados e Discussões



Na categoria "Anatomia e Fisiologia Reprodutiva", observou-se, com base na leitura sistemática dos documentos, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p.351) aborda essa temática na habilidade "(EF08CIO8) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso", destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Em contraste, o Caderno Série Saúde (BRASIL, 2022) não apresenta objetos de conhecimento relacionados a essa categoria. Já no Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 237), identifica-se o objetivo "Relatar as transformações físicas e psíquicas que ocorrem na puberdade" no 6º ano, evidenciando uma abordagem mais precoce e focada nos aspectos gerais das mudanças durante essa fase.

Conhecer as transformações físicas e psíquicas promovidas pela atuação dos hormônios sexuais na puberdade. Identificar as principais glândulas que atuam no amadurecimento do sistema reprodutor do ser humano. Destacar a atuação do sistema nervoso no processo de transformação das glândulas sexuais e amadurecimento reprodutivo. Relacionar as transformações do corpo ocorridas na puberdade com a atuação das glândulas e hormônios sexuais coordenados pelo sistema nervoso (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 246)

A BNCC apresenta apenas uma habilidade que aborda aspectos anatômicos e fisiológicos relacionados aos hormônios sexuais, deixando de incluir outros elementos essenciais, como o ciclo menstrual, a ejaculação e a concepção. Esses temas são importantes para proporcionar aos estudantes uma compreensão completa das transformações e funções do corpo humano, promovendo uma visão integrada da sexualidade que pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades para o autocuidado e na redução de desinformação. Por exemplo, abordar o ciclo menstrual pode desmistificar tabus culturais, enquanto discutir a ejaculação e a concepção ajuda a esclarecer questões importantes sobre reprodução e saúde sexual.

Essa limitação representa uma lacuna no documento, pois compromete a capacidade dos estudantes de compreender plenamente os aspectos essenciais da sexualidade humana e sua relação com a saúde. Essa omissão pode limitar o aprendizado prático, dificultando a aplicação de conceitos em situações cotidianas, como a gestão da saúde reprodutiva e a prevenção de doenças. Além disso, o Caderno Série Saúde (BRASIL, 2022) não traz objetos de conhecimento que abordem



esses aspectos, perdendo a oportunidade de ampliá-los por meio de outras disciplinas no Ensino Fundamental. Em contrapartida, o Currículo em Movimento do Distrito Federal contempla mais objetivos relacionados ao tema em dois anos diferentes, com foco nas glândulas e nos hormônios sexuais. No entanto, ainda negligência pontos cruciais como o ciclo menstrual, a ejaculação e a concepção.

A falta de informações sobre aspectos essenciais da anatomia e fisiologia reprodutiva pode gerar consequências significativas para a compreensão da sexualidade e a saúde sexual dos estudantes (BARBOSA et al., 2020). Essa lacuna contribui para a desinformação, dificuldades no autocuidado, perpetuação de estigmas, ausência de prevenção adequada contra infecções sexualmente transmissíveis e aumento dos riscos de gravidez indesejada. Por exemplo, estudantes que não recebem informações claras sobre o ciclo menstrual podem enfrentar desafios para identificar sinais de saúde ou alterações no corpo, enquanto a falta de educação sobre métodos contraceptivos pode levar a taxas mais altas de gravidez não planejada, como apontado por Barbosa et al. (2020). Além disso, a perpetuação de estigmas em torno da sexualidade pode dificultar discussões abertas e produtivas em ambientes escolares e familiares, agravando essas questões. Portanto, é indispensável que os currículos e materiais pedagógicos abordem de forma abrangente e precisa todos esses aspectos, garantindo uma formação integral.

Além disso, Franco, Marinho e Silva (2020) apontam que a abordagem do corpo no contexto escolar frequentemente se limita a uma perspectiva exclusivamente biológica, ignorando variações anatômicas e intersexuais. Essa visão restrita também não responde às dúvidas dos estudantes sobre o papel dos hormônios em corpos transgêneros e travestis, ressaltando a necessidade de uma abordagem inclusiva que combata a discriminação e enfrente os desafios vivenciados pela comunidade LGBTQIA+ no ambiente escolar (TORRES; SILVA, 2021). Para tornar a Educação Sexual mais abrangente e inclusiva, recomenda-se adotar a terminologia "sistema genital" em vez de "sistema reprodutor". Essa mudança amplia a perspectiva, reconhecendo a complexidade e diversidade da sexualidade e identidade de gênero. Promover a valorização da diversidade de corpos e identidades de gênero, assim como utilizar uma linguagem inclusiva, é essencial para uma educação sexual efetiva e transformadora.



Na categoria “Contracepção e Prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis”, são apresentados os seguintes resultados. A BNCC propõe o desenvolvimento das seguintes habilidades:

(EFo8CIo9) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e (EFo8CI1o) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção (BRASIL, 2018).

O Caderno Série Saúde apresenta o objeto de conhecimento de saúde "Prevenção à DSTs/AIDS e da gravidez na adolescência" (BRASIL, 2022, p. 40), indicando uma abordagem focada na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e na gravidez precoce. Essa abordagem é essencial para promover nos estudantes uma compreensão clara sobre os riscos associados a comportamentos sexuais desprotegidos e para incentivá-los a adotar práticas de autocuidado. Além disso, ao abordar esses temas, o material educativo contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e para a construção de atitudes responsáveis em relação à sexualidade. Por outro lado, o Currículo em Movimento do Distrito Federal expande essa abordagem ao incluir objetivos mais detalhados. Para o 6º ano, são estabelecidos os seguintes objetivos: "Enunciar os principais métodos contraceptivos. Comparar métodos contraceptivos. Examinar a importância do conhecimento e atitude no uso e escolha de métodos contraceptivos. Pesquisar sobre gravidez na adolescência" (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 237). Esses objetivos buscam não apenas transmitir informações, mas também incentivar uma postura crítica e informada dos estudantes sobre a escolha e o uso dos métodos contraceptivos, além de promover reflexões acerca da gravidez na adolescência.

Já para o 8º ano, o Currículo em Movimento apresenta objetivos adicionais que aprofundam o conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva, integrando aspectos preventivos e reflexivos, ampliando assim o engajamento dos estudantes com temas fundamentais para sua formação integral.

“Conhecer os principais métodos contraceptivos e reconhecer que diferem em termos de atuação no organismo e eficácia. Discutir sobre a corresponsabilidade e o respeito entre os indivíduos na escolha e uso de métodos contraceptivos. Compreender o conceito de infecção



sexualmente transmissível. Conhecer as principais infecções sexuais que afetam os indivíduos contemporâneos. Identificar os agentes causadores das ISTs. Discorrer sobre prevenção de ISTs. Comparar os métodos de prevenção de ISTs, indicando aqueles mais eficazes. Representar situações nas quais há ênfase na importância da orientação médica e da educação na prevenção e combate às ISTs.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.246).

Os resultados indicam que o Currículo em Movimento do DF contempla um maior número de objetivos em comparação à BNCC e ao Caderno Série Saúde, além de distribuí-los ao longo de dois anos diferentes. Por outro lado, o Caderno Série Saúde, concebido como um tema transversal, permite que seja trabalhado por diferentes disciplinas e sob diversas perspectivas. Contudo, é importante destacar que a prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e a contracepção abrangem uma gama mais ampla de questões do que aquelas abordadas nos documentos analisados. Assim, é essencial que os currículos escolares expandam a abordagem desses temas, assegurando que os estudantes tenham acesso a informações e reflexões necessárias para promover relacionamentos saudáveis, respeitosos e seguros.

Estudos de Chaves et al. (2014), Carneiro et al. (2015) e Furtado, Moraes e Brêtas (2020) evidenciam que, mesmo com o acesso à informação, muitos adolescentes apresentam conhecimentos insuficientes sobre transmissão, prevenção e tratamento de ISTs. Ademais, as mídias sociais têm se tornado uma fonte crescente de informações para os estudantes, embora muitas vezes essas informações sejam incompletas ou incorretas. Nesse cenário, é fundamental adotar estratégias que utilizem essas plataformas como oportunidades para corrigir informações equivocadas e complementar a educação sexual oferecida nas escolas. Contudo, vale ressaltar que essa abordagem deve ser um complemento, nunca um substituto para a orientação adequada de profissionais capacitados em sala de aula.

As mídias sociais podem desempenhar um papel relevante na disseminação de informações precisas sobre saúde sexual, desde que utilizadas de forma criteriosa e responsável (GUSE et al., 2012). Profissionais da área de saúde e educadores podem aproveitar essas plataformas para compartilhar conteúdos confiáveis, promover debates construtivos e esclarecer dúvidas dos estudantes, fortalecendo assim o papel da educação sexual como ferramenta essencial para o desenvolvimento de atitudes conscientes e saudáveis.



A categoria sobre “Gênero e Sexualidade” aparece na BNCC no 8º ano com a habilidade “(EFo8CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).” (BRASIL, 2018, p. 349) O Caderno Série Saúde não aborda nenhum objeto de conhecimento relacionado a gênero e sexualidade. O Currículo em Movimento apresenta o objetivo no 6º ano do EF “Conhecer as responsabilidades e o respeito dos pais em relação aos seus filhos, no que tange às diferenças individuais, intelectuais, físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 238). Além disso, aparece também no 8º ano

Conhecer as responsabilidades e o respeito dos pais em relação aos seus filhos, no que tange às diferenças individuais, intelectuais, físicas, socioeconômicas, Étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais. Discutir sobre a responsabilidade e o respeito que cada indivíduo deve ter com o seu próprio corpo e com o dos outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 247).

A BNCC reconhece a importância da multidimensionalidade da sexualidade ao abordar aspectos biológicos, socioculturais, afetivos e éticos. No entanto, não menciona explicitamente a identidade de gênero, apesar de sua relevância para uma educação inclusiva. Reconhecer que a identidade de gênero é uma construção social é fundamental, e sua inclusão nos currículos escolares é essencial para promover o respeito e a diversidade (SHANE, 2020). O Caderno Série Saúde também perde a oportunidade de tratar questões de gênero e sexualidade, que poderiam ser integradas a diferentes disciplinas. Já no Currículo em Movimento do DF, observa-se uma repetição quase idêntica de objetivos em dois anos consecutivos, enfatizando que os pais devem respeitar as identidades de gênero e sexualidades dos alunos. Embora essa abordagem valorize o respeito aos corpos próprios e alheios, carece de maior profundidade e abrangência sobre o tema.

As sexualidades e identidades de gênero são construções históricas e culturais, influenciadas por família, escola e mídias sociais (QUEIROZ; ALMEIDA, 2017; FRANCO; MARINHO; SILVA, 2020; SOUSA; DUARTE, 2021). O ambiente escolar, no entanto, é um espaço privilegiado para promover transformações, questionando normas e práticas cotidianas. Durante a elaboração da BNCC, houve intensos debates envolvendo segmentos conservadores e progressistas da sociedade, especialmente sobre a inclusão de termos como “gênero” e



"orientação sexual" (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019). As pressões conservadoras resultaram na supressão completa desses termos no documento final, refletindo uma resistência à abordagem de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Franco, Marinho e Silva (2020) destacam que associar marcadores biológicos às feminilidades e masculinidades é um equívoco, pois a biologia por si só não explica as identidades de gênero e sexualidades. Essa associação exclui corpos dissidentes, uma vez que o gênero não é determinado pela genitália. Queiroz e Almeida (2018) evidenciam que, na adolescência, surgem preocupações relacionadas ao corpo e comportamentos sociais que frequentemente reforçam estereótipos de gênero. Maia e Ribeiro (2011) enfatizam o papel crucial da escola em desafiar esses estereótipos, auxiliando na construção de valores pessoais e promovendo uma visão positiva da sexualidade.

A escola desempenha um papel fundamental ao abordar os mecanismos de repressão e aspectos relevantes para a promoção de uma educação sexual libertadora. Esses estudos destacam a necessidade de ir além das noções binárias e limitadas de gênero e trabalhar para desconstruir estereótipos e preconceitos. A escola tem o potencial de desempenhar um papel transformador ao promover uma educação sexual que seja inclusiva e que valorize a diversidade de identidades de gênero e sexualidades (FRANCO-ASSIS; SOUZA; BARBOSA, 2021). Isso implica em abordar questões relacionadas à aceitação, respeito mútuo, consciência crítica e empoderamento dos estudantes em relação à sua própria sexualidade e identidade de gênero.

Na BNCC, a categoria "Contexto Cultural e Social" não possui habilidades específicas definidas. Além disso, o Caderno Série Saúde também não aborda objetos de conhecimento relacionados a essa categoria. No entanto, no Currículo em Movimento do Distrito Federal, são apresentados objetivos específicos relacionados a essa temática. No 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, o objetivo é "Conhecer as responsabilidades e o respeito dos pais em relação aos seus filhos, no que tange às diferenças individuais, intelectuais, físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais" (Distrito Federal, 2018, p. 238). Da mesma forma, no 8º ano do Ensino Fundamental, há um objetivo similar, visando a compreensão e o respeito pelas diversas diferenças presentes na sociedade.



Embora a BNCC não aborde explicitamente os conteúdos relacionados ao contexto cultural e social, é essencial reconhecer a importância desses temas para a formação integral dos estudantes. As mídias sociais são uma fonte importante de informação e influência na vida dos estudantes, abordando questões como tolerância, preconceito, normas sociais e violência que fazem parte do cotidiano (GUSE et al., 2012).

Diversos autores, como Maia e Ribeiro (2011), Sousa (2021), Sousa e Duarte (2021) e Rodrigues, Brandão e Modesto (2022), enfatizam a importância de abordar essas questões na educação, uma vez que elas refletem a realidade vivida pelos estudantes e contribuem para a construção de uma sociedade emancipatória e inclusiva. Trazer o cotidiano para a sala de aula e questioná-lo é uma forma eficaz de trabalhar o contexto social e cultural na ES, permitindo que eles compreendam e analisem as relações de poder presentes na sociedade. Ao abordar questões relacionadas à tolerância, diversidade, preconceito e normas sociais, os currículos escolares podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na promoção da igualdade e do respeito mútuo.

A educação sexual, dentro desse contexto, desempenha um papel fundamental ao promover a compreensão das relações sociais e culturais que permeiam a sexualidade, bem como ao encorajar o respeito pela diversidade e o questionamento de normas e estereótipos. Isso contribui para uma educação sexual mais abrangente, emancipatória e relevante para a vida dos estudantes.

Sousa (2021) apresenta uma análise do pensamento freiriano e das contribuições da feminista *bell hooks*, enfatizando a importância de problematizar a realidade como forma de construir um mundo democrático, antirracista e anti-heteronormativo. Nessa perspectiva, destacam-se as opressões vivenciadas e a necessidade de mudança de comportamentos para promover uma educação libertadora. Além disso, Sousa e Duarte (2022) expõem os resultados de uma pesquisa realizada com mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais, refletindo sobre o papel social da escola ao abordar as questões de gênero e sexualidade. Segundo as autoras, a escola deve ser um espaço de apoio e emancipação, dando voz aos sujeitos dissidentes nos ambientes escolares e contribuindo para a construção de projetos educacionais inclusivos.



Franco, Marinho e Silva (2020) ressaltam a importância de uma abordagem dialógica por parte dos professores na educação sexual, relacionando-se com a construção do conhecimento dos estudantes. Isso está em consonância com a necessidade de escutá-los ativamente, reconhecendo que a ES é um tema complexo. A adoção de uma metodologia dialógica e participativa contribui para uma atuação efetiva no processo de ensino e aprendizagem (QUEIROZ; ALMEIDA, 2017).

Outro aspecto relevante no contexto da educação sexual é o tema dos conflitos familiares, que reflete a dinâmica social e cultural em que os estudantes estão inseridos. Carneiro et al. (2015) sugerem uma abordagem que envolva uma mudança de perspectiva dos estudantes em relação aos seus pais, buscando compreender e lidar com os conflitos familiares de forma saudável. Por sua vez, Queiroz e Almeida (2017) identificam que os próprios estudantes expressam a necessidade de discutir esse tema, indicando a importância de abordar os conflitos familiares na educação sexual.

Diante disso, é essencial que os documentos curriculares estejam preparados para abordar os conflitos familiares relacionados à sexualidade e aos relacionamentos interpessoais de forma sensível e acolhedora. Uma abordagem transversal na ES, que integre diferentes disciplinas e promova o diálogo e a reflexão sobre essas questões, pode contribuir para a formação de jovens mais preparados para lidar com os conflitos e desafios familiares de maneira saudável e empoderadora.

Na categoria "Violência Sexual e de Gênero", é constatado que a BNCC não aborda explicitamente o tema. No entanto, o Caderno Série Saúde apresenta um objeto de conhecimento relacionado à "Prevenção à Sexualização Precoce" (Brasil, 2020, p. 44). Por sua vez, o Currículo em Movimento do Distrito Federal estabelece objetivos para o 6º e 8º anos do Ensino Fundamental que mencionam o respeito às diferenças individuais, incluindo gênero e orientação sexual. Apesar de não haver uma ênfase explícita na abordagem da violência nos objetivos mencionados, é crucial trazer essas discussões para dentro das escolas, considerando os alarmantes casos de feminicídios, racismo e violência contra pessoas trans/travestis que ocorrem no Brasil (SOUSA, 2021).

Dessa forma, é necessário que os currículos escolares incluam a discussão sobre violência sexual e de gênero, proporcionando informações sobre prevenção, identificação e combate a essas formas de violência. Além disso, é fundamental promover o respeito, a igualdade de



gênero, o consentimento e a desconstrução de estereótipos e preconceitos que contribuem para a perpetuação da violência de gênero.

A educação desempenha um papel essencial na conscientização e na transformação social. Ao abordar as questões de violência sexual e de gênero nas escolas, os educadores podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de combater a violência e promover relações saudáveis e igualitárias. É necessário promover uma cultura de respeito, equidade e não violência desde cedo, visando a construção de uma sociedade mais segura e justa para todos.

Reconhecer a importância da inclusão de temas relacionados à Educação Sexual nos documentos oficiais, como a BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, implica enfrentar desafios e resistências significativas. Um desses desafios é a precária condição salarial e a falta de valorização dos professores, o que muitas vezes resulta em episódios de greve e remunerações insuficientes.

É importante ressaltar que, em comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a abordagem da Educação Sexual na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal parece ter sido empobrecida. Os PCNs abrangiam a sexualidade em suas diversas dimensões, reconhecendo sua importância na formação dos estudantes, incluindo as dimensões biológica, psíquica, sociocultural e política (BRASIL, 1998; ALTMANN, 2001).

Para uma abordagem significativa da Educação Sexual, é fundamental reconhecer a interconexão entre temas como sexualidade, corpo, contexto social, violências e preconceitos. Autores como Filha (2017) e Queiroz e Almeida (2018) destacam a importância dessas conexões para uma educação sexual abrangente e contextualizada. Nesse contexto, a participação de outros professores e profissionais especializados desempenha um papel crucial na construção dessas interconexões, aliviando o peso da responsabilidade individual do professor e promovendo o diálogo e a construção conjunta do conhecimento (MAIA; RIBEIRO, 2011; BARBOSA et al., 2020; MORAIS; GUIMARAES; MENEZES, 2021).

Diante disso, é necessário enfrentar os desafios impostos pelo conservadorismo e trabalhar para garantir uma abordagem da Educação Sexual que seja inclusiva, respeitosa e aberta às diversas identidades e orientações sexuais. Os documentos oficiais, tais como os que foram



avaliados nesse trabalho, desempenham um papel fundamental nesse processo, pois fornecem diretrizes e orientações para a educação sexual nas escolas. Esses documentos têm o potencial de promover uma mudança na forma como a ES é abordada, ao reconhecer a importância da desconstrução de estereótipos, do combate à discriminação e do reconhecimento da diversidade como valores fundamentais em uma sociedade democrática e igualitária. Ao incorporar esses princípios nos currículos escolares e direcionar os professores a adotarem uma abordagem inclusiva, os documentos oficiais possibilitam a criação de espaços educacionais que valorizam e representam a diversidade de experiências e identidades dos estudantes. Isso é essencial para que todos os estudantes se sintam respeitados, representados e acolhidos em sua totalidade.

Conclusões

Em conclusão, a análise dos documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, o Caderno Saúde da Série Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, evidencia que a abordagem da Educação Sexual ainda enfrenta limitações e lacunas significativas. Identificamos a necessidade de aprimorar os conteúdos relacionados aos aspectos anatômicos, fisiológicos, de gênero, diversidade sexual, contextos sociais e violência. Em especial, a ausência de informações abrangentes e precisas sobre temas como o ciclo menstrual, ejaculação, concepção e identidades de gênero diversas representa uma barreira para o pleno entendimento da sexualidade pelos estudantes. Essas lacunas podem perpetuar desinformação, estigmas e aumentar os riscos à saúde sexual e reprodutiva.

A educação sexual desempenha um papel central na formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos, contribuindo para uma sociedade mais justa e saudável. Para que seja realmente eficaz, inclusiva e contextualizada, é imprescindível adotar uma abordagem que vá além dos aspectos biológicos, incorporando a diversidade de identidades e orientações sexuais, desconstruindo estereótipos de gênero e promovendo uma visão ampla e integrada da sexualidade.

O aprimoramento dos currículos, aliado à capacitação contínua dos educadores e ao diálogo com a comunidade escolar, é fundamental para promover uma educação sexual que respeite e valorize a pluralidade. Esse processo deve empoderar os estudantes, preparando-os para tomar



decisões informadas e responsáveis em relação à sua saúde e bem-estar sexual. Dessa forma, contribuiremos para a construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e saudável para todos.

Referências

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 575–585, 2001.
- ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, p. 281–315, 2003.
- BARBOSA, L. U. et al. Dúvidas e medos de adolescentes acerca da sexualidade e a importância da educação sexual na escola. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 12, n. 4, 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**, MECSEF, Brasília, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, MEC, 2017.
- BRASIL. **Caderno saúde [livro eletrônico]: educação alimentar e nutricional**, MEC, 2022.
- CARNEIRO, R. F. et al. Educação Sexual na adolescência: Uma abordagem no contexto secular. **Sanare - Revista de Políticas Públicas**, v. 14, n. 1, 26 jun. 2015.
- CHAVES, A. C. P. et al. Knowledge and Attitudes of a Public School's Adolescents on Sexual Transmission of HIV. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, n. 1, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais**. 2a ed. Brasília: 2018. Brasília, 2018.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo A História Da Educação Sexual no brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 4, n. 4, 1998.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. [s.l.] EDUEL, 2020.
- FILHA, C. X. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 16–39, 18 mar. 2018.



FRANCO, R. M.; MARINHO, J. C. B.; SILVA, F. F. da. Relato de uma experiência de estágio supervisionado em ciências desenvolvida a partir da perspectiva da educação para a sexualidade. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 340–356, 4 jun. 2020.

FRANCO-ASSIS, G. A.; SOUZA, E. E. F. D.; BARBOSA, A. G. SEXUALIDADE NA ESCOLA: Desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 13662–13680, 2021.

FURTADO, B. M.; MORAES, S. P. de; BRÊTAS, J. R. da S. As infecções sexualmente transmissíveis na perspectiva de adolescentes na pré-puberdade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 31, n. 1, 11 ago. 2020.

GUSE, K. et al. Interventions Using New Digital Media to Improve Adolescent Sexual Health: A Systematic Review. **Journal of Adolescent Health**, v. 51, n. 6, p. 535–543, 1 dez. 2012.

KIVELA, J.; KETTING, E.; BALTUSSEN, R. Cost Analysis of School-Based Sexuality Education Programs in Six Countries. **Cost Effectiveness and Resource Allocation**, v. 11, n. 1, p. 17, 1 ago. 2013.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual: princípios para ação**. 2011.

MORAIS, N. A. A. ; GUIMARAS, Z. F. S. ; MENEZES, J. P. C. . Educação sexual. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, p. 135-156, 2021.

QUEIROZ, V. dos R.; ALMEIDA, J. M. de. Sexualidade na adolescência: potencialidades e dificuldades dos professores de ensino médio de uma escola estadual de Sorocaba. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 19, n. 4, p. 209–214, 2017.

RODRIGUES, L. G.; BRANDÃO, F. D.; MODESTO, J. G. Identificação política e sua relação com as atitudes diante da educação sexual. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 33, p. 1062–1062, 1 nov. 2022.

SHANE, K. **The educator's guide to LGBT+ inclusion: a practical resource for k-12 teachers, administrators, and school support staff**. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2020.

SHANNON, B.; SMITH, S. J. 'A Lot More to Learn than Where Babies Come from': Controversy, Language and Agenda Setting in the Framing



of School-Based Sexuality Education Curricula in Australia. **Sex Education**, v. 15, n. 6, p. 641–654, 2 nov. 2015.

SILVA, C. S. F. da; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1538–1555, 1 jun. 2019.

SILVA, D. R. et al. Políticas educacionais brasileiras relacionadas à educação sexual no ensino de ciências. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 40, p. 190–202, 2023.

SOUSA, F. R. de. Resistir para existir: aportes freireanos para uma educação sexual transgressora e emancipadora. **Práxis Educativa**, v. 16, 2021.

SOUSA, F. R. de; DUARTE, D. A. Problematizar Sexualidades Dissidentes Na Escola? O Que Dizem Mulheres Lésbicas, Bissexuais E Pansexuais | Humanidades & Inovação. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 59, p. 30–42, 2021.

TORRES, M. S.; SILVA, S. A. R. D. **Práticas Inclusivas para a População LGBTQIA+: Uma Abordagem Necessária nas Escolas**. Em: GUIMARÃES, A. L. (Ed.). Saúde e tecnologias educacionais: dilemas e desafios de um futuro presente. [s.l.] EPITAYA, 2021. p. 193–204.

XIMENES, S. B. **Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência.**, 2017.



"Sexual Education in the Federal District: A Documentary Analysis for Late Elementary Education"

RESUMO: In the current educational context, Sexual Education is crucial, requiring an approach aligned with official education documents. This study examined the approach to Sexual Education in official documents, such as the National Common Curricular Base and the Moving Curriculum of the Federal District for the Final Years of Elementary Education. Qualitative methodology indicated gaps in topics, omitting aspects like the menstrual cycle and diverse gender identities. Gender and sexual violence is also not clearly addressed. For effective education, it's essential to revise curricula, train educators, and foster dialogue with the community. Comprehensive Sexual Education contributes to an egalitarian society, respecting sexual diversity. Thus, it's vital to update curricular documents for an inclusive approach, preparing students for informed decisions in adulthood.

PALAVRAS-CHAVE: Sexual Education. Elementary Education. Official Education Documents.

João GOMES DOFFINE

Graduado em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado pela Universidade de Brasília (UnB), atua como professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

João Paulo CUNHA DE MENEZES

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília, <http://orcid.org/0009-0000-6048-7162>

Recebido em: 31/05/2024

Aprovado em: 27/12/2024



ARTIGO



Conceitos-afetos de gênero na formação inicial do curso de pedagogia

Wanderson William Fidalgo de Sousa, *Universidade Federal do Piauí*
Maria Dolores dos Santos Vieira, *Universidade Federal do Piauí*

Resumo. O texto é um recorte de um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí realizado em 2022 e trata sobre a categoria de análise de gênero na formação inicial. O objetivo do trabalho é apresentar os conceitos-afetos de gênero gerados pelo grupo-pesquisador durante a produção de dados/sentidos, utilizando o dispositivo mural-do-gênero. O trabalho adota a Sociopoética como método, o que possibilita a compreensão da pesquisa como um acontecimento poético (Petit, 2014). A fundamentação teórica é sustentada pelos estudos de Gauthier (2010, 2015) e Adad (2014), no campo metodológico, e por Louro (1997, 2018), Paraíso (2021) e Scott (1995), entre outras(os), no âmbito dos estudos de gênero. Como resultados, emergem conceitos-afetos mobilizados pelo grupo-pesquisador como: “a dor da exclusão”; “discriminação que meu gênero sofre”; “você não pode brincar com este brinquedo”; “todos os nãos”; “menina bonita e educada”. O estudo conclui que há necessidade de mais pesquisas e discussões na academia sobre a categoria de análise gênero na formação inicial e outras que se interseccionam a ela para que a formação docente esteja aberta para um formar mais humano e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Confetos. Formação Inicial.



De onde partimos...

Nosso ponto de partida é a formação inicial de jovens do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com ênfase no ano de 2022. Escolhemos este contexto porque entendemos que a formação inicial de professoras e professores é fundamental para a valorização e o fortalecimento das vidas que constroem e atravessam o território educacional. A partir desse pressuposto, entendemos a formação inicial como um movimento capaz de potencializar o ser e o fazer humano da docência e discência na academia e na escola.

Com essas linhas tortas do pesquisar sociopoético tecemos este trabalho. São linhas coletivas e diversas, raças, territórios, religiões, sexualidades e, principalmente, linhas de gêneros, sendo essa, a linha fundante para o costurar/firmar este escrito. Nesse sentido, a categoria é ponto de partida para chegarmos ao nosso destino, pois almejamos uma educação da visibilidade dos corpos, frente aos obstáculos que, às vezes, são responsáveis pela invisibilidade e camuflagem da diferença e da diversidade.

Nesse contexto, o trabalho possibilitou ao ¹grupo-pesquisador, um dos princípios da Sociopoética, a (des)construção de conceitos-afetos de gênero, que atravessam seus corpos-territórios e seus lugares de pertencimento perpassados pelo gênero (Miranda, 2020). Dessa forma, nosso objetivo é apresentar os conceitos-afetos de gênero gerados pelo grupo-pesquisador durante a produção de dados/sentidos, utilizando o dispositivo mural-do-gênero.

O mural-do-gênero foi um dispositivo criado para aproximar-nos do pensamento do grupo-pesquisador através dos seus confetos. Esclarecemos que o conceito de dispositivo na pesquisa Sociopoética tem como inspiração os Círculos de Cultura da obra de Paulo Freire, nos quais os Círculos de Cultura tornam-se um dispositivo crítico de leitura do mundo. Assim, o desafio da Sociopoética é quebrar a noção de dispositivo marcado pelas relações de poder e saber como foi analisado por Michel Foucault (Gauthier, 2010). A autora, Adad (2014), apresenta o dispositivo como aquele que está no centro das possibilidades de analisar, de criticar e de autocriticar.

¹ Grupo-pesquisador é o coletivo da pesquisa, também chamadas/os de copeesquisadoras/es da pesquisa, pessoas que tecem, vive m e experimentam o pesquisar sociopoético, junto da(o) pesquisadora(o) acadêmica(o), aqui atuando como facilitadora(o) da pesquisa.



Ao nomear o dispositivo mural-do-gênero nos voltamos para o chão da escola, onde este território é cercado por murais-informativos com regras a serem seguidas dentro da instituição, regras destinadas a todas(o), e até mesmo regras de comportamentos e condutas que cada aluna(o) deverá seguir, ou seja, ela(e) deve andar na “linha” do que é instituído perante o certo e o errado. Assim, problematizamos: é possível dentro da escola e na prática docente tecer nossos próprios murais?

Os confetos produzidos pelo grupo-pesquisador respondem de diferentes formas a essa problematização. Mas, o que são os confetos? Tomamos como base o conceito de confeto utilizado na abordagem Sociopoética, que é o neologismo de conceito+afeto, que são as misturas íntimas de afeto, razão, intuição, gestualidade e imaginação do grupo-pesquisador (Adad, 2014). Dessa forma, os conceitos-afetos de gênero, neste trabalho, representam as experiências que atravessam e mobilizam o grupo-pesquisador tanto de maneira coletiva quanto individual, impactando sua formação docente e influenciando as práticas docentes de professoras(es) formadoras(es).

Desse modo, os desdobramentos da experiência sociopoética apresentarão os conceitos-afetos produzidos por jovens do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPI em seus atravessamentos pessoais e coletivos que se fixam em suas peles, tornando-as duras e enrijecidas, ao passo, que são fissuradas pela abordagem Sociopoética como será pontuado e costurado ao longo deste texto.

Entre o certo e errado: apontamentos reflexivos sobre a categoria de análise gênero

Para compreendermos o gênero como categoria de análise histórica, reportamo-nos a Joan Scott (1995). Uma primeira noção é apresentada por essa autora nos aspectos normativos vinculados à feminilidade, ou seja, o termo inicialmente estabelece uma associação direta entre gênero, mulheres e o feminino. Nesse contexto, discutir acerca do gênero era, essencialmente, discutir sobre as mulheres. Além disso, o conceito implica determinações e limitações impostas aos corpos nas relações sociais, configurando-se em relações de poder.

Scott (1995), ainda enfatiza o termo como carregado pela construção social, uma vez que se tem reproduções adequando homens e mulheres em seus respectivos papéis sociais. De acordo com Scott (1995,



p. 85), o termo gênero “[...] faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição [...] para explicar [...] desigualdades entre as mulheres e os homens”. De modo geral podemos demarcar, segundo Scott (1995), o gênero com duas preposições, a primeira é constituída nas relações sociais baseadas na diferenciação entre o sexo biológico, e a segunda, como forma primária dando significado às relações de poder.

Para que possamos vislumbrar a relevância das discussões sobre gênero na educação é necessário pontuar que “[...] a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (Louro, 1997, p. 89). No processo de escolarização acontece uma pedagogização dos corpos, buscando uma formação linear dentro dos padrões de masculino/feminino, certo/errado, normal/anormal.

O afirmado pela autora exige que problematizemos a categoria de análise gênero, seguindo um corte histórico que considera o Movimento Feminista. Nesta linha de pensamento, Louro (1997), enfatiza a categoria ligada diretamente a ele. Assim, como salienta a referida autora, na virada do século XIX, que as manifestações contra a discriminação feminina ganharam força no chamado sufragismo, o movimento tinha como reivindicação direitos políticos, como o voto feminino e o direito de ser votada (Louro, 1997).

Nesse caminhar, a primeira onda do Movimento Feminista acabou por ser um movimento de mulheres brancas e de classe média, não inserindo outras mulheres, assegurando direitos políticos apenas à uma classe de mulheres: as brancas (Louro, 1997). Ainda sobre o sufragismo, Louro (1997, p. 15), diz que “seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões)”, pautava o interesse de mulheres brancas e de classe média, na busca de melhoria social, assim como os homens, excluindo, por exemplo, as mulheres negras.

Na década de 1960, o Movimento Feminista vive a sua segunda onda, que além das mobilizações sociais e políticas fomenta a construção das próprias teorias em torno da emergência do gênero (Louro, 1997). Nessa panorâmica, Louro (1997, p. 15), diz que “[...] a partir de então [...] será engendrado e problematizado o conceito de gênero”. A segunda



onda do Feminismo combateu o sexismo e outros mecanismos de opressão contra as mulheres, mulheres falando de suas dores, criando suas próprias teorias e inserindo-se em espaços acadêmicos.

Neste aspecto, os atravessamentos sobre a categoria de análise gênero tem surgimento no Ocidente com o Movimento Feminista (Louro, 1997). Olhando por essas frestas históricas, podemos afirmar que na atualidade vivemos a chamada terceira onda, com problematizações de cunho interseccional resultante do Feminismo Negro, visto que ele desfaz a ideia de um feminismo global e hegemônico de voz única (Akotirene, 2020). É importante salientarmos, que esse momento de efervescência social passou a problematizar o gênero em sua multiplicidade, além de trazer o masculino para o debate, pois as representações de feminino e masculino são múltiplas conforme os contextos (Louro, 1997).

Na esteira dessas ideias, a escola é vista como uma instituição social atravessada pelo gênero, uma vez que são produzidos neste ambiente corpos-escolarizados (Louro, 1997). Dessa forma, “gestos, movimentos, sentidos produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seu corpo” (Louro, 1997, p. 61). Posto isso, esse corpo não tem uma jornada de autonomia, e sim, de produção do esperado para menina e menino, mulher e homem.

Por esse viés, pensar a categoria de análise gênero para além do binarismo é, sobretudo, ter uma perspectiva de subversão ao imposto socialmente a cada corpo. Nesta perspectiva, trabalhar com as relações de gênero em sua pluralidade é uma linha de fuga para uma realidade longe de ser uma camisa de força. Desse modo, com essas linhas de fuga, a educação deseja a formação que ensine a desaprendizagem dos conceitos de gênero que limitam e estereotipam as pessoas.

O fazer metodológico da pesquisa: pistas para um educar para/com a diferença e a diversidade

Metodologicamente somos inspiradas(o) pela Sociopoética, que é um método de pesquisa-ensino criado pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier e fazemos esta escolha porque a Sociopoética incomoda o tradicionalismo presente em pesquisas acadêmicas. Ao escolhermos essa via buscamos a razão, a emoção, a intuição, a imaginação, a sensação, a experiência e a sensibilidade. Para que possamos compreender as



encruzilhadas da Sociopoética, devemos conhecer as cinco orientações básicas deste método de pesquisa e metodologia de ensino.

A primeira é sobre a instituição do grupo-pesquisador no qual cada participante é ativo dentro da pesquisa, além de interferir no devir da pesquisa. Quando o grupo-pesquisador é potencializado, a pesquisa já não é mais da(o) pesquisadora(o), e sim de todas(o) (Gauthier, 2010; Adad, 2014).

A segunda é sobre a valorização das culturas dominadas e de resistência, pois por meio delas é possível interpretar o mundo (Gauthier, 2010; Adad, 2014). A pesquisa Sociopoética reconhece corpos que estão à margem. Nesse direcionamento, esses grupos culturais sem legitimidade aos olhos da colonização, tornam-se no olhar da Sociopoética um corpo que produz, que sente, que experimenta, que compartilha e escuta sensivelmente.

A terceira é a capacidade criadora do corpo como dispositivo que pensa, conhece, pesquisa e aprende. Nas palavras de Gauthier (2010, p. 05), “muitos saberes não se expressam com palavras, por terem sido recalçados nos nossos músculos e nervos por opressões diversas ou por pertencerem à ordem do silêncio, do sagrado ou da dança”. O corpo é uma fonte de saberes ancestrais e quando este é potencializado seus saberes reprimidos são acessados.

A quarta é a valorização de técnicas artísticas para produção dos saberes, aqui a/o facilitadora/o coloca à prova a sua capacidade criadora, pois a técnica e o dispositivo utilizado têm capacidade de atravessar o grupo-pesquisador e dessa afetação surgem produções íntimas do grupo-pesquisador, tais produções carregadas de afeto, experiência e emoção.

A quinta é sobre a responsabilidade ética, política, noética e espiritual do grupo-pesquisador (Gauthier, 2010; Adad, 2014). À vista disso, podemos aprender e desaprender com a Sociopoética, podemos ser fixos ou corpos em movimento, para além disso, somos corpos coletivos no trilhar de uma pesquisa do estranhamento. Estranhar é produzir, desestabilizar, desordenar, é criar utilizando o corpo todo.

Oficina de negociação: nas encruzilhadas da pesquisa

O primeiro momento da pesquisa deu-se pelo convite a discentes do Curso de Pedagogia para uma oficina de negociação e,



posteriormente, a potencialização do grupo-pesquisador. Na oficina de negociação foi apresentado aos possíveis partícipes o tema-gerador de pesquisa, questão norteadora e objetivos. Nesse primeiro momento, buscamos uma aproximação entre possíveis co-pesquisadores(a) e pesquisa.

A oficina de negociação foi realizada em 19/03/2022, em uma Roda Sociopoética virtual utilizando a plataforma digital *Google Meet*. Nesse sentido, buscamos afetar e mobilizar as(o) partícipes sobre a proposta da pesquisa. A seguir descreveremos o momento de entrada na Roda Sociopoética virtual:

Figura 1: Captura de tela - a entrada na Roda Sociopoética Virtual



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Provocamos atravessamentos quando fizemos a apresentação do vídeo: “O desafio da Igualdade” (*link*: <https://youtu.be/o4uoUHEq2f4>). Após a exibição do vídeo, não foram realizados questionamentos a respeito do conteúdo apresentado, pois buscamos reflexões sem induções, mas caso alguém desejasse problematizar sobre o vídeo estávamos atentos para uma escuta sensível.

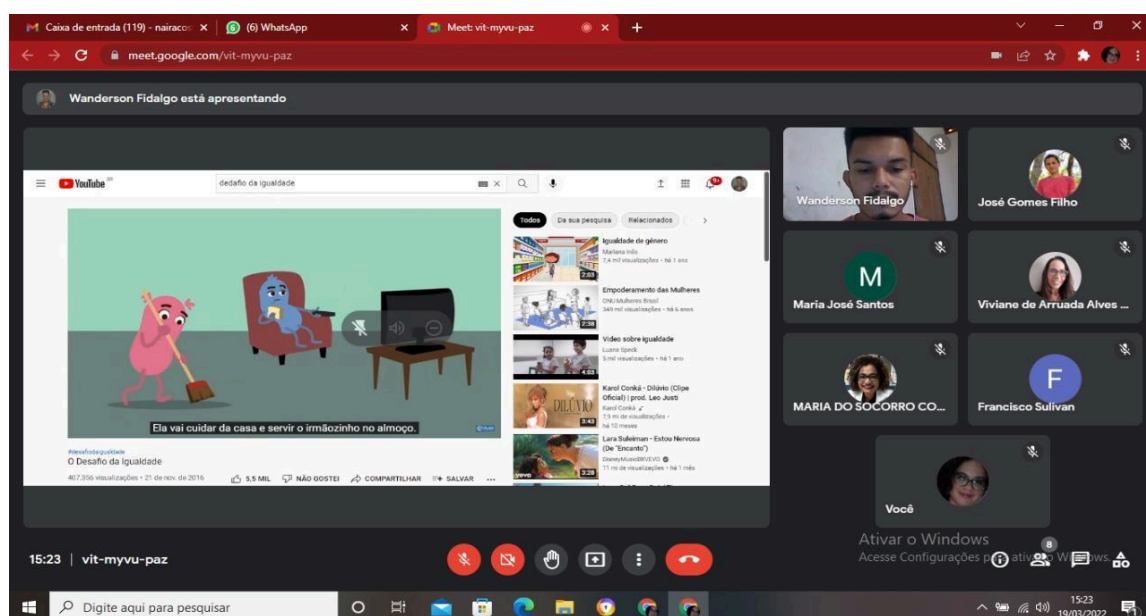
O vídeo exibido é uma animação com duração de 1 (minuto) e 51 (cinquenta e um segundos). Trata-se de uma campanha da (*Plan International Brasil*) que tem como pergunta-geradora: o que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância?

O vídeo tem início com a apresentação de Ana e João, que são gêmeos e farão coisas juntos. No entanto, quando crescerem isso tudo irá



mudar. Ana vai sempre andar de rosa, porque ela é menina. E o quarto do João vai ser todo azul, cor de menino. Ana vai ganhar bonecas e fantasia de princesa, porque ela é menina. E o João vai ter um monte de carrinhos, porque ele é menino. Ela vai cuidar da casa e servir o irmão no almoço. Ele não vai ter essa obrigação, porque é coisa de menina. O importante é que ele seja bem sucedido. A Ana deverá estar sempre bonita e quando ela for trabalhar, ganhará menos do que ele [...]. Essa breve descrição-narrativa do vídeo pretende situar a leitora(o) sobre o contexto da discussão que o grupo-pesquisador desencadeou a partir dele. Na sequência apresentaremos uma das cenas exibidas do vídeo:

Figura 2: Captura da tela - a exibição do vídeo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

É importante destacar que a oficina de negociação não tem o objetivo de produzir dados, e sim, de ser um momento no qual o tema-gerador da pesquisa é negociado. Mesmo sem objetivo de produzir dados, o vídeo atravessou as(os) partícipes e dessa afetação tivemos o momento de fala e escuta sensível. Nesse contexto, acreditamos que as falas são potentes e não devemos suprimir e deixá-las esquecidas no tempo. Assim, registramos logo abaixo, os saberes que as(os) partícipes fecundam sobre a categoria de análise gênero e que deixaram emergir nessa oficina de negociação a partir da exibição do vídeo.



Fala 01: *“Me senti atravessada pelo vídeo. É importante perceber essa relação entre os gêneros. Homens têm uma educação machista e não podemos naturalizar”.*

Fala 02: *“Também me senti atravessada pelo vídeo. Fui criada com 4 homens e naturalizei os afazeres domésticos. O homem não poderia fazer certas coisas, porque não era ‘homem direito’. Sempre fui neutra em relação às cores, por exemplo, meus filhos(a) não usavam cores que eram vistas como de menino ou menina. Fui muito rebelde para fazer diferente. O machismo se sustenta na ideia de ver a mulher como louca”.*

Fala 03: *“A sociedade se solidificou, mas é possível fazer rupturas. As relações de gênero também são vistas nas relações homoafetivas. Podemos performar com o feminino. Por que negar o feminino, o feminino é potente. Homem e mulher são forças que se interconectam”.*

Fala 04: *“Construção que a sociedade solidificou. Por exemplo, eu gosto muito de usar havaianas e recentemente, lançou uma linha e elas são das cores do arco-íris, eu sempre vou ao mercado para poder comprá-las, mas na hora fico apenas olhando e sem coragem, por achar um calçado de mulher. Mas depois de hoje, vou comprar, sou um adulto”.*

Fala 05: *“Não fui educada aprendendo a fazer nada dentro de casa. Minha mãe era bem revolucionária. Não tive uma educação feminina, hoje estou com 50 anos e agora que estou aprendendo a cozinhar”.*

Nesse sentido, além de instituir o grupo-pesquisador na oficina de negociação, também foi possível escutar as angústias das(os) partícipes em formação inicial do Curso de Pedagogia. As falas relatam os desdobramentos vividos com base em seu gênero biológico e nos papéis sociais por elas(es) institucionalizados. Nas narrativas evidenciadas e compartilhadas recebemos as dores do grupo-pesquisador, já institucionalizado, e os seus anseios para uma educação potencializadora.

Oficina de produção de dados: o costurar do mural-do-gênero



A oficina de produção de dados foi realizada dia 02/04/2022, pela plataforma digital *Google Meet*. No momento do encontro compareceram cinco co-pesquisadores(a), pois dois não puderam participar deste momento por questões pessoais. Iniciamos a oficina com uma conversa rápida sobre o contexto no qual aconteceria a oficina de produção dos dados de forma remota em decorrência da pandemia de Covid-19. Esclarecemos que o fato de ser uma oficina *on-line* não quer dizer que o grupo-pesquisador não estivesse junto, ele estaria apenas distante, mas que a vivência iria promover práticas sociopoéticas.

Em seguida, foi solicitado ao grupo-pesquisador que se sentasse, retirasse os calçados e escolhesse um espaço agradável de onde estivesse. Sugerimos para quem quisesse e tivesse condições que massageasse as pernas, os pés, os braços, o pescoço e a cabeça. Em seguida foi solicitado para que fechasse os olhos e de olhos fechados imaginasse um mural, onde fosse possível escrever, desenhar o que quisesse sobre as relações de gênero. O que você deseja escrever? O que você deseja desenhar? Fique relaxada(o) e escute com calma, pois você vai fazer uma viagem imaginária ao lugar-mural-do-gênero.

Agora você vai fazer uma viagem imaginária ao lugar mural-do-gênero. Deitado ou sentado, de olhos fechados, procure relaxar, respire bem devagar, até sentir-se calmo. Agora imagine-se vendo o mural-do-gênero. De frente para esse mural-do-gênero você se sente incapaz, você quer passar por esse obstáculo. Como você se sente? Qual o lugar do mural-do-gênero? Como ele foi construído? O que está escrito e desenhado nele? Você olha para a mural-do-gênero e percebe que ele não tem início nem fim. Mas mesmo sem início e fim, você percebe que do outro lado existem outras possibilidades. Como des (construir) esse mural-do-gênero? Se você conseguiu des (construir) esse mural-do-gênero o que você usou? O que você sente ao perceber que des (construiu) o mural-do-gênero? Nesse momento você volta da viagem imaginária, começa a sentir seus braços, suas pernas, escuta sua respiração e vai acalmando seu corpo, abre os olhos e se reconecta com a roda.

Fonte: Criação do pesquisador.

Após o retorno da viagem imaginária, o pesquisador apresentou ao grupo-pesquisador o dispositivo mural-do-gênero, que foi construído através da ferramenta digital *on-line padlet*². Foi disponibilizado ao grupo-pesquisador o *link* de acesso ao mural-do-gênero

² O *Padlet* é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeos, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2022.



(<https://padlet.com/wandersonfidalgo33/n50wj4pur4je1zz3>). Para a construção do mural-do-gênero, foram repetidas as perguntas feitas durante a viagem imaginária e estipulado o tempo de cinco minutos para que fosse respondida cada pergunta lançada.

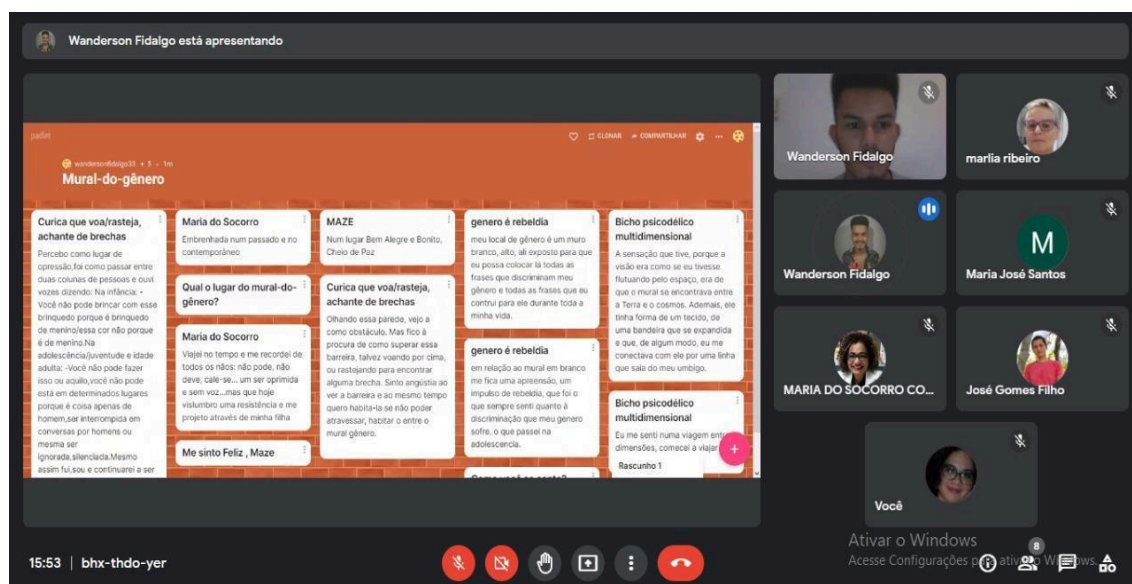
Na construção do mural-do-gênero, o grupo-pesquisador comparou o *padlet* com um rizoma, pois as ideias haviam se misturado e ninguém sabia seu ponto de partida. Nesse sentido, as ideias se tornaram uma só, dentro de um emaranhado de outras ideias que mobilizaram e afetaram o grupo-pesquisador.

Foi solicitado que o grupo-pesquisador criasse nomes fictícios, assim o grupo-pesquisador é composto por: *Bicho-psicodélico-multidimensional*, *Curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas*, *Gênero-é-rebeldia*, *Devir-futuro e Maria do Socorro*. Ao longo do trabalho, faremos uso destes nomes para identificarmos as(o) co-pesquisadoras(e).



Antes do momento de socialização dos afetos produzidos no mural-do-gênero, buscamos saber o que levou a escolha dos nomes pelo grupo-pesquisador. Quando perguntado sobre o bicho-psicodélico-multidimensional, o co-pesquisador falou sobre as várias possibilidades em um só, se ver na fala do outro, se ver no outro; sobre a curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas, a co-pesquisadora comunicou que curica é um apelido carinhoso recebido de uma grande amigo, que voa, rasteja, achante de brechas são fugas criadas para (des)construir e fugir do lugar mural-do-gênero; gênero-é-rebeldia representa a força de viver em um processo de metamorfose, mas uma metamorfose sem fixidez, devir-futuro não quis falar sobre o nome escolhido e Maria do Socorro falou que usar seu próprio nome é demarcação de si em um território de opressão, machismo e exclusão. A seguir o momento de construção do mural-do-gênero:

Figura 4: Captura da Tela - Construção do mural-do-gênero.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

À mostra as reflexões postas no mural-do-gênero pelo grupo-pesquisador, em uma seção posterior algumas ideias serão fundamentadas em autoras(es) para compreendermos os conceitos-afetos na formação inicial. As perguntas serão colocadas na ordem perguntada durante a viagem imaginária:

1. Como você se sente?



Bicho-psicodélico-multidimensional: *“Eu me senti numa viagem entre dimensões, comecei a viajar fora da Terra”.*

Curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas: *“Eu me senti primeiro uma criança que ao começar sua trajetória escolar ficou no canto da parede, olhando e chorando a dor da exclusão e depois a criança foi crescendo e achando buracos-brechas que lhe permitissem fugir do canto da parede e, ainda hoje, re-existe aos cantos de parede sem saída”.*

Gênero-é-rebeldia: *“Em relação ao mural em branco me fica uma apreensão, um impulso de rebeldia, que foi o que sempre senti quanto à discriminação que meu gênero sofre, o que passei na adolescência”.*

Devir-futuro: *“Me sinto feliz”.*

Maria do Socorro: *“Embrenhada no passado e no contemporâneo”.*

2. Qual o lugar do mural-do-gênero?

Bicho-psicodélico-multidimensional: *“A sensação que tive, porque a visão era como se eu estivesse flutuando pelo espaço, era de que o mural se encontrava entre a Terra e o cosmos. Ademais, ele tinha forma de um tecido, de uma bandeira que se expandia e que, de algum modo, eu me conectava com ele por uma linha que saía do meu umbigo”.*

Curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas: *“Percebo como lugar de opressão, foi como passar entre duas colunas de pessoas e ouvir vozes dizendo: Na infância, você não pode brincar com esse brinquedo, porque é brinquedo de menino/essa cor não, porque é de menino. Na adolescência/juventude e idade adulta, você não pode fazer isso ou aquilo, você não pode estar em determinados lugares, porque é coisa apenas de homem, ser interrompida em conversas por homens ou mesmo ser ignorada, silenciada. Mesmo assim fui, sou e continuarei a ser corpo de resistência até meu último suspiro”.*

Gênero-é-rebeldia: *“Meu local de gênero é um muro branco, alto, ali exposto para que eu possa colocar lá todas as frases que discriminam meu gênero e todas as frases que eu construí para ele durante toda a minha vida”.*

Devir-futuro: *“Num lugar bem alegre e bonito, cheio de paz”.*



Maria do Socorro: *“Viajei no tempo e me recordei de todos os nãos: não pode, não deve, cale-se... um ser oprimido e sem voz..., mas que hoje vislumbro uma resistência e me projeto através de minha filha”.*

3. Como ele foi construído?

Bicho-psicodélico-multidimensional: *“Não via descrições. Vi que era da cor branca cintilante. A sensação era que rogava por Paz, pois se esticava procurando recobrir a Terra com leveza e serenidade”.*

Curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas: *“Foi construído ao longo do tempo, nos lugares por onde passei, nas instituições e relações das quais fiz parte e as bases estão nas regularidades de contextos históricos variados, na cultura naturalizada e engolida de geração a geração sem ser questionada até um corpo dizer não, até dizer já chega eu quero falar, eu quero fazer, eu quero cantar o meu canto e não apenas reproduzir a música dos outros”.*

Gênero-é-rebeldia: *“Meu mural foi construído por obstáculos de não poder ser o que eu queria ser, não poder ocupar espaços que não me cabiam por conta de meu gênero, não poder falar, porque não era da minha conta, menina bonita e educada não fala certas palavras, não vai a certos lugares, não comenta alguns assuntos, tem que saber seu lugar. E o gênero rebeldia sempre resistiu, sempre se negou a ouvir o que a diminuía, o que reduzia a sua potência de existir”.*

Devir-futuro: *“Construído com muita força de vontade, determinação, sem medo do mundo, de novas descobertas, sem medo de ser FELIZ!!!”*

Maria do Socorro: *“Construída através de uma educação machista, repressora, excludente, num local de não existência”.*

4. O que está escrito e desenhado nele?

Bicho-psicodélico-multidimensional: *“Que preciso olhar para dentro de mim e me curar dos males que por muito tempo foram sendo introjetados em mim, principalmente, no que tange aos papéis atribuídos à mulher e ao homem na sociedade. É simplesmente entender que não há alturas nem profundidades entre nós. Somos seres em eterno aprendizado e, diante disso, é preciso mudar de pele, sempre!”*



Curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas: *“Para mim é uma processualidade, vou percorrendo o caminho da desconstrução e desconstruir ideias, valores, atitudes. Me faço morrer e nascer outra a cada dia, a cada descoberta, no aprender quem sou e com os outro (a)s, outres. E sinto vontade de partilhar dessa desconstrução no sentido de desconstruir outros corpos e para que vivam suas processualidades também, porque está vivo(a) não é apenas respirar”.*

Gênero-é-rebeldia: *“No meu mural estão escritas as frases negativas, frases tristes que diminuíram minha potência de vida por muitas vezes, e que agora eu as deixo lá, porque fizeram parte da minha construção, da minha rebeldia, mas também estão as minhas conquistas, as repetidas vezes que disse não ao preconceito, a novas frases de outras pessoas que também lutaram, que também foram rebeldes”.*

Devir-futuro: *“Você pode ser o que quiser, nunca deixe os outros decidirem o que deve ser, pois nunca será feliz se não for você mesma!!!”*

Maria do Socorro: *“Não foi possível ver descrições ou desenhos no mural-do-gênero”.*

5. Como des(construir) esse mural-do- gênero? Se você conseguiu des(construir) esse mural-do-gênero , o que você usou?

Bicho-psicodélico-multidimensional: *“Não consegui desconstruí-lo, pois a mim chegou com essa leveza de que, na realidade, ele necessitava ser visto para que a Paz e a harmonia pudessem se fazer presentes entre as pessoas. E para que possamos vê-lo, é preciso olhar primeiro para dentro de si, respeitando os nossos muitos nós, a fim de que, posteriormente, possamos respeitar e amar o nosso próximo, que é diverso e que em nós habita”.*

Curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas: *“A desconstrução está acontecendo. Usei/uso pitadas de leituras, colheres de discussões, xícaras de autoafirmação e medidas enormes de esperança por dias melhores”.*

Gênero-é-rebeldia: *“A desconstrução ocorreu durante minha caminhada. No início pensava ser uma coisa difícil, superar a discriminação o preconceito, à medida que fui caminhando, que fui aprendendo a lidar com pessoas preconceituosas, que fui conhecendo outras rebeldes e rebeldes pelo meu caminho, minhas possibilidades de*



superação e construção do que eu queria para mim foram aumentando, mas essa desconstrução/construção/desconstrução não para, não quero parar, não pretendo deixar morrer minha rebeldia”.

Devir-futuro: *“Para desconstruir usar muito amor, compreensão e tentar sempre mostrar o nosso melhor, porque somos sempre fortes”.*

Maria do Socorro: *“Usei carinho e sensibilidade no acolhimento de todo processo. Acredito que somente através do autoconhecimento poderemos atravessar sem culpas, julgamentos e angústias nesse caminhar”.*

6. O que você sente ao perceber que des(construiu) o mural-do-gênero?

Curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas: *“Olhando essa parede, vejo-a como obstáculo. Mas fico à procura de como superar essa barreira, talvez voando por cima, ou rastejando para encontrar alguma brecha. Sinto angústia ao ver a barreira e ao mesmo tempo quero habitá-la não poder atravessar, habitar o entre o mural-do-gênero”.*

Gênero-é-rebeldia: *“Meu movimento de desconstrução/construção/desconstrução é sempre prazeroso, sempre a cada nova construção e desconstrução me sinto mais viva, mais esperançosa e orgulhosa daquela menina que escolheu ser rebelde e foi responsável pela mulher que sou hoje”.*

Devir-futuro: *“Sinto que podemos tudo, não temos limites e assim podemos ser felizes”.*

Maria do Socorro: *“Me sinto empoderada e muito potente e que tenho obrigação social em replicar as aprendizagens e/ou as desaprendizagens ressignificadas”.*

Com base nas falas do grupo-pesquisador destacamos alguns conceitos-afetos de gênero:

“A dor da exclusão”, “discriminação que meu gênero sofre”, “você não pode brincar com este brinquedo”, “você não pode estar em determinados lugares”, todos os nãos”, “menina bonita e educada”, “educação machista, repressora e excludente”, “me faço morrer e nascer outro a cada dia” e “frases tristes que diminuíram minha potência”



Os trechos acima são pontos das falas tecidas pelo grupo-pesquisador, assim podemos observar os conceitos-afetos de gênero que atravessam e mobilizam cada co-pesquisadora e co-pesquisador em seus discursos, que são únicos, mas se cruzam e se interligam com os demais. Dessa forma, podemos perceber as misturas de conceitos em relação à categoria de análise gênero, como também as afetações do grupo-pesquisador perpassadas pelo seu gênero.

Conceitos-afetos de gênero: o que sabe/pensa o grupo-pesquisador na formação inicial do curso de pedagogia

O dispositivo mural-do-gênero foi pensado para (des)construir conceitos-afetos de gênero na formação inicial do Curso de Pedagogia, se não (des)construir talvez amenize a ausência desta discussão na formação inicial do grupo-pesquisador. Durante a produção dos dados utilizando o dispositivo, percebemos que o grupo-pesquisador perspectivava um fazer-docente com rupturas sobre práticas de exclusão, segregação, controle e regulação das corporeidades.

Concordamos com Louro (2018, p. 27), quando argumenta que “a vocação normalizadora da Educação se vê ameaçada”. Nesse sentido, quando buscamos (des)construir conceitos-afetos de gênero na formação inicial e, posteriormente, em sala de aula, significa desordenar a educação generificada que instituiu-se no chão das escolas.

A Sociopoética como método de pesquisa-ensino da inclusão, de fuga, de rupturas, do diálogo, da encruzilhada, do saber compartilhado, do saber escutar, possibilita “[...] ir além dos muros da escola, desbravando as fronteiras do desconhecido, reinventando conceitos que nos levem a outras formas de educar para a convivência escolar” (Santos, 2021, p. 92). Nessa ótica, educar pela via da fronteira ou da margem com a Sociopoética é criar um espaço educacional sem camisa-de-força.

Nessa panorâmica, o grupo-pesquisador apresenta marcas de uma educação vertical, da exclusão, da opressão, do certo e errado, do normal e anormal, do feminino e do masculino. Essa educação binária foi observada nas produções que se fixam no mural-do-gênero, onde cada co-pesquisadora e co-pesquisador expôs suas experiências e as limitações que eram impostas sobre seus corpos. Tendo essa educação da norma, elas(e) vislumbram em sua formação inicial experimentar um processo formativo do saber agir com a diferença e a diversidade.



Podemos notar essa construção de gênero na fala do bicho-psicodélico-multidimensional, quando perguntado como se sente no lugar mural-do-gênero:

Fala 1: *“Que preciso olhar para dentro de mim e me curar dos males que por muito tempo foram sendo introjetados em mim, principalmente, no que tange aos papéis atribuídos à mulher e ao homem na sociedade. E simplesmente entender que não há alturas nem profundidades entre nós. Somos seres em eterno aprendizado e, diante disso, é preciso mudar de pele, sempre!”*

É possível ver a partir do relato do bicho-psicodélico-multidimensional, que ele tem conhecimento do processo de regulação e controle sobre seu corpo, e as atribuições das normas que são atribuídas sobre si. Nesse processo de introjeção da dita normalidade aos corpos masculinos e femininos, como diz o bicho-psicodélico-multidimensional, podemos fazer um diálogo com Scott (1995, p. 75, grifos da autora), quando diz que “[...] o termo ‘gênero’ tornar-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis sociais adequados aos homens e mulheres”. Essas indicações de papéis sociais são as introjeções colocadas pelo bicho-psicodélico-multidimensional.

Nessa linha de pensamento, o gênero está ligado diretamente aos aspectos sociais e culturais tornando-se uma prática de introjeção discursiva aos corpos, marcados pelo sexo biológico, isto é, pênis/masculinização e vagina/feminização. O ato de nomear um corpo entre masculino e feminino pode ser visto nas palavras de Louro (2018, p. 15, grifos da autora) como uma “[...] lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário”. Assim, quando se supõe essa lógica heteronormativa instaura-se sobre este corpo um processo de masculinização ou de feminização antes mesmo do nascimento.

A partir dos apontamentos do bicho-psicodélico-multidimensional, podemos perceber que reconhecer as atribuições sociais sobre nossas corporeidades torna-se um processo de (des)aprendizagem de tais normas. Desse modo, é possível (des)construir conceitos-afetos na formação inicial, pois de acordo com Tardif (2002), os saberes e subjetividades dos(a) professores e professoras tornam-se mediadores no processo de escolarização do alunado, uma vez que se tem o saber instituído e o saber vivido. Ainda de acordo com Tardif (2002, p. 232):



[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais.

Dessa maneira, as experiências e vivências, contribuem para a futura prática docente destas(e) em formação inicial, que através do vivido no processo de escolarização visam o fazer-docente da diferença. Podemos observar ainda essa educação generificada na fala da co-pesquisadora Maria do Socorro, quando perguntado sobre a construção do mural-do-gênero, visto por ela em sua viagem imaginária.

Fala 2: *“Construída através de uma educação machista, repressora, excludente, em um local de não existência”.*

Os atravessamentos expostos pela co-pesquisadora refletem em sua formação inicial, pois ela vem de um processo educacional do certo e errado aos corpos. Sua trajetória educacional foi marcada pelo machismo, repressão, exclusão e lugar de não existência, bem como pontuado em sua fala. Quando pensamos no percurso formativo de Maria do Socorro, podemos pensar no seguinte currículo instituído nas palavras de Rios (2021, p. 09):

[...] currículos elaborados e executados pelas instituições de ensino são sistematizados a partir de uma concepção reprodutora e produtora de permanentes desigualdades, classificando por meio de modelos heteronormativos, sexista e machista, quem permanece e quem sai da escola. Essas práticas são pautadas em símbolos e códigos, que determina o que cada sujeito pode, ou não fazer.

Na perspectiva de uma (des)construção dos conceitos de gênero em sua formação inicial, a co-pesquisadora anseia um fazer-docente da diferença e da diversidade. E quando perguntada sobre o sentimento de poder fazer diferente, isto é, em (des)construir conceitos-afetos de gênero, Maria do Socorro, diz que:

Fala 3: *“Me sinto empoderada e muito potente e tenho a obrigação social em replicar as aprendizagens e/ou as desaprendizagens ressignificadas”.*

Para dialogar com Maria do Socorro, invocamos a importância de (des)construir conceitos de gênero na formação inicial, assim, nos colocamos a respeito com base no pensamento de Louro (2018, p. 48), a



partir de uma pedagogia *queer* “[...] tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência”. Desta forma, uma (des)construção dos conceitos-afetos na formação inicial é uma prática de subversão, de rupturas sobre o já instituído com possibilidades de linhas de fuga, o dispositivo mural-do-gênero é uma metodologia sensível para se trabalhar a categoria de gênero em sala, além de envolver outros marcadores que atravessam o alunado e que não devem ser negligenciados.

Destarte, devemos desfazer as aprendizagens introjetadas sobre nossos corpos como destacou o bicho-psicodélico-multidimensional. É necessário a constante troca de pele. Para Miranda (2020), este processo é algo potente para pensarmos no novo. Nesse movimento de construção de novos saberes e (des)construção de outros saberes, potencializamos a fala da curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas, quando afirma que:

Fala 4: *“Para mim é uma processualidade, vou percorrendo o caminho da desconstrução de desconstruir ideias, valores, atitudes. Faço-me morrer e nascer outra a cada dia, a cada descoberta, no aprender quem sou e com os outro (a)s, outres. E sinto vontade de partilhar dessa desconstrução no sentido de desconstruir outros corpos e para que vivam suas processualidades também, porque está vivo(a) não é apenas respirar”*.

Nesse sentido, há um movimento processual entre (des) aprendizagens, sendo este processo de descoberta, como destacou a curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas. Nascimento (2014, p. 120) explica que, “ao estabelecer contato com o ‘diferente’, muitos sujeitos decidem aventurar-se em busca de novos caminhos [...]”. Assim, buscamos novos caminhos para fazer morrer aprendizagens introjetadas e fazer nascer saberes a serem partilhados no processo formativo e de vida.

É necessária uma formação inicial possibilitadora de linhas de fuga para (des)construir conceitos-afetos de gênero, pois não se deve fazer do espaço educativo um ambiente de opressão e regulação dos corpos. Sobre esse processo de regulação dos corpos na educação, apresentamos a fala da curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas, em relação ao lugar do mural-do-gênero:

Fala 5: *“Percebo como lugar de opressão, foi como passar entre duas colunas de pessoas e ouvir vozes dizendo: Na infância: - Você não*



pode brincar com esse brinquedo, porque é brinquedo de menino/essa cor não porque é de menino. Na adolescência/juventude e idade adulta: - Você não pode fazer isso ou aquilo, você não pode estar em determinados lugares, porque é coisa apenas de homem, ser interrompida em conversas por homens ou mesmo ser ignorada, silenciada. Mesmo assim fui, sou e continuarei a ser corpo de resistência até meu último suspiro”.

Aproximando-nos do pensamento da co-pesquisadora curica-que-voa-rasteja-achante-de-brechas, Cezar (2020) declara que o corpo é controlado desde o nascimento, utilizando diferentes dispositivos e tecnologias de controle, buscando encaixar dentro do padrão homogeneizador com o intuito de tornar este corpo útil e dócil. Arriscamo-nos a fazer uma relação entre o apresentado a partir de Cezar (2020), e o vivido pela curica-voa-rasteja-achante-de-brechas, pois ambas as falas tratam da regulação dos corpos e todo o processo regulador dele.

A partir do apontado, a diferença, a diversidade e a contextualização são elementos imprescindíveis na formação docente, pois quando trabalhados em sala de aula mostramos a preocupação pela cidadania e pela formação humana. Nessa linha de raciocínio, devemos pensar o currículo da formação inicial como “[...] rizomático, porque é território de proliferação de sentidos que mudam de natureza. Apesar de todos os poderes que fazem o controle em um currículo, tudo vaza e escapa” (Paraíso, 2021, p. 43).

Pensando no currículo como território de movimento de escape, também insistimos em pensar uma formação inicial dos deslocamentos de fronteiras, que opere rupturas e possibilite o movimento rumo ao diferente. Movimentar-se, além da fronteira, é também, pensar um lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confrontação, ao mesmo tempo que é ser capaz de separar, também põe em contato culturas e grupos (Louro, 2018).

Dado o exposto, afirmamos que o grupo-pesquisador ansiava por uma prática docente da diferença e da diversidade. Em relação à categoria de análise gênero na formação inicial, o grupo-pesquisador tem conhecimento do lugar da categoria em sua formação inicial. Mesmo com as limitações na formação inicial no Curso de Pedagogia, o grupo-pesquisador almeja uma prática docente diferente, baseada na



Sociopoética, que subverta e quebre as amarras que as(o) mantêm presas(o) à colonização dos corpos.

(In)conclusões finais

Os objetivos pensados para essa pesquisa foram alcançados, assim foi possível analisar a (des)construção de conceitos-afetos de gênero na formação inicial de professoras e professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

A pesquisa teve como tema-gerador: como ocorre a formação inicial de professores e professoras do Curso de Pedagogia de modo a (des)construir conceitos de gênero? Este tema foi potente e possibilitou deslocamentos conceituais que geraram outros modos de ver a categoria de análise gênero na formação inicial do Curso de Pedagogia.

A partir do dispositivo mural-do-gênero foi possível pensar o lugar do gênero na formação inicial no Curso de Pedagogia e trazer para a prática docente. Nesse sentido, com o dispositivo mural-do-gênero pensamos, criamos, (des)construímos subvertemos, aprendemos e desaprendemos conceitos postos sobre os corpos.

Acreditamos que a metodologia utilizada foi adequada e potente para o tecer deste trabalho, porque foi uma feitura em bando/coletiva. Assim, para futuras(o) professoras e professores, a pesquisa possibilitou outros modos de ser professora(o) que seja capaz de incluir, dar voz, vez e atravessar a fronteira do instituído. Este caminhar rumo ao outro foi possibilitado pela Sociopoética, método de pesquisa-ensino que afeta e mobiliza o grupo-pesquisador a ir ao encontro do diverso, sem regulação ou controle, sem certo e errado, sem normal e anormal, sem lícito e ilícito, ou seja, trabalhar pela via da Sociopoética é apenas viver e ir com ou sem destino fixo.

Concluimos sem fechar o caminho, deixando pegadas para outras(o) pesquisadoras(o) sobre a importância de continuidades desta pesquisa, para realização de outros trabalhos como este nos cursos de formação inicial não apenas no Curso de Pedagogia, mas de outras licenciaturas, pois é urgente a discussão de temas transversais, como este, na educação. Desse modo, afirmamos considerando os conceitos-afetos da pesquisa que a caminhada para além da fronteira será possível com intersecções de cada ser.



Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. *In*: ADAD, et al. **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com asociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CEZAR, João Marcelo de Oliveira. O 'anormal' de Foucault e os 'corpos que (não) importam' de Butler: um debate a respeito das violências cometidas contra os sujeitos que estão fora das normas. *In*: XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2020, São Paulo. **Anais...** Anais do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2020.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética**: O livro do iniciante e do orientador. Mimeografado, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NASCIMENTO, Romário Ráwlysona Pereire do. As (des)construções discursivas sobre a educação do corpo e da sexualidade. *In*: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Adriana Loiola do. **Juventudes, cultura de paz e subjetividade**. Teresina: EDUFPI, 2014.

PARAÍSO, Marluce Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* "ideologia de gênero. *In*: PARAÍSO, Marluce Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**, 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2021.

PETIT, Sandra Haydée. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. *In*: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Orgs.). **Tudo**



que não inventamos é falso: dispositivos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza: EDUECE, 2014.

RIOS, Pedro Paulo Souza. Relações de gênero, diversidades e práticas de currículo: reflexões necessárias nos processos de formação docente. **Anais...** do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco... Campina Grande: Realize Editora, 2022.

SANTOS, Vanessa Nunes dos. Formação docente em Sociopoética como metodologia sensível e inovadora na convivência escolar. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



Conceptos-afectos de género en la formación inicial del curso de pedagogía

Resumen. El texto es un extracto de un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí realizado en 2022 y aborda la categoría de análisis de género en la formación inicial. El objetivo del trabajo es presentar los conceptos-afectos de género generados por el grupo de investigación durante la producción de datos/significados, utilizando el dispositivo género-muro. El trabajo adopta como método la Sociopoética, lo que permite comprender la investigación como un acontecimiento poético (Petit, 2014). La fundamentación teórica se sustenta en los estudios de Gauthier (2010, 2015) y Adad (2014), en el campo metodológico, y de Louro (1997, 2018), Paraíso (2021) y Scott (1995), entre otros, en el alcance de los estudios de género. Como resultados emergen conceptos-afectos movilizados por el grupo de investigación, tales como: “el dolor de la exclusión”; “la discriminación que sufre mi género”; “no se puede jugar con este juguete”; y chica educada”. El estudio concluye que es necesario que haya más investigaciones y discusiones en la academia sobre la categoría de análisis de género en la formación inicial y otras que se cruzan con ella para que la formación docente esté abierta a una formación más humana e inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Género. Confectos. Formación Inicial.

Wanderson William Fidalgo de Sousa

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - (UFPI/PPGED), na linha de Pesquisa 3: Educação, Diversidade/Diferença e Inclusão. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECEI/UFPI) e do Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE/UFPI). Pesquisador Associado a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA) e Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as/es (ABPN). Tenho experiência na área de Educação, com interesse nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação e os Estudos de



Gênero e outros modos de educar a partir de processos de criação com/entre um grupo, tendo como método de pesquisa a Sociopoética.

E-mail: wandersonfidalgo33@gmail.com

Maria Dolores dos Santos Vieira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2004), graduação em Educação Religiosa pela Faculdade Assembleiana de Brasília (2001), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2018). É sociopoeta. É professora adjunta da UFPI/DEFE, da Área de Fundamentos Psicológicos da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania- NEPEGECEI e do Observatório de Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE) e Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Neurociências e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Cultura de Paz, Relações de gênero e Etnico-raciais, Formação de Professoras/es, Práticas Educativas, Diversidades, Diferença, Infância, Juventudes e Escuta Sensível.

E-mail: mariadolores@ufpi.edu.br

Recebido em: 20/05/2023

Aprovado em: 13/12/2024



ARTIGO



Interseccionalidade para a professorada e a alunada da educação básica

Fernando Guimarães Oliveira da Silva, *Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*

Resumo. Apresento um ensaio-manifesto-científico contrário ao avanço das políticas governamentais de extrema direita que têm ocupado o cenário educacional posterior a 2016. Pretendo ir na contramão das conspirações do ódio vociferado por cada pessoa-conservadora-extremista exterior à escola cujo objetivo é atacar a autonomia docente e a liberdade de ensinar. É impossível crer em um estilo único de existência cisheterocêntrico-branco-rico, sobretudo na divulgação desse modelo no ambiente escolar. Para contribuir com o enfrentamento de tais retrocessos, apresento os resultados de um projeto de pesquisa, realizado entre 2019 e 2021, com um viés de abordagem pós-crítica e decolonial das pesquisas em educação. Foi realizado um estado da arte com o enfoque da pesquisa bibliográfica nas seguintes plataformas: Banco de dissertações e teses do CAPES; Biblioteca digital do IBICT e *Google* acadêmico, nos meses de março e abril de 2021, para inventariar o uso da interseccionalidade pela professorada e alunada na educação básica. Como conclusão, observo docentes e discentes da educação básica não se apagando do processo formativo, pensando no uso da interseccionalidade como uma possibilidade de valorização de suas diferenças e na aprendizagem de práticas que levam a observar relações de poder por meio de opressões, violências e precariedades que os afetam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pública. Interseccionalidade. Formação humana.



Introdução

“Contribuições da interseccionalidade com as diferenças para se problematizar o saber-fazer docente” foi um projeto de pesquisa institucional desenvolvido entre os anos de 2019-2021 junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)¹. Reuniu um estado da arte das pesquisas de autorias feministas negras, antirracistas e de experiências vividas no campo afrodiaspórico do pensamento interseccional, politicamente engajadas em localizações geopolíticas de corpos negros, indígenas, LGBTQIA+ e provocadoras de irrupções nas localizações do conhecimento científico de base eurocentrada.

Dois eventos recentes em nosso país justificam a criação deste projeto de pesquisa: 1) a intensa onda de ódio que tem atacado a liberdade e autonomia docente, notoriamente divulgado por meio dos estudos de Penna (2015) acerca do fenômeno do ódio à professorada² – eventos inclusive altamente propagados por gente pactuada com o Programa Escola Sem Partido (ESP)³; e 2) a quebra de sigilo autorizada pelo ministro Celso de Mello, do Supremo Tribunal Federal (STF), de uma reunião ministerial⁴, ocorrida em 22 de abril de 2020. Este último evento, possui duas falas muito preocupantes, uma do ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, e outra da ex-ministra da Família, Mulher e Direitos Humanos, Damares Alves.

Weintraub afirma que “não há povo indígena, povo cigano, povo preto, povo japonês, há o povo brasileiro” e acrescenta a necessidade de acabarmos com privilégios de povos: “Só pode ter um povo, não pode ter Ministro que acha que é melhor que o povo, que o cidadão. Isso é um absurdo! [...] A gente veio aqui para acabar com tudo isso, não para manter essa estrutura” (vide link na nota 4). Na sequência, Damares, surpresa, diz que há povos com cultura preservada, como por exemplo os

¹ Em caso de aprovação, o dado da universidade será identificado após à avaliação às cegas bem como será submetida a uma revisão linguística.

² O uso deste termo visa deslocar a ideia de um sujeito ideal como sendo do gênero masculino e heterossexual, como é de costume se fazer quando vamos iniciar um diálogo com muitas pessoas. Oportunamente visa desterritorializar-se da dinâmica binária da língua portuguesa a fim de pluralizar as diferentes identidades sociais docentes sem se ater a aspectos relacionadas à generificação de corpos e práticas sociais.

³ Ao analisar a inconstitucionalidade das legislações do ESP, Miguel (2016, p. 617) afirma que existem dois fenômenos relacionados ao problema no âmbito público brasileiro: 1) “O discurso dos direitos, que se tornara a linguagem básica da disputa política, é abertamente desafiado, em nome de valores, da tradição ou mesmo da vontade divina [...] 2) O segundo fenômeno é a aliança entre o conservadorismo moral e o ultraliberalismo econômico, que se tornou o eixo da direita brasileira.”

⁴ Link para acessar a reunião: <https://www.youtube.com/watch?v=nfgv7DLdCqA>, no canal da Revista Veja. Acesso em: 11 jan. 2025.



ucranianos; além disso, muito preocupada e com um discurso “pró-vida” e “pró-família”, Damares registrou uma preocupação: “há crianças convivendo e crescendo com essas pessoas” (vide nota 4).

Tais eventos preocupam dada o excesso de moralismo e nacionalismo pretense nos discursos de Weintraub e Damares. Mais preocupante ainda é pensar na reverberação de discursos como esses no cenário da educação pública por meio dos processos formativos iniciais da professorada e da alunada⁵ da educação básica. Este ensaio-manifesto-científico é um convite para quem pesquisa na área da educação. Uma aliança criada para que, em conjunto, possamos radicalmente questionar, segundo a perspectiva pós-crítica e decolonial, se os saberes-fazer pedagógicos em salas de aula da educação básica estão engajadamente direcionados à alunada real. Mesmo que a leitura deste material sobreponha-se aos processos educativos e formativos da educação escolar básica, há que se reconhecer que ele também pode ser passível de movimentar reflexões e práticas em outros cenários educativos, seja em diferentes níveis educacionais formais, seja em espaços de educação não escolar⁶ (ENE). Isso pode ser uma via para dismantlar discursos como aqueles acionados por Weintraub, Damares e por pessoas que se dizem “cidadãs-de-bem”.

Destacar a atualidade do tema leva a pensar em processos educativos brasileiros, demandando ponderar que não há intenção de adentrar, tampouco esgotar discussões sob os enfoques da didática ou das práticas de ensino interseccionais. A ideia foi a de movimentar pressupostos para que os processos educativos estejam engajados nas corpos, localizações e sujeitos que dele fazem parte.

Isso nos leva a questionar: 1) qual imagem de pessoa é apresentada nos currículos da educação básica? 2) diante de temas referentes às linhas de opressão, racismos, sexismos, xenofobias, Lgbtqia+fobias, a professorada age com neutralidade ou com posicionamento crítico? Mantendo-se apenas nestes dois questionamentos, sei que o convite é duvidoso. A insegurança é um

⁵ Este termo foi uma forma de caracterizar a pluralidade de identidades sociais discentes, visando contrariar a dinâmica de poder-saber que usa termos masculinos-heterossexuais para designar a todas as pessoas.

⁶ O entendimento de educação não escolar refere-se aos estudos de José Leonardo Severo (2015, p. 566), o qual afirma: “A ENE se relaciona com o paradigma de aprendizagem ao longo de toda a vida, de modo que representa ações que prolongam os tempos e os espaços de formação e autoformação, com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, atuando como mecanismo catalisador da articulação de saberes diante de necessidades emergentes nas esferas das sociabilidades humanas e do trabalho”.



sentimento que assusta a professorada, sobretudo docentes que se arriscam para movimentar uma discussão com temáticas nessa seara.

Caracterizo como um convite muito provocante para que a professorada e quem pesquisa sobre as educações revisem os seus conceitos e práticas a fim de contribuir para um processo formativo vinculado à alunada real. Basear-se, porque não enfatizar, em experiências de constituição identitária e das diferenças com pertencimento das corpos dessa alunada. De forma sintética, proponho investigar estratégias de articulação do conteúdo curricular com a localização socioespacial das corpos presentes nas escolas. Pensar essa localização automaticamente leva a ativar a diversidade presente na constituição das identidades sociais de nosso território brasileiro, além da abertura para incorporar processos migratórios da América Latina, Caribe e o mundo de forma geral.

É um convite duvidoso na medida em que dialogar com discursos educacionais conservadores de extrema-direita parece mais afrontoso que estar afeito à busca de um consenso. Atualmente, poucas têm sido as vias dialógicas para debater com políticas educacionais reacionárias, como bem apresentou Cunha (2016). No entanto, esse é um enfrentamento necessário: não podemos deixar para depois. Temos e devemos ocupar espaços decisórios, onde o horizonte é dialógico, participativo e com escuta.

A orientação dada com os estudos da identidade e da diferença é o pressuposto de que a diferença vem em primeiro lugar, como postulou Silva (2000). Leva a pensar em processos de formação humana que validam as diferenças no mesmo patamar que os processos de definição das corpos normais. A interseccionalidade é pensada como um elemento relevante para as práticas de ensino e aprendizagem comprometidas com tornar visíveis as opressões, violações e precariedade direcionadas às subjetividades e identidades sociais que se constroem no campo das diferenças.

Para dar conta de atingir esses objetivos, realizei, por meio um estado da arte nas plataformas CAPES, IBICT e *Google Acadêmico*, alguns quadros para: 1) mapear a relação entre intersecção e a adoção de metodologias de intervenção pedagógica em diferentes áreas do saber; 2) promover a adoção de estratégias de ensino diversificadas para interagir trabalho pedagógico com os lugares sociais ocupados pela alunada da



educação básica; 3) propor a interseccionalidade como uma ferramenta metodológica e teórico-político da atuação docente.

Dentre as preocupações centrais no processo formativo da alunada da educação básica, faz-se necessário tocar na formação docente aliada à questão da autonomia e da liberdade de ensinar, como propunha Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da autonomia*. Especialmente porque ainda é tradição, no âmbito do processo formativo docente, preocupações como: saber conduzir uma sala de aula; apresentar o conteúdo do livro didático; e cobrar a sua reprodução durante as avaliações. Há um processo histórico e cultural de colonização da formação inicial docente no nosso país. A professorada e a alunada tem sido formadas no âmbito de uma reprodução colonial das lógicas econômicas, políticas, culturais, existenciais. Frente a essas lógicas, há momentos em que a professorada futura é levada a pensar sobre a dimensão da formação humana por meio de disciplinas que política e epistemologicamente denunciam processos de formação para o trabalho e a acriticidade em diferentes áreas dos saberes na educação básica.

Neste texto, busquei estratégias de ensino e de aprendizagem que utilizaram da interseccionalidade como ferramenta para uma formação crítico-política dimensionada na aprendizagem de práticas que visualizem relações de opressão, violências e precarização de vidas. A estrutura foi pensada nas linhas a seguir: 1) metodologia; 2) referencial teórico e 3) quadros com as tabulações do estado da arte a fim de propor apontamentos iniciais sobre o uso da interseccionalidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Metodologia

Em texto sobre os efeitos das teorias pós-críticas nas pesquisas brasileiras em educação, Paraíso (2004, p. 286) observou que elas: “[...] explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes”. Em contraposição às defesas rígidas de que as pesquisas pós-críticas estão esvaziadas de método científico: “Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (Paraíso, 2004, p. 284-285).



Paraíso (2004) traçou as linhas teóricas mais utilizadas pelas abordagens pós-críticas: estudos pós-estruturalistas, filosofia da diferença, teoria *queer*, pós-modernismo, estudos de gêneros e feministas, pós-colonialistas, étnicos e etc. A autora delineou múltiplas concepções, perspectivas e ações para o uso de métodos e técnicas de coletas, análise e interpretação de dados que permitem a pesquisadores/pesquisadoras: “[...] contribuir para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial” (Paraíso, 2004, p. 288).

A contribuição de Paraíso (2004) para as pesquisas na área da educação e para a adoção de perspectivas outras sobre critérios de elegibilidade, de exclusão e a relação com os sujeitos propuseram uma nova forma de fazer pesquisa, na qual quem pesquisa interage com quem é pesquisado sem limites rígidos ou hierarquizações como foi postulado no formato tradicional de ciência. Entretanto, é possível encontrar limites óbvios nas possibilidades de se realizar pesquisa como: 1) excessos de explicações do senso comum podem se tornar superiores no processo de análise e interpretação dos dados; 2) predominância de defesas teórico-metodológicas que não conversam com outras; 3) colocar os pressupostos e premissas dos resultados das pesquisas como respostas únicas às realidades que afetam as demandas educacionais estudadas.

É um cuidado necessário para quem realiza investigações no campo da educação; refiro-me às dificuldades de diálogo e supervalorização de posicionamentos teórico-metodológicos que invalidam outros. Orientando-me pelas pesquisas pós-críticas em educação, empresto esse recurso para ressaltar que as discussões aqui direcionadas não são imparciais. As estratégias de coleta de dados envolveram o uso dos recursos das pesquisas bibliográficas nos termos de Lima e Miotto (2007): as autoras discutem os efeitos da pesquisa bibliográfica na produção do conhecimento, afirmando o seu uso sem um objetivo-fim além de ser uma prática confundida com a revisão de literatura ou revisão bibliográfica. No entanto: “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).



Há um propósito com a pesquisa bibliográfica: o de fazer um levantamento, por meio do estado da arte, das pesquisas concluídas e divulgadas em programas de pós-graduação, bem como em periódicos científicos de amplitude nacional, a respeito do uso da interseccionalidade nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes áreas dos saberes na educação básica. Segundo Romanowski e Ens (2008), o estado da arte comparece no momento em que muitas áreas/pesquisadores-as identificaram a necessidade de um balanço para situarem melhor um assunto pesquisado, oferecendo mapeamentos, um exame minucioso do engajamento do assunto problematizado e, sobretudo, a elaboração de outros enfoques/temas/abordagens.

Romanowski e Ens (2008, p. 38-39) afirmam que: “O interesse por pesquisas que abordam ‘estado da arte’ deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros”. As autoras postularam as contribuições que o uso desses recursos oportunizam para a produção de dados nas pesquisas em educação, dando condições de o pesquisador criar as suas leituras completas e engajadas sobre um tema de pesquisa. Porém, há uma alerta: será preciso que o pesquisador tenha um planejamento estratégico anteriormente elaborado para instrumentalizar com qualidade os dados colhidos.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2008, p. 39).

Diante dessas orientações, o estado da arte não será feito sem orientação alguma. Utilizei os seguintes descritores associados: interseccionalidade, ensino e aprendizagem, nas plataformas: 1) Banco de dissertações e teses da CAPES; 2) Biblioteca digital do IBICT e 3) *Google*, acadêmico nos meses de março e abril de 2021. O critério de elegibilidade dessas pesquisas voltou-se para aquelas que usam da interseccionalidade como estratégias de ensino e aprendizagem de conceitos específicos de áreas dos saberes da educação básica. Consequentemente, o critério de exclusão desconsiderou pesquisas que



utilizam a interseccionalidade com outros fins que não ligados ao da educação escolar. Um exemplo: há um uso significativo desta perspectiva conceitual para o campo dos movimentos sociais de mulheres negras, jovens lésbicas etc.

Uma pasta foi criada em um *drive* para arquivar os estudos de cada plataforma. Posterior a isso, os procedimentos foram: a leitura do resumo do material, de modo que foi possível tabular, por plataforma, o ano de publicação da dissertação/tese/artigo científico; instituição de ensino superior (IES) da pesquisa; nível; título; área; autoria.

Perspectivas sobre a interseccionalidade

Há diferentes abordagens, concepções, metodologias e propostas para conhecer diferentes epistemologias ligadas à interseccionalidade. No campo dos movimentos sociais brasileiros, Kyrillos (2020) mencionou uma fala de Sueli Carneiro (estudiosa do feminismo negro em nosso país) para qualificar que é inegável que o conceito de interseccionalidade é tributário dos movimentos sociais negros. Segundo Kyrillos (2020), Sueli Carneiro já se relacionava com a militância negra e tinha enraizado em seus debates os sentidos da interseccionalidade muito antes de ser cunhado por Crenshaw.

Nesta mesma linha de revisão das contribuições dos movimentos sociais para o conceito de interseccionalidade, Henning (2015) caracterizou o cenário de surgimento do debate interseccional no campo acadêmico e também dos movimentos de mulheres negras lésbicas da década de 1970. No entanto, Henning (2015, p. 107) ainda destacou que poucos movimentos sociais, manifestações e atuações políticas foram trazidos para a riqueza conceitual do campo do conhecimento interseccional, apontando que muitos trabalhos acadêmicos contemporâneos desconsidera o papel “[...] dos *Black Feminisms* no novo impulso fundador da reflexão interseccional nos anos 1970 (e inclusive em suas expressões nos feminismos de primeira onda)”.

Ao realizar um levantamento do panorama da produção científica sobre a interseccionalidade, Henning (2015) pontuou diferentes abordagens que justificam a eclosão dos estudos interseccionais. O debate caminhou para entender que o conceito pode amparar-se no entendimento das desigualdades sociais resultantes da interação raça, classe e gênero nos estudos de Angela Davis e bell hooks (anos 1980); articulação de gênero e sexualidade como o fez Judith



Butler (anos 1990); ou de vários eixos da diferença, como também pode, por vezes, considerar um eixo e outro ou a simultaneidade dessa interação.

Henning (2015) fez ponderações a respeito do tratamento analítico dado à configuração epistemológica da análise interseccional como um recurso utilizado para, com isso, evitar cair no que ele pontuou como olimpíada das diferenças. O autor utilizou esse termo para que a condução da análise interseccional não criasse uma competição entre múltiplos marcadores sociais da diferença, como se um fosse superior ou mais precário que o outro.

Essa ênfase ressaltaria, assim, a possibilidade de certa contenção analítica, contestando o – assim visto – necessário “caráter de abertura ilimitada” do campo interseccional. Portanto, não necessariamente é preciso desenvolver a análise de uma infinidade de marcadores em toda e qualquer análise social, mas atentar para o entrelaçamento daqueles que se mostram relevantes contextualmente, ou seja, partindo de análises atentas às diferenças que fazem diferença em termos específicos, históricos, localizados e, obviamente, políticos (Henning, 2015, p. 111).

Com o enfoque desse conceito, é interessante destacar a concepção crítico-epistemológica da abordagem interseccional adotada para um engajamento mais preciso acerca do rumo que se pretende tomar para entendê-la como parte dos processos de ensino e aprendizagem. Piscitelli (2008, p. 263) afirmou que, “assim como aconteceu com o conceito de gênero, essas categorias adquirem conteúdos diferentes segundo as abordagens teóricas das autoras que com elas trabalham”.

Piscitelli (2008) ainda construiu alguns comentários sobre o surgimento de categorias que fazem debate sobre a multiplicidade das diferenças articuladas no contexto social para entender a situação de mulheres-imigrantes. Refiro-me aos conceitos de categorias de articulação ou interseccionalidade, necessitando para isso enfatizar que necessariamente não se trata de especificar uma ou outra diferença, mas de tratar a diferença em um sentido amplo.

Ao lapidar o conceito, Piscitelli (2008) enfatizou que a diversidade de perspectivas interseccionais tem leituras divergentes sobre os estudos das diferenças, relações de poder, agenciamento, produção de subjetividades, sociedade... Segundo a autora, há



abordagens sistêmicas, como a da advogada Crenshaw, e também as construcionistas, como as de Mcklintock e Brah.

Uma leitura antropológica da abordagem sistêmica de Crenshaw (2002), de acordo com Piscitelli (2008, p. 268), refere-se à generalização pensada aos casos de graves violações dos direitos humanos: “essa formulação apresenta uma séria fragilidade: ela funde a ideia de diferença com a de desigualdade”. Enquanto essa abordagem se preocupa em demonstrar estruturas de dominação, opressão e marginalização que determinam as identidades sociais; a segunda abordagem demonstra que a submissão a um poder soberano é visível, “[...] mas há algo mais, que oferece possibilidade ao sujeito.” (Piscitelli, 2008, p. 268).

A partir da abordagem construcionista, Piscitelli (2008) pontuou que há articulação entre as categorias de diferenciação, sendo que, na encruzilhada das contradições presentes nos marcadores sociais, encontram-se estratégias de mudanças, empoderamento e resistência. Piscitelli (2008, p. 268) também considerou que algumas discussões dão ênfase aos eixos classificatórios e se esqueçam de demonstrar o que os movimentos sociais faziam no início das discussões sobre o termo interseccionalidade. Tais discussões esquecem de dar a devida atenção à experiência: “Assim, poderia ser pensado que o trabalho com categorias de articulação se diferencia da análise das interseccionalidades, pois as autoras que trabalham com categorias articuladas concedem lugar de destaque à experiência”.

Concordo com Piscitelli (2008) que o exercício de problematizar o conceito de diferença no interior do pensamento interseccional é necessário para a análise, especialmente porque permite pensar a distribuição do poder e das formas de diferenciações que certos sujeitos ocupam no âmbito global. No caso deste estudo, a ideia é a de compartilhar expectativas de produção interseccional que elevem expressões das diferenças presentes no sul global.

Não significa que posições de sujeito que ocupem lugares privilegiados não convivam com formas de diferenciações dignas de serem associadas ao pensamento interseccional, mas acredito ser interessante pontuar a demarcação do enquadramento existencial que será foco de debate: o sujeito-coletivo que possui demarcação existencial situada em contextos levados à precarização, subalternização e inferioridade como processos oriundos no cerne da colonialidade.



Sujeitos que, por sua vez, ocupam espaços de educações formais como estratégias de resistências às políticas de precarização das vidas.

É preciso produzir, no interior da perspectiva interseccional originária do feminismo negro, a utilização de perspectivas que causam descentramento de fontes primárias eurocêtricas. Henning (2015, p. 121) admitiu que não podemos ignorar que há um processo em curso de eliminação das construções teóricas de feministas que vivem na região sul-global: “[...] como se as feministas ‘periféricas’ nada mais pudessem fazer a não ser adotar passivamente as teorizações ‘centrais’ sem resistências, diálogos ou ponderações”.

Henning (2015) destacou ser mais que necessário provocar e subverter os quadros de colonização epistemológica que tanto temos vivido no Sul-global. Em perspectiva correlata ao enfoque dessa oportuna proposta de Henning (2015), a assistente social-negra-baiana Akotirene (2018, p. 20) destacou que é oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e “[...] adotar o Atlântico como lócus de opressões cruzadas, pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanos e africanas”.

“É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”, afirma Akotirene (2018, p. 24). Os estudos da interseccionalidade são criação do feminismo negro, porque se os tratar como parte do feminismo interseccional⁷ estaríamos descaracterizando a inscrição desse campo de análise como advindo de reivindicações intelectuais “[...] inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (Akotirene, 2018, p. 18). Para a autora, o conceito visa dar instrumentalidade teórico-metodológica e técnico-operativa à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado como aparatos coloniais.

Akoritene (2018) sugere radicalmente descolonizar as perspectivas interseccionais de pensamento eurocêntrico ou do Norte-global para entender as opressões que deslocaram forçosamente migrantes ancestrais negros/negras. Inscreve, ainda, as águas do Atlântico como sendo o palco das feridas coloniais produzidas pelo Norte-global, as quais deixam cicatrizes nas etnias traficadas, nas

⁷ Akotirene (2018, p. 51) explica que o conceito de interseccionalidade está em constante disputa acadêmica: “[...] há o saqueamento da riqueza conceitual e apropriação do território discursivo feminista negro quando trocamos a semântica feminismo negro para feminismo interseccional, retirando o paradigma afrocêntrico”.



culturas afogadas, nos binarismos identitários e na contraposição “humano” e “não humano”.

Na construção conceitual de interseccionalidade de Akotirene (2018), há uma profusão de sentidos sobre a categoria mulher negra independente dos marcadores sociais da diferença que perpassam essa existência para problematizar as colisões provocadas pelos acidentes das avenidas identitárias, sendo que a interseccionalidade prevê o amparo nesse momento do acidente. Estudiosos-as que abordam a temática dos estudos interseccionais preveem articulação com os estudos da diferença e da diversidade para entender o acidente provocado pelas colisões identitárias nas encruzilhadas da vida.

É preciso evidenciar que a ideia é produzir problematizações outras que amparam os acidentes identitários existentes para deslocar uma visão colonial de mulher-universal, homem-universal, LGBT+-universal, pessoa com deficiência-universal... até porque, as diferentes e iniquidades de sexualidades, gêneros, capacitismos, raça etc. nunca atingiram as mesmas pessoas provenientes desses agrupamentos considerados subalternos com a mesma intensidade e forma análoga: “É fetiche epistemicida omitirmos clivagens racistas, sexistas e cisheteronormativas estruturadas pelo Ocidente cristão” (Akotirene, 2018, P. 28).

O que se vê é que o colonialismo europeu tratou muitas experiências da subalternidade com epistemicídio, agindo com o eurocentrismo e a adoção de explicações narcísicas constituídas no Norte-global. Para isso, a história de apagamento das diferenças daqueles/as que não viveram a servidão voluntária imposta em defesa da reprodução de um modelo único de existir pareceu algo natural e sem tantas críticas contrárias. É um assunto que, segundo Akotirene (2018), compõe parte dos genocídios europeus e que nos requer um posicionamento ético-político na busca por metodologias e perspectivas científicas que formulem respostas a partir das expressões do Sul-global.

Do meu ponto de vista decolonial, é contraproducente empregar interseccionalidade para localizar apenas discriminações e violências institucionais contra indígenas, imigrantes, mulheres, negros, religiosos do candomblé, gordos e grupos identitários diversificados. O padrão global moderno impôs estas alegorias humanas de Outros diferenciadas na aparência, em que preconceitos de cor, geração e capacidade física, aperfeiçoam opressões antinegros e antimulheres –



mercadorias humanas da matriz colonial moderna heteropatriarcal do sistema mundo (Akotirene, 2018, p. 35).

Em que pese a abordagem conceitual da leitura interseccional, ela não pode ser conduzida com o olhar da soma, da descrição ou da hierarquização de diferentes categorias que perpassam uma identidade, mas se ater à simultaneidade da interação dos marcadores sociais que consigam gerar politicamente a complexidade da matriz de opressão que afeta a pessoa acidentada em uma avenida identitária. É proposto, então, entender os efeitos da interação dessas matrizes de opressão quando produzem iniquidades, vida precária ou desigualdades direcionadas aos sujeitos-coletivos acidentados.

É interessante ponderar que a leitura interseccional não admite a interação, por exemplo, de raça e sistema econômico para justificar tão prontamente que o racismo é o resultado dela. No entanto, avança para entender a complexidade dessa interação, compreendendo amiúde as expressões desse acontecimento no tempo presente para produzir leituras outras sobre seu reflexo na constituição afrocêntrica da condição da mulher negra no mercado de trabalho, nos processos de escolarização, na gestão da boa saúde e das políticas de morte, enfim, em diferentes contextos nos quais se tenta maximizar a preservação da vida guiada para o bem viver. Se o bem viver não acontece, qual o motivo?

Para pontuar a leitura interseccional, é válido ilustrar o que Bernardino-Costa (2015) traz para o centro do debate ao discutir sobre o protagonismo das organizações de mulheres trabalhadoras domésticas. O autor parte de dois conceitos centrais: interseccionalidade gênero-classe-raça e a colonialidade do poder para entender a dinâmica das desigualdades sociais que incidem sobre essa categoria profissional. Na dimensão espaço-tempo de realização de sua pesquisa, apresentou que o trabalho doméstico é afetado por inúmeros desafios do ponto de vista ético. Dentre eles, cita a formalização dos contratos de trabalhos que tornam tais trabalhadoras sujeitos dos direitos sociais trabalhistas, como férias anuais remuneradas, aposentadoria e ao salário-mínimo.

Para entender a categoria interseccionalidade como produtora de análise acerca das trabalhadoras domésticas, é preciso visualizá-las como dotadas de autonomia e organização política coletiva (Akotirene, 2018). Enquanto parte de um projeto societário definido pela colonialidade político-econômica do poder que cria uma dimensão de imagem única a ser pensada de sistema-mundo moderno/colonial, as trabalhadoras



domésticas não se assujeitaram passivamente, mas construíram redes de resistências ao poder que insistia em torná-las inferiores, tal como destacou Bernardino-Costa (2015).

Bernardino-Costa (2015) apresentou alguns resultados referentes ao uso que fez da interseccionalidade como um recurso teórico-metodológico. Segundo o autor, os marcadores das diferenças de classe, raça e gênero “[...] podem operar tanto para gerar desigualdades, desvantagens, vulnerabilidade e opressões como podem ser acionados para o empoderamento e agenciamento democrático das trabalhadoras domésticas” (Bernardino-Costa, 2015, p. 159).

É interessante destacar que o projeto de classe que emerge do ativismo das trabalhadoras domésticas propõe elevar o debate para a redefinição individual e coletiva dos seus projetos existenciais que estavam fadados aos quadros de precarização de suas vidas enquanto trabalhadoras, responsáveis familiares, mães...

Em outras palavras, além de direitos pragmáticos, a luta política envolve também um projeto decolonial de reexistência que supere a formação moderno/colonial e sua estrutura social em prol de um novo humanismo, no qual as diferenciações de gênero, raça e classe não atuem criando infra-humanidade, mas, ao contrário, possam ser vistas como riquezas para a constituição de uma sociedade pluricultural (Bernardino-Costa, 2015, p. 160).

Desse modo, a interseccionalidade permitiu a articulação gênero-raça-classe como produtores de processos de diferenciação que afetam as trabalhadoras domésticas; essa percepção foi levada a elas para que se fortalecessem enquanto categoria política que demandava a força do coletivo para alavancar conquistas. O fortalecimento coletivo como um movimento social sindicalizado pode ser visto por Bernardino-Costa (2015, p. 159) como interseccionalidade emancipadora que nos remete à maneira como: “[...] os marcadores de diferença foram e são estrategicamente articulados para gerar mobilização, solidariedade e ganhos democráticos, produzindo, em suma, projetos decoloniais de resistência e reexistência”.

O debate proposto sobre associar as possibilidades de uso da interseccionalidade como ferramenta nos processos de ensino e aprendizagem planejados para escolares da educação básica vem ao encontro da afirmativa de Patricia Collins quando proferiu comunicação em um evento na França. Collins destacou que a interseccionalidade é



um projeto de conhecimento e uma arma política para expor linhas de opressão que afetam as pessoas e as impedem de visualizar com criticidade a realidade social.

As inspirações históricas, teóricas e metodológicas da interseccionalidade, para sedimentar as bases analíticas desta pesquisa, propõem despertar um projeto educativo centrado nas demandas por uma educação emancipatória do sujeito. A proposta de pensar um projeto educativo interseccional visa contribuir para um processo formativo discente mais crítico e voltado para o engajamento na realidade vivida pela localização que a alunada tem no sistema-mundo, como circunscreveu Simakawa (2016).

Resultados

Entre março e abril de 2021, foi realizado o estado da arte descritivo e propositivo por meio da leitura dos resumos e das introduções. Segundo critérios de uso da interseccionalidade, observei: 1) ensino e aprendizagem como critério de elegibilidade; 2) uso raso da interseccionalidade e ênfase maior nos estudos das diferenças; 3) educação e os movimentos sociais; e 4) critérios de exclusão (os textos que não tratam desses assuntos).

Na plataforma do *Google Acadêmico*, o mapeamento foi feito com os 100 primeiros materiais, uma vez que essa plataforma não fazia parte do projeto de pesquisa. No entanto, foi utilizada para buscar mais informações sobre o uso da interseccionalidade nos processos de ensino e aprendizagem, por se tratar de estudos e pesquisas com dimensões, em muitos casos, menores que as de mestrado e doutorado. Durante a leitura do material, os ensaios que tratavam de assuntos ligados à área da saúde, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, tal como materiais de apoio para cursos de diferentes modalidades de ensino, foram eliminados da análise.

Na plataforma do CAPES:

Quadro 1 – Plataforma CAPES

Áreas	Ano	Título/autoria	Tipo		IES
			D	T	
Ciências sociais	2016	As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia (SILVA, Samira)	X		UEL
Dança	2019	Ôkôtô: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em Dança no Ensino Superior sob	X		UFBA



		os estudos das relações étnicorraciais brasileiras (SANTOS, Jadiel)			
Sociologia	2020	Jovens negras e a sala de aula: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de sociologia (SOUSA, Mariana de)	X		UNESP
Tecnologia e Sociedade	2017	Questões de gênero em jogos digitais: uma coleção de recursos educacionais abertos de apoio à mobilização (RODRIGUES, Letícia)	X		UTFPR
História e ensino de história	2018	As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional (MOURA, Carla de)	X		UFRGS
	2018	“Se eu não sou negra, eu sou o quê?” Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula (MARTINS, Icaro)	X		UFRN
	2018	Elza Soares na escola: gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história (VEIDEIRA, Juliana)	X		UNICAMP
Letras e Estudos da Linguagem	2017	Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014 (CASTRO, Maria Gabriella)	X		UFF
	2017	Letramento crítico e vozes de alunas e professoras acerca das identidades sociais de gênero com interseção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa (SANTA CLARA, Michele)	X		UEPG
	2019	“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores (BOTTURA, Eleonora)		X	UFSCAR
	2019	A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca e interseção com identidade de gênero no livro didático (ARAUJO, Jéssica)	X		UEPG
Educação	2017	Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA) (NUNES, Mighian)		X	USP
	2017	Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo no Brasil e na Colômbia (SANTOS, Aline dos)	X		UFPE
	2018	Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo (CINTRA, Ellen)	X		UNB
	2019	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira (COSTA, Mislene)	X		UFRPE
	2019	Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio (OLIVEIRA, Inacio)	X		UFPEL
	2020	Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil (PEREIRA, Arthur)	X		UNICAMP

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.



Como pode ser visto no quadro 1, as 17 pesquisas encontradas têm quinze desenvolvidas no âmbito de mestrado e duas no doutorado. O aumento das pesquisas tem ocorrido a partir de 2017, sendo que os programas de pós-graduação predominantes se concentram nas áreas de História (3 estudos), Letras (4 estudos) e Educação (6 estudos). Em relação à distribuição regional brasileira destes estudos, seis concentram-se em IES da região Sul (quatro do Paraná (PR) e dois do Rio Grande do Sul (RS)); seis em IES da região Sudeste (cinco em São Paulo (SP) e um no Rio de Janeiro (RJ)); um na região Centro-oeste (Distrito Federal (DF)); quatro em IES do Nordeste (um na Bahia (BA), um Rio Grande do Norte (RN) e dois em Pernambuco (PE)). Em relação à distribuição por grandes áreas do conhecimento, a predominância da produção acadêmica na área de Ciências humanas foi constatada, como se observa na caracterização a seguir:

- Ciências Humanas: onze pesquisas;
- Linguística, Letras e Artes: cinco pesquisas;
- Ciências Sociais Aplicadas: uma pesquisa.

A tabulação de dados realizada junto à BDTD do IBICT oportunizou acessar três pesquisas diferentes segundo o critério de elegibilidade e classificação das pesquisas, desconsiderando aquelas já levantadas anteriormente na plataforma do CAPES:

Quadro 2 – Plataforma BDTD/IBICT

Áreas	Ano	Título	Tipo		IES
			D	T	
Ensino de História	2018	“Aprender a desaprender para reaprender”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história (UMBELINO, Gisele)	X		UFMT
Letras	2018	Interseccionalidade em textos multimodais no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental (MACEDO, Ana Marcia)	X		UFT
Educação	2019	Experimentações interseccionais no ensino de Sociologia: marcas de um cotidiano (MARTINS, Aline)	X		UERJ

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

No quadro 2, foram encontradas três pesquisas desenvolvidas no formato de dissertação de mestrado distribuídas em três regiões brasileiras: Mato Grosso (MT) (Centro-oeste); Tocantins (TO) (Norte) e RJ (Sudeste). Ainda assim, há predominância da produção acadêmica na área de Ciências Humanas, com dois estudos, e um na área de



Linguística, Letras e Artes. A tabulação dos estudos e pesquisas do *Google Acadêmico* foram organizadas no quadro 3 abaixo descrito, optando por caracterizar a IES de vínculo da autoria:

Quadro 3 – Google acadêmico

Áreas das Revistas	Ano	Revista	Título/autoria	IES vínculo da autoria
Educação	2018	Motricidades	Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores (LOPES, Saskya)	UESC
	2019	Educação e contemporaneidade	A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA (SILVA, Marcia e PINHEIRO, Renata)	UFPEL
	2020	Espaço do currículo	Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade: por um currículo-(r)existência (OLIVEIRA, Wenderson e SABINO, Isabel)	UECE
Artes	2018	Revista Pós	A desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da arte contemporânea (BATISTA, Valdoni e RAUEN, Margarida)	UNICENTRO
Interdisciplinar	2018	Estudos feministas	Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na educação física escolar (AUAD, Daniela e CORSINO, Luciano)	UFJF IFRGS
	2019	Coisas de gênero	Maria Degolada como feminicídio: um exercício de análise interseccional de fontes históricas com estudantes da Vila Maria da Conceição (MOURA, Carla)	UFRGS
História	2019	Fronteiras	Por um ensino de História antirracista: formação de professores/as e descolonização curricular (PERUSSATO, Melina; ARAUJO, Fabio e STAUDT, Taise)	UNISINOS UFFS
	2020	Fronteiras	Ensino de História e o Projeto “Gênero e Diversidade na Escola”: os cartazes como fontes para as subjetividades (SILVA, Janine; FERNANDES, Robson)	UFSC
	2020	Fronteiras	Gênero e interseccionalidade no ensino de História (NICHNIG, Claudia <i>et al.</i>)	UFGD
	2020	Revista Eletrônica de História em reflexão	Uma proposta de interseccionalidade entre gênero e raça para a educação básica (SOUSA, Mariana e PASSOS, Lidia)	UNESP
	2020	Revista Eletrônica de História em reflexão	Entre avanços e desafios: a representação de mulheres negras em dois livros didáticos de História	PUC-RJ



			no Ensino Fundamental (SOUSA, Clara)	
Letras	2020	Calidoscópio	Interseccionalidade e educação antirracista no ensino de português e literatura: considerações para uma proposta de material didático (CONCEIÇÃO, Janaina e NEVES, Caroline)	UFRGS
	2020	Revista da ANPOLL	Investigando representações identitárias em charges no contexto da sala de aula: multimodalidade, leitura crítica e interseccionalidade (SARINHO JUNIOR, José e BEZERRA, Fábio)	UFPB

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Nos artigos científicos, outras regiões brasileiras aparecem com estudos que tratam do uso da interseccionalidade no processo de ensino e aprendizagem, não mais de forma tímida como os quadros 2 (CAPES) e 3 (IBICT) demonstraram. Para ilustrar essa afirmação, três pontos auxiliaram: 1) o estado de Mato Grosso do Sul parece com publicações em periódico da área de História e de pesquisadora com vínculo com IES desse estado; 2) ampliação dos estudos em estados do Nordeste, com pesquisadores/as vinculados/as às IES dessa região (Ceará e Paraíba); e 3) a área interdisciplinar como uma área que associa diferentes perspectivas e abordagens teórico-metodológicas no âmbito dos estudos de gênero.

A distribuição regional considerou que os treze estudos possuem pesquisadores/as vinculados/as a IES: três da região Sudeste (um em MG, um em SP e um no RJ); oito da região Sul (dois no PR, cinco no RS e um em SC); três da região Nordeste (um no CE, uma na BA e um na PB) e um da região Centro-oeste (MS). No que se refere às grandes áreas do conhecimento, há também a predominância dos estudos nas Ciências Humanas, com oito pesquisas, sendo cinco em periódicos científicos na área de História e três na Educação. Além disso, foi possível criar outro quadro (4) para mapear a forma pela qual as 33 pesquisas encontradas (17 da CAPES; 3 do IBICT e 13 do *Google Acadêmico*) utilizaram a interseccionalidade como uma estratégia de ensino, os temas abordados e os assuntos tematizados sob o enfoque da perspectiva interseccional.

Quadro 4 – Interseccionalidade no ensino e aprendizagem da educação básica

Área do saber	Estratégia de Ensino	Tema	Assuntos interseccionados
Língua Portuguesa	Apreciação de textos; interdiscursos;	Personagens negras; Construção do falo;	Raça e gênero; campo



	intelectualidade feminina negra; narrativas negras; escrita da história a partir do lugar de fala de pessoas negras	Teixeira de Freitas, discurso; feminismos; Estudos da mulher; cidadania; patriarcalização	
Sociologia, ensino de história e de ciências	Uso do livro didático; jogos digitais	Segurança pública; direitos humanos; diversidade racial e cidadania; negritude feminina; estudos ambientais e raça; resistência quilombola	Gênero; raça; etnia; classe; geração; territorialidade; representatividade política; diferenças sociais e renda
Língua Inglesa	Livro didático; dicionários; micropropostas lexicográficas; imagens	Identidades sociais; saúde pública da pessoa negra; diversidade racial e cidadania	Gênero; raça; classe; etnia; mobilidade social; territorialidade; acesso aos direitos sociais; povos originários
Educação Infantil	Imagens; literatura infantil; protagonismo infantil	Diversidade racial; identidade negra; corpo; infância e racismo; relações de afeto e aprendizagem da coletividade	Raça; cidadania; território; religiosidades; etnia
Língua de acolhimento	Textos; conversação em língua portuguesa e língua estrangeira	Reconhecimento da identidade étnico-racial e gênero	Gênero; raça e imigração; latino-americano
Artes	Experiências pedagógicas docentes com relações étnico-raciais	Corpos afro gays e dança	Gênero; sexualidades; raça e dança
História	Apreciação de conteúdo musical brasileiro	Personagens negras; educação patrimonial; história não narcísica; ensino de história situada e do lugar de fala	Raça; feminicídio; cisheteropatriarcado; juventude; classe

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

O objetivo de elaboração do quadro acima não foi o de prescrever práticas de ensino ou didáticas sobre a interseccionalidade. Embora as indicações e reflexões, aqui propostas, disparem uma série de práticas, o objetivo deste quadro foi o de provocar a professorada a pensar no uso da interseccionalidade para abordar um tema qualquer dentro da proposta curricular de sua área. A pedagogia, quando engajada em um propósito, consegue alinhar-se à decolonialidade para contar a história sem o uso de narrativas dominantes e hegemônicas que apagam conteúdos considerados subalternos ou sem serventia.

A predominância da interseccionalidade como um recurso de ensino e aprendizagem na educação básica por meio de saberes



localizados nas áreas das ciências humanas, letras e sociais referem-se às preocupações que tais áreas têm em relação à formação humana. Os estudos demonstram que os processos de escolarização que tornam as críticas visíveis e formativas contribuem para formar a alunada sob um enfoque libertário e emancipador. Essa é uma das justificativas pela qual professores/as sofrem ataques à liberdade e autonomia de ensinar quando resolvem abordar temas complexos e polêmicos da vida social.

É uma situação muito preocupante diante de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que muito enfraquece processos formativos vinculados a essas áreas dos saberes na educação básica. Mais preocupante ainda tem sido a ausência de estudos que abordam o uso da interseccionalidade como uma estratégia para os conteúdos nas áreas dos saberes das ciências exatas e biológicas na educação básica. Evidentemente que a afirmativa feita com a apresentação dos resultados desta pesquisa refere-se a um espaço-tempo entre março e abril de 2021. Pode ser que, posterior a isso, tenham surgido estudos que desmontam as afirmativas feitas neste levantamento e apontem outras respostas. Esse é o principal objetivo das abordagens pós-críticas e, também, das de bases decoloniais: não lidar com generalizações e enaltecer premissas e pressupostos científicos para observar explicações da realidade nas áreas de ciências humanas e sociais.

Ao propor que a interseccionalidade seja um recurso/estratégia de ensino e aprendizagem no âmbito da produção de saberes na educação básica, estamos diante de processos de institucionalização do assunto, porque ele sai do campo das experiências obtidas nas lutas e encontros produzidos nos movimentos sociais para ser pensado de forma sistemática, formal e organizada.

No campo da institucionalização, Collins e Bilge (2020) apresentaram algumas críticas propostas por estudiosas/os da interseccionalidade. Tal discussão observa como elemento de crítica o processo de disciplinamento da interseccionalidade no ensino superior como um locus de estudos das autoras, mas nos remete a pensá-lo no contexto da educação básica. A crítica feita pelas autoras parte do princípio de que temos escolas e universidades com um modelo de funcionamento estruturado na lógica neoliberal; elas podem, nesse caso, continuar esvaziando de sentido o processo educativo com o enfoque na formação humana.



Segundo as autoras, trata-se de um domínio que requer extrema crítica para que a interseccionalidade não sofra com a desqualificação epistemológica, dado que há uma divisão sociotécnica do trabalho nas escolas e nas universidades públicas: “A atenção focada nos estudos e nas pesquisas sobre a interseccionalidade em geral ofusca a importância da pedagogia, ou do ensino e da aprendizagem da interseccionalidade como um espaço importante de aprendizagem crítica da interseccionalidade” (Collins; Bilge, 2020, p. 72). Citam, como exemplo, a situação dos espaços das universidades estadunidenses:

As salas de aulas das faculdades podem ser um local onde se aprende sobre a interseccionalidade, mas experiências em dormitórios, refeitórios, bibliotecas, eventos esportivos e, para quem precisa trabalhar para pagar os estudos, no emprego são onde a interseccionalidade é realmente vivenciada (Collins; Bilge, 2020, p. 72).

As autoras entendem que diferentes autorias profissionais dos espaços educativos podem se utilizar da interseccionalidade como um recurso ou uma estratégia de ensino e de aprendizagem. Transpondo para a realidade brasileira, as nossas escolas possuem uma multiplicidade de conjugação de elementos das diferenças que compõem o universo existencial discente. Muitos desses elementos das diferenças propiciam condições de se entender a conclusão do fluxo formativo (acesso, permanência e fracasso/sucesso escolar). Nesse sentido, demanda estudos que abordam o porquê tratar das diferenças dos estudantes nos conteúdos curriculares podem ser estratégias que combata exclusão educacional.

Para materializar experiências de uso da interseccionalidade nos processos de ensino e aprendizagem, considero relevante pontuar dois estudos: o de Pocahy (2008) e Umbelino (2017). Em 2008, o Pocahy elaborou uma proposta de articular a interseccionalidade e a educação. Ele se dispôs a realizar uma cartografia das possibilidades e da emergência do conceito de interseccionalidade para traçar sua produtividade para os processos de ensino e aprendizagem. Nos pressupostos conclusivos de seu estudo, Pocahy (2008, p. 28) cita que a interseccionalidade pode representar uma outra epistemologia de mundo, se tivermos disposição para usá-la: “[...] como um modo de problematizar o que nos faz humanos ou não – tomando como plano privilegiado a Educação como espaço-tempo-política de subjetivação”.



Pocahy (2008) sobretudo conclui com uma reflexão que sugere àquela época um ponto de partida para se pensar novas reflexões como esta proposta neste estudo. Segundo o autor, a interseccionalidade confere produtividade às práticas e epistemologias que visam democratizar as relações sociais e as formas como as pessoas constroem as suas subjetivações. Acrescenta:

Interseccionar linhas de saber-poder pode, talvez, nos garante alguma margem de liberdade diante das formas arbitrárias, hierárquicas e normativas de pensar-viver a vida e as relações sociais que nos interpelam como seres viventes/submetidos ao regime de uma população – homens ou mulheres, lésbicas, gays, trans ou heterossexuais, trabalhadoras/res da educação, crianças, jovens, adultos, idosos/as (Pocahy, 2008, p. 28).

Com essa contribuição do autor, notoriamente a interseccionalidade pode auxiliar docentes e discentes em diferentes conteúdos a dialogarem sobre diferentes formas de precarização de suas vidas e processos de desumanização brasileiros. Gisele Umbelino (2017), por sua vez, realizou pesquisa de mestrado em História junto à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A autora decidiu pesquisar sobre a produção contra-hegemônica do ensino de história na rede pública de Mato Grosso e justificou que a motivação para a elaboração de sua pesquisa estavam relacionadas às suas experiências vividas como professora:

1) as questões de gênero, sexualidade e identidade estão latentes neste ambiente; 2) é grande a carência de atividades que contemplem discussões, debates e reflexões acerca de tais temáticas, com foco no combate aos preconceitos e violências de gênero; 3) os materiais didáticos de uso diário estão defasados no que concerne a essas discussões, em especial da disciplina de História, tornando o trabalho com tais temáticas um exercício quase sempre solitário, oneroso e exaustivo por parte de professores/as que se comprometem a trabalhar estes assuntos com seriedade; 4) existe uma enorme distância entre a produção acadêmica e a prática escolar, entre o que está sendo debatido nas universidades e o que está sendo ensinado na disciplina de História nas escolas de educação básica (Umbelino, 2017, p. 13).

A autora considerou que levantar tais questionamentos na educação básica é arriscado, especialmente porque o avanço de ondas conservadoras tem tomado o cenário educacional. Segundo um



levantamento realizado por ela, em livros didáticos e planos de ensino de história, foi visível a adoção de uma história una: “[...] historiografia eurocêntrica, masculina, branca e da elite, por um longo tempo silenciou as mulheres, trabalhando em prol da legitimação de dominações, produzindo e reproduzindo desigualdades” (Umbelino, 2017, p. 104).

Umbelino (2017) ainda constatou em sua pesquisa muitos retrocessos como: 1) o Escola sem Partido; 2) o avanço de políticas educacionais antigênero sob a retórica da ideologia de gênero; 3) a abordagem escassa das relações étnico raciais nas escolas; 4) reforma do ensino médio em 2016, na qual a disciplina de história passou a ser optativa. Tudo isso decorre da progressão do debate sobre os temas de gênero e relações étnico-raciais em escala global.

A autora contribuiu com o seu estudo ao enfatizar o processo formativo docente como sendo um campo de intervenção comprometido com o desenvolvimento de novas formas de pensar o mundo sem ignorar, nesse caso, os obstáculos impostos para se alcançar uma educação emancipadora e crítica. A proposta da autora para tal é a de articular o ensino de História com os demarcadores sociais das diferenças: “Através dessas categorias podemos repensar, por exemplo, a história do Brasil e da América, levando em conta as mais diversas violências que o processo de colonização envolveu” (Umbelino, 2017, p. 104-105).

Assim, a interseccionalidade propõe desestabilizar formas únicas de divulgação de um saber e de corpos com capacidades para acessar a distribuição do conhecimento nos processos formativos da educação básica. Sendo que o seu uso como um recurso de ensino e aprendizagem proporciona criticidade na leitura das relações de opressão, violências e precariedades produzidas pela imbricação capitalismo, patriarcado e racismo estrutural.

Considerações finais

No capítulo “A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo”, em sua obra **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**, hooks (2017) propõe uma pedagogia engajada. Neste formato de prática educativa, a professorada engaja o seu trabalho na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade. Essa pedagogia evita



práticas de apagamentos existenciais quando a professorada afirma usar a neutralidade e, com isso, nega as diferenças. Nessa pedagogia, valorizam-se as experiências vividas no corpo dos currículos institucionalizados do ensino e da aprendizagem de alguma área do saber na educação básica, sem que isso deixe de abordar os aspectos predominantes do conteúdo.

As pesquisas encontradas nas plataformas do estado da arte propuseram materiais bibliográficos que confirmam não haver lugar para a divulgação de corpos heterossexuais-brancos-classe média como o cânone tradicionalmente fez nas escolas. O poder de saber e o poder de fazer ritualizou palavras, sentidos e práticas com o objetivo de dominar, por meio da pedagogia, a essencialização das corpos para adestramento, tal como nos mostraram os estudos foucaultianos acerca das técnicas de disciplinamento, regulação e controle.

Não é possível propor um projeto formativo humano baseado na pedagogia bancária focada na alienação e na formação para o trabalho, como nos pontuaram os estudos freireanos na década de 1960. Diante disso, o uso da interseccionalidade adverte sobre a necessidade de enfrentamento de práticas de assujeitamento, regulação e violação de direitos educacionais. Busca uma formação humana baseada em uma pedagogia engajada, associando escola e o lugar vivido. Reconhecer a necessidade de irrupção nos leva a disparar questionamentos sobre a pedagogia engajada em relação ao estado da arte apresentado. A proposta do uso da interseccionalidade é uma estratégia para operar, em diferentes áreas dos saberes da educação básica, o conteúdo engajado nas condições de vida da alunada, para que aprenda de forma significativa, a partir das opressões, violências e as precariedades que a afeta.

Para propor uma prática de ensino baseada nas experiências de vida de seus/as alunos/as, professores/as e também alunos/as precisam passar por experiências de serem partes do processo educativo, seja ele qual for. O pertencimento é fundamental para práticas que consigam atingir uma formação humana de qualidade social com vistas à equidade. Um processo de ensino e aprendizagem imparcial pode se tornar acrítico, descontextualizado e alheio à realidade social da professorada e da alunada, considerando a pluralidade de corpos e sujeitos envolvidos no processo. A interseccionalidade tem potencial para auxiliar nisso.



Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no brasil. *Sociedade e Estado*, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 147-163, abr. 2015.

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

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

CUNHA, Luiz C. *O projeto reacionário de educação*. Rio de Janeiro: o autor, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 17-34.

HENNING, Carlos E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 97, 25 dez. 2015.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: WMF, 2017.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. *Revista Estudos Feministas*, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 1-12, 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:



a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, [S.L.], v. 10, n. , p. 37-45, 2007.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à escola sem partido. *Revista Direito e Práxis*, [S.L.], v. 7, n. 15, p. 590-621, 14 set. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004.

PENNA, Fernando de. Sobre o ódio ao professor: entrevista com Fernando Penna. *Revista Movimento*, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 294-301, ago. 2015.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 263-274, 18 dez. 2008.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. *Textura*, [S.L.], v. 13, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2008.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista diálogo educacional*, [S.L.], v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2008.

SEVERO, José L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWAR, Kethlyn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

UMBELINO, Gisele O. “Aprender a desaprender para reaprender”: a perspectiva da descolonização do gênero território ensino de história.



Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

Intersectionality for teachers and students in basic education

ABSTRACT: I am presenting a scientific essay-manifesto against the advance of extreme right-wing government policies that have occupied the educational scene since 2016. I intend to go against the conspiracies of hatred voiced by every conservative-extremist person outside the school whose aim is to attack teacher autonomy and the freedom to teach. It is impossible to believe in a single cisheterocentric-white-rich style of existence, especially in the dissemination of this model in the school environment. To help tackle these setbacks, I present the results of a research project carried out between 2019 and 2021, with a post-critical and decolonial approach to education research. A state-of-the-art bibliographic research was carried out on the following platforms: CAPES dissertation and thesis database; IBICT digital library and Google Scholar, in March and April 2021, to inventory the use of intersectionality by teachers and students in basic education. In conclusion, I see that teachers and students in basic education are not erasing themselves from the training process, thinking of the use of intersectionality as a possibility of valuing their differences and learning practices that lead them to observe power relations through oppression, violence and precariousness that affect them.

KEYWORDS: Public education. Intersectionality. Human formation.

Fernando GUIMARAES OLIVEIRA DA SILVA,
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Professor do programa de pós-graduação em educação da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de
Paranaíba). Doutor em educação pela Universidade Estadual de
Maringá (UEM).



Recebido em: 20/05/2023

Aprovado em: 27/12/2025



ARTIGO



A história das mulheres como conteúdo curricular na educação básica:

uma revisão da literatura

Gisele Dall'Igna Dallorsoletta, *Universidade do Oeste de Santa Catarina*

Neiva Furlin, *Universidade do Oeste de Santa Catarina*

RESUMO: O objetivo do estudo é analisar as produções científicas sobre a inclusão da história das mulheres no currículo na educação básica. Trata-se de uma revisão bibliográfica de trabalhos indexados em bases de dados. A partir dos critérios estabelecidos, foram selecionadas seis produções que constituíram o *corpus* dos trabalhos, os quais foram analisados a partir de duas categorias analíticas: i) Lei n. 18.226/21; ii) História das Mulheres no currículo. A pesquisa aponta a existência de poucos estudos sobre a história das mulheres no currículo escolar. Todos os trabalhos são de autoria feminina e problematizam o silenciamento ou a ausência da história da contribuição das mulheres para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História das Mulheres. Currículo escolar. Lei n. 18226/21.



Introdução

A exclusão e a invisibilização das contribuições das mulheres nos relatos históricos têm sido uma das críticas do feminismo na academia e dos estudos de gênero em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que isso afeta diretamente a construção das subjetividades femininas e a forma como as narrativas históricas são passadas para as futuras gerações.

A invisibilidade das mulheres na história da humanidade é um fenômeno global, como tem mostrado um estudo recente que problematizou a ausência das mulheres e de sua história nas políticas curriculares oficiais do Chile e do Peru (Gajardo; Gutiérrez; Fuentes, 2021). Em grande medida, os sistemas educacionais, com suas políticas curriculares, reproduzem essa invisibilidade, como se as mulheres não tivessem tido participação ativa no desenvolvimento social, político, econômico e cultural da humanidade. Nessa direção, Jesús Marolla Gajardo, Nicol Gutiérrez e Nicole Fuentes (2021) argumentam que o currículo se articula como um instrumento e um mecanismo de reprodução da ordem social existente, mantendo e reproduzindo as desigualdades de classe, etnia e gênero.

Tal realidade reafirma o argumento de que nenhum currículo é neutro, mas sempre é construído em sintonia com os fenômenos sociais, políticos e culturais de determinada sociedade, como bem pontuou Michael W. Apple (2018, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Isso evidencia que a construção do currículo é sempre atravessada por interesses e por estruturas dominantes que, em geral, têm a finalidade de conservar e justificar as formas de reprodução da ordem social (Butler, 2022); ou mesmo para impulsionar transformações sociais, uma vez que os conteúdos educacionais são sempre produto de disputas políticas. Nesse sentido, a educação é um pilar fundamental para a transformação ou a continuidade de determinados padrões estabelecidos



na sociedade, uma vez que compreendemos os processos educacionais como entidades transformadoras ou reprodutoras.

Em se tratando da necessidade de visibilizar a história das mulheres e a sua contribuição para a sociedade, historiadoras feministas, como Joan Wallach Scott (1995) e Gerda Lerner (2019), lançaram luz sobre como a história oficial tem sido seletiva na narrativa e na representação das experiências femininas. Ressaltam a importância de resgatar as vozes silenciadas, reexaminando as fontes históricas tradicionais e reconstruindo narrativas para incluir as contribuições das mulheres em espaços de decisões políticas e na história. Contudo, apesar das contribuições e críticas advindas das teorias feministas e dos estudos de gênero, os currículos têm negligenciado conteúdos focados na história das mulheres e em sua contribuição para a história da sociedade.

Considerando que a educação é um campo primordial para as mudanças sociais, o Estado de Santa Catarina, com a atuação incisiva de uma deputada afinada com as pautas do movimento feminista acerca dos direitos das mulheres, aprovou a Lei n. 18.226/21, que inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e da Cidade em Santa Catarina. A lei tem como “objetivo promover o conhecimento da história das mulheres de destaque de outros movimentos que contribuíram para a emancipação das mulheres, para alcançar espaços de igualdade de gênero” (Santa Catarina, 2021, art. 1).

Reconhecer a importância da história das mulheres por meio da produção de currículos mais inclusivos abertos às diferentes perspectivas históricas, acaba produzindo um impacto de ordem simbólica, positivo para a formação das identidades femininas e para a construção da igualdade de gênero. Assim, reconhecer a voz e a experiência das mulheres na construção da história da humanidade é fundamental para promover a igualdade de gênero por meio da educação. Nessa direção, as autoras Larissa Costard (2017), Crislaine Matias Tavares Dias (2021), Karine de Fátima Mazarão (2020), Lilian Fernanda Souza Silva (2018) e Ana Carolina Simão Zeferino (2021) oferecem visões críticas a respeito da necessidade da inclusão da história das mulheres nos currículos educacionais, na interface com os estudos de gênero e feminismo, em vista de uma educação mais inclusiva.

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar as produções científicas sobre a inclusão da história das mulheres no currículo na



educação básica. Isso se torna crucial para compreender como esse tema tem sido tratado na academia e abre janelas para novas investigações, em vista da construção de políticas que promovam igualdade de gênero, inclusive nos processos educativos.

Este artigo está estruturado em duas seções. Primeiramente, detalhamos o percurso metodológico adotado e apresentamos os trabalhos selecionados, em seguida, realizamos a análise reflexiva da produção levantada, a partir de três subseções.

Percurso Metodológico

O presente artigo aderiu aos critérios da pesquisa de revisão da literatura, que aqui é tomado como método. Ou seja, trata-se de um estudo de caráter qualitativo do tipo exploratório, com base bibliográfica. Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006, p. 39) consideram que pesquisas do tipo Revisão de literatura contribuem com a “organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Assim, os estudos de revisão permitem mapear pesquisas e examinar o conhecimento já elaborado, identificando a evolução e as tendências em determinada área de conhecimento, os enfoques, as temáticas recorrentes, bem como as possíveis lacunas, que apontam novas perspectivas de investigação.

A análise das publicações, além de ampliar a compreensão em torno da temática pesquisada, possibilita reconhecer tendências e fragilidades de estudos realizados e sustentam a iminência de novos conhecimentos. De acordo com Jefferson Mainardes (2018), é por meio da revisão bibliográfica que os(as) pesquisadores(as) se familiarizam com o conhecimento já construído e apontam eventuais lacunas que necessitam ser preenchidas em novos projetos de pesquisa.

Este estudo de revisão se orientou a partir das seguintes etapas: a) elaboração de um objetivo de pesquisa; b) delimitação das fontes bibliográficas, como artigos, teses e dissertações; c) definição das bases de dados, filtros e descritores; d) levantamento dos trabalhos; e) leitura flutuante dos trabalhos localizados; f) definição dos critérios de inclusão e exclusão; g) categorização e análise dos resultados.

Uma vez estabelecido o objetivo, delimitamos o campo da pesquisa científico em três bases de dados virtuais a serem consultadas: Catálogo



de Teses e Dissertações Capes, Scientific Electronic Library Online – SciELO, Portal de Periódicos Capes¹. Para essa revisão não se definiu um recorte temporal, haja vista que já na busca simples encontramos poucos trabalhos. A busca dos dados foi conduzida por meio de dois descritores específicos: Lei n. 18.226/21 e história das mulheres no currículo, com o uso de filtros, como área da Educação e idioma português. Após testar os descritores nas bases de dados, eles foram avaliados como adequados para os propósitos desta pesquisa e identificação dos trabalhos pertinentes ao tema de investigação.

Assim, iniciamos realizando uma busca simples com a utilização das palavras-chave, como: Lei n. 18.226/21 e História das mulheres no currículo. Posteriormente, usamos aspas duplas para as mesmas palavras-chave, em vista de garantir a seleção precisa dos termos.

A busca simples, nas bases de dados selecionadas, identificou apenas 1 (um) artigo referente ao descritor “Lei n. 18.226/21”, não havendo a necessidade de aplicar qualquer filtro, em razão da escassez de produções disponíveis, haja vista ser um tema atual que tem a ver com uma lei recente do Estado de Santa Catarina. No que se refere ao descritor “história das mulheres no currículo”, na busca simples encontramos um total de 413 resultados. Ao aplicar o uso do descritor com aspas, na busca avançada, identificamos 18 trabalhos, conforme apresentamos no quadro que segue.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados por descritores nas bases de dados selecionadas

Descritores	Sem uso de filtro	Com uso de filtros
Lei n. 18.226/21	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes = 1 SciELO = 0	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes = 1 SciELO = 0
História das mulheres no currículo	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes = 413 SciELO = 0	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes = 18 SciELO = 0

Fonte: organizado pelas autoras (2023).

Todos os trabalhos encontrados foram compilados em uma pasta específica. Após esse processo, efetuou-se a leitura flutuante do resumo e da introdução dos trabalhos, adotando como critérios de inclusão e

¹ O levantamento das publicações ocorreu entre os meses de outubro a novembro de 2023.



exclusão: apresentar no título ou resumo algo sobre a Lei n. 18.226, aprovada no ano de 2021 no Estado de Santa Catarina, e/ou abordar acerca da história das mulheres no ensino e no currículo escolar.

Por meio dos critérios supracitados foram excluídos trabalhos que tratavam separadamente a história das mulheres em áreas, como da física e matemática, os artigos oriundos das teses e dissertações localizadas, os trabalhos duplicados, bem como aqueles que não se incluíam no foco da nossa pesquisa. Como resultado desse processo, foram selecionados um artigo sobre a Lei n. 18.226/21, um artigo e mais 4 (quatro) dissertações sobre a história das mulheres no currículo, perfazendo um total de 6 (seis) produções, que constituem o *corpus* dos trabalhos a serem analisados.

Vale ressaltar que, ao usarmos o descritor “história das mulheres no currículo”, apareceram mais produções que tratavam do ensino da história das mulheres, de modo que incluímos alguns desses estudos que faziam relação com o currículo. Assim, como se observa no Quadro 2, nem sempre no título da produção aparece o termo história das mulheres no currículo na educação básica, de modo que foram incluídos estudos que apresentavam no título o termo “ensino da história das mulheres”. Embora, inicialmente o recorte seria a educação básica, incluímos um estudo que abordava a história das mulheres no currículo do curso de licenciatura em história, uma vez que consideramos ser uma pesquisa significativa pelo impacto na educação básica, pois a licenciatura prepara professores(as) para atuar no referido nível de ensino.

Incluímos, ainda, a única pesquisa encontrada por meio do descritor “Lei n. 18.226/21”, a qual objetivou fazer um mapeamento das mulheres que estavam nos acervos de memória de instituições de Santa Catarina. Em um primeiro olhar, poder-se-ia considerar que este trabalho estaria fora do foco do estudo. No entanto, considerando que o artigo mapeia quem são as mulheres que estão nos registros da história e que poderiam ser estudadas na educação básica, a partir da aprovação da lei que inclui a história das mulheres como conteúdo transversal, optamos por integrá-lo no *corpus* da análise.

A partir do acima exposto, a seguir, apresentamos as publicações que integraram o *corpus* de análise deste artigo.



Quadro 2 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Periódico Capes

N.	Autoras	Título	Programa/ Revista	Tipo de Produção	Ano
1	Karla Simone Willemann Schütz Susane da Costa Waschinewski	Notas iniciais de pesquisa: mapeando a presença de mulheres como titulares de acervos em instituições de memória em Santa Catarina	PerCursos, Florianópolis - SC	Artigo	2022
2	Larissa Costard	Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História.	Fronteiras & Debates Macapá - AP	Artigo	2017
3	Lilian Fernanda Souza Silva	A história das mulheres no currículo do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre.	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Acre – AC	Dissertação	2018
4	Karine de Fátima Mazarão	História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história: repensando as mulheres no Brasil colonial	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Maringá - PR	Dissertação	2020
5	Ana Carolina Simão Zeferino	Ensino de história e decolonialidade: em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas.	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná – PR	Dissertação	2021



6	Crislaine Matias Tavares Dias	A (in)visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil: o jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres.	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS	Dissertação	2021

Fonte: organizado pelas autoras a partir dos trabalhos selecionados nas bases de dados (2023).

A categorização dessas unidades ocorreu pela identificação e estabelecimento de relações entre elas, buscando identificar padrões e conexões relevantes, segundo o método da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), por intermédio da técnica da análise temática, a qual “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 135). Ou seja, com o uso da técnica da análise temática, evidenciamos o que vem sendo discutido na academia a respeito da presença da história das mulheres na educação básica.

Assim, para analisar os trabalhos selecionados, assumimos duas categorias, conforme apresentamos no quadro que segue:

Quadro 3 – Categorias construídas para a análise da produção selecionada

Categorias	Autoras
Memória das mulheres em acervos históricos	Karla Simone Willemann Schütz; Susane da Costa Waschinewski. (2022)
História das mulheres no currículo e no ensino	Lilian Fernanda Souza Silva (2018); Karine de Fátima Mazarão (2020); Ana Carolina Simão Zeferino (2021); Larissa Costard (2017); Crislaine Matias Tavares Dias (2021)

Fonte: organizado pelas autoras (2023).

A história das mulheres no currículo educacional

Na análise dos trabalhos selecionados, observamos que as quatro dissertações foram defendidas em dois Programas de Pós-graduação em



Educação e em dois Programas de Mestrado Profissional em Ensino de História. No que se refere à distribuição regional dos trabalhos, verificamos que estão distribuídos em diferentes regiões geográficas do Brasil, um no Estado do Acre, Região Norte do Brasil (Universidade Federal do Acre – UFAC); três na Região Sul – um artigo no Estado de Santa Catarina e duas dissertações no Estado do Paraná (Universidade Estadual de Maringá – UEM – e Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP); um na Região Centro-Oeste (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS); e outro na Região Sudeste, isto é, um artigo produzido por uma professora vinculada à Universidade Federal Fluminense.

O fato de as dissertações selecionadas estarem vinculadas em programas de áreas, como Educação e Ensino de História, indica a necessidade de uma abordagem interdisciplinar sobre o tema da história das mulheres nos currículos educacionais, mostrando que se trata de uma temática relevante para diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Mesmo que sejam poucos trabalhos, a evidência de que eles estão distribuídos em diferentes regiões aponta que a temática da inclusão da história das mulheres nos currículos educacionais é urgente, porque a história de uma parcela da sociedade foi silenciada nos cânones do que considerou a história legítima a ser estudada nos processos educativos.

Conforme se observa no Quadro 1, os trabalhos datam o período de 2017 a 2022. Isso indica que, além de existir pouca produção, essa temática é ainda recente. Os trabalhos exploraram temas, como história das mulheres no currículo e no contexto do Brasil colonial, (in)visibilidade das mulheres populares latino-americanas, pedagogia decolonial e o uso de recursos pedagógicos, como jogos, para tratar da história das mulheres no ensino de história.

Outra questão a se destacar é que todos os trabalhos que abordam a temática da história das mulheres, seja no que se refere à sua invisibilidade no ensino de história ou da necessidade de que seja incluída no currículo, são de autoria feminina. Isso aponta à importância de as mulheres estarem produzindo conhecimento, porque são elas que estão denunciando essa lacuna histórica e sensibilizando a comunidade acadêmica para a importância dessa temática e para a necessidade de possíveis políticas públicas que venham fazer justiça social. Segundo Neiva Furlin (2014, p. 111), “o gênero do sujeito que produz conhecimento exerce influência nas práticas de investigação, de modo



que nenhum conhecimento é puramente objetivo, porque é marcado por aspectos da subjetividade de quem o produz”. Assim, historicamente sendo os homens o sujeito hegemônico do conhecimento, em uma sociedade patriarcal que sobrevalorizou a contribuição histórica do universo masculino, compreende-se a marginalização e a invisibilidade da história construída pelas mulheres.

Após essa visão mais geral sobre os trabalhos selecionados, passamos a analisar as duas categorias que identificamos a partir da leitura flutuante, as quais abarcam perspectivas acerca do ensino da história das mulheres nos currículos, bem como sobre a presença de mulheres em acervos de memória, com o foco na aprovação da Lei n. 18.226/21.

Memória das mulheres em acervos históricos

Criamos esta categoria com um único artigo, em razão de sua especificidade. Com o título *Notas iniciais de pesquisa: mapeando a presença de mulheres como titulares de acervos em instituições de memória em Santa Catarina*, o artigo resultou de uma pesquisa em vista da recente aprovação da Lei n. 18.226/21. Desse modo, ele teve como objetivo fazer um mapeamento da presença das mulheres como titulares de acervos de memórias em diferentes instituições de Santa Catarina. No trabalho mencionado, destacamos a interligação entre memória e história, arquivos, registros pessoais, narrativas históricas e o estudo da história das mulheres. Karla Simone Willemann Schütz e Susane da Costa Waschinewski (2022) constataam que a presença das mulheres como protagonistas nos espaços institucionais de memória ainda é consideravelmente restrita.

Segundo as autoras, abordar acerca da presença das mulheres nas instituições de memória nos coloca diante de uma relação intrínseca com uma série de movimentos sociais vivenciados ao longo das últimas décadas, especialmente nos últimos anos, uma vez que se tem reivindicado acerca da maior visibilidade das mulheres na história. Alguns desses movimentos tiveram como pautas de mobilização a maior participação de mulheres em diferentes espaços de trabalho, para além do âmbito doméstico, e o reconhecimento de suas contribuições em espaços de lideranças, incluindo esferas universitárias e científicas.



Ainda, de acordo com Karla Simone Willemann Schütz e Susane da Costa Waschinewski (2022), se considerarmos a inserção das mulheres no meio acadêmico, ocupando cargos de liderança e desempenhando variados papéis, surge uma oportunidade valiosa para a reflexão sobre suas jornadas, especialmente nos locais dedicados à conservação de suas histórias. As autoras argumentam que ao mapear a representação das mulheres como responsáveis por acervos em instituições de memória, constataram uma lacuna considerável da presença feminina no âmbito do Estado de Santa Catarina, intensificando a pesquisa diante da ausência de informações sobre arquivos pessoais, coleções ou fundos documentais específicos de mulheres, destinados a preservar suas trajetórias no Estado.

Indubitavelmente esse estudo é significativo porque traz em cena quem são as mulheres titulares de acervos em instituições de memória em Santa Catarina, sobretudo quando a referida lei aponta à inclusão da história das mulheres, tanto do campo quanto da cidade, como um tema transversal no currículo escolar.

História das mulheres no currículo e no ensino

Nessa categoria agrupamos os cinco trabalhos encontrados, cuja questão em comum é o fato de tratarem acerca da história das mulheres no currículo escolar. A temática da história das mulheres, ao longo dos anos, tem sido uma área de estudo fundamental para compreendermos não apenas a trajetória feminina em determinado cenário, mas também as dinâmicas sociais, culturais e políticas de uma sociedade.

A pesquisa de Crislaine Matias Tavares Dias (2021), intitulada *A (in)visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil: o jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres*, teve como foco a investigação sobre a presença (ou ausência) das mulheres no ensino de história do Brasil, tendo como base o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, os planos de aula dos professores e o livro didático *Araribá Mais História*. Os resultados revelam que, embora as mulheres tenham sido integradas na historiografia, desde o século XX, nas pesquisas contemporâneas, suas experiências, lutas e conhecimentos ainda estão estereotipados e subestimados na construção das narrativas históricas, refletidas tanto no livro didático quanto no ensino de história na Educação Básica.



Crislaine Matias Tavares Dias (2021) aponta a importância de materiais pedagógicos inclusivos, salientando que a exclusão das mulheres no contexto histórico brasileiro reforça uma educação sexista e perpetua o ensino da história de maneira subserviente ao patriarcado, arraigado na sociedade brasileira, o que contribui para as desigualdades sociais, políticas e econômicas, baseadas na diferenciação de gênero. A autora propõe a utilização de diversas fontes e recursos pedagógicos para ensinar competências e promover a consciência, abordando os processos históricos do Brasil que originaram as desigualdades de gênero.

Em consonância com Crislaine Matias Tavares Dias (2021), Larissa Costard (2017), no artigo *Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História*, discute os fundamentos teóricos que conduzem à reflexão sobre gênero, currículo e ensino de história na educação básica. Considera o currículo de história como um texto ou narrativa que transmite concepções específicas sobre a história e os atores sociais representados, refletindo, portanto, as relações historicamente situadas de poder na construção dos conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Larissa Costard (2017) descreve que as narrativas e perspectivas originadas em salas de aula desempenham um papel crucial na formação das identidades sociais dos alunos, de modo que se torna imperativo questionar quais histórias de mulheres são incorporadas na construção do conhecimento escolar, bem como buscar ativamente maneiras de desenvolver currículos que não se restrinjam a uma única narrativa sobre mulheres ou que as excluam das narrativas históricas escolares.

Já a pesquisa de Karine de Fátima Mazarão (2020), intitulada *História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história: repensando as mulheres no Brasil colonial*, aponta que a crítica acerca da estruturação do currículo escolar não é um assunto recente. Ao longo do tempo tem surgido diversas críticas em relação ao modelo curricular tradicional, o que aponta para uma gama de possibilidades visando uma reconfiguração substancial. Seu estudo estabelece um diálogo entre a história das mulheres, relações de gênero no ensino de história na ótica do pensamento decolonial. Para a autora, a pedagogia decolonial, a interculturalidade e a colonialidade de gênero são potenciais abordagens curriculares que incorporam as mulheres, em suas diferentes etnias (negras, brancas e indígenas), para pensar a história das mulheres no cenário do Brasil colonial.



Outrossim, Karine de Fátima Mazarão (2020) afirma que a sua investigação se direcionou para as lacunas existentes no que se refere às representações das relações de gênero presentes nos livros didáticos. Esse estudo considerou a omissão e a falta de visibilidade das mulheres, estimulando discussões em torno das dinâmicas de gênero, da representatividade ou da sua ausência no contexto da era colonial no Brasil. Para a fundamentação teórica de seu estudo, a autora assumiu os conceitos de história e relações de gênero, principalmente embasados na abordagem de Joan Wallach Scott, na pedagogia decolonial de Catherine Walsh e na colonialidade do gênero, de María Lugones. Em se tratando de um mestrado profissional, o seu estudo apresenta como produto final uma proposta pedagógica, materializada em um caderno temático, que indica possíveis abordagens para o ensino de história, diferenciando-se daquelas enraizadas nos padrões cristalizados, presentes nos livros didáticos.

Assim como Karine de Fátima Mazarão, Ana Carolina Simão Zeferino (2021), no seu estudo intitulado *Ensino de história e decolonialidade: em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas*, também assume a perspectiva teórica da decolonialidade em seu estudo de dissertação, uma vez que teve como propósito investigar a presença da história das mulheres populares latino-americanas no currículo do Ensino de História no Brasil. A autora objetivou indicar possíveis caminhos para expandir essa representação, delineando alternativas que demonstrem a importância da viabilidade de superar a invisibilidade histórica das mulheres na Educação Básica. Para isso, buscou analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovada em 2017, especialmente nas orientações destinadas ao ensino de alunos com idades entre 11 e 14 anos. Assumiu como referenciais analíticos as teorias do currículo e a perspectiva decolonial, com destaque para o feminismo decolonial, que coloca em cena a luta, os interesses, as narrativas, os modos de pensamento, as ações e as resistências das mulheres latino-americanas.

Ana Carolina Simão Zeferino (2021) declara que as referências pesquisadas forneceram base para desenvolver um conjunto de estratégias que confronta a narrativa eurocêntrica predominante, permeada pela colonialidade, que restringe a representação dos indivíduos e grupos de origem popular como protagonistas de sua própria história. Seu estudo propôs um guia didático destinado a professoras(es), embasado em pesquisas sobre a história de resistência



das mulheres marginalizadas da América Latina, como as participantes do movimento Zapatista, do Quilombo Conceição das Crioulas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do movimento Mapuche.

Corroborando com o supraexposto, Lilian Fernanda Souza Silva (2018), na dissertação intitulada *A história das mulheres no currículo do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre*, investigou como a história das mulheres se apresenta no currículo do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Seu estudo foi baseado na análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, dos Planos de Curso e dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Também fez a aplicação de questionários para as(os) professoras(es) efetivas(os) do curso de Licenciatura em História da Ufac, que eram responsáveis por ofertar as disciplinas que fazem parte do eixo conhecimentos específicos de conteúdos históricos. Os resultados de sua pesquisa identificaram um silêncio sobre as mulheres nos documentos nacionais e institucionais, questão que aparece diferente nos questionários aplicados, já que a maioria das(os) participantes reconhece a importância dos estudos sobre a história das mulheres. Assim, a autora conclui que, apesar de a história das mulheres ser abordada como um tema informal, no cotidiano da sala de aula isso é insuficiente. Faz-se necessário que os conteúdos sejam garantidos no currículo do curso de licenciatura em história, sobretudo porque essas profissionais irão atuar na educação básica e poderão, posteriormente, como profissionais da educação, mobilizar o conhecimento da história das mulheres em suas aulas.

Assim, a análise mostra que os trabalhos de Lilian Fernanda Souza Silva (2018) e Larissa Costard (2017) exploram a história das mulheres no currículo, colecionando apontamentos teóricos que permitem pensar a articulação entre gênero, currículo e ensino de História. Em contrapartida, Karine de Fátima Mazarão (2020) e Ana Carolina Simão Zeferino (2021) abordam a história das mulheres e as relações de gênero no ensino de História sob a ótica do pensamento decolonial. Esses estudos consideram a pedagogia decolonial, a interculturalidade e a colonialidade de gênero como ferramentas de análise e abordagem curricular. Tais abordagens propõem a inclusão das mulheres – negras, brancas, indígenas – no ensino de História. De acordo com as autoras, essas perspectivas oferecem uma compreensão mais abrangente e crítica



da história, visando ressignificar narrativas e perspectivas tradicionais, a fim de incorporar as diversas contribuições das mulheres na construção histórica do país.

Lilian Fernanda Souza Silva (2018), Larissa Costard (2017), Karine de Fátima Mazarão (2020), Ana Carolina Simão Zeferino (2021) e Crislaine Matias Tavares Dias (2021) sustentam a argumentação de que os registros históricos tradicionais têm apresentado uma inclinação tendenciosa ao retratarem as mulheres de maneira seletiva, perpetuando, dessa forma, uma perspectiva histórica centrada, predominantemente, na figura masculina. Essa análise sublinha a importância crítica de reconhecer e integrar de forma mais abrangente as contribuições das mulheres nas narrativas históricas.

Considerando a análise dos trabalhos levantados na revisão de literatura, infere-se que o dispositivo legal presente no artigo 1º, da Lei n. 18.226/21, é um avanço porque delineia uma significativa diretriz educacional, ao propor a incorporação da História das Mulheres do Campo e da Cidade em Santa Catarina como conteúdo transversal no currículo da educação básica, isso porque se sai do campo da responsabilidade de uma disciplina apenas. Essa medida, aplicável às instituições públicas e privadas de ensino, no Estado de Santa Catarina, emerge como um marco relevante em um contexto em que a perspectiva de gênero nas políticas segue sendo disputada. Ademais, essa lei, se regulamentada, pode ampliar consideravelmente a visão dos(as) estudantes acerca de quem são os sujeitos que fizeram história, contribuindo com o desenvolvimento social e cultural da sociedade catarinense. Ao estabelecer essa inclusão, a legislação não apenas reconhece a importância da representação da pluralidade de vivências femininas no contexto histórico local, mas também reforça o compromisso com uma educação mais abrangente, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade e a compreensão holística do passado (Santa Catarina, 2021).

Autoras de referência dos trabalhos selecionados

Ao se tratar de produção acadêmica sobre o ensino e a inclusão da história das mulheres no currículo educacional, consideramos importante verificar os(as) principais autores(as) usados no referencial teórico das produções levantadas. Isso porque, nesse cenário, é significativo verificar se as autoras dos trabalhos se apropriam das



contribuições das mulheres e, especificamente, das que se vinculam às teorias feministas e estudos de gênero. Desse modo, no quadro que segue, evidenciamos as autoras de referência mapeadas nos trabalhos selecionados.

Quadro 4 – Principais autores de referência utilizados nos trabalhos selecionados

Título da Produção	Autoras Base
A história das mulheres no currículo do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre	Taís de Sousa Ferreira Michelle Perrot Joan Wallach Scott
História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história: repensando as mulheres no Brasil colonial	Mariza Vorraber Costa Lélia Gonzalez Louro, Guacira Lopes María Lugones
Ensino de história e decolonialidade: em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas	Ochy Curiel Michele Guerreiro Ferreira María Lugones Joan Wallach Scott
Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história.	Selva Guimarães Fonseca María Lugones Ana Maria F. C. Monteiro Catherine Walsh
A (in)visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil: o jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres.	Guacira Lopes Louro María Lugones Michelle Perrot Joan Wallach Scott
Notas iniciais de pesquisa: mapeando a presença de mulheres como titulares de acervos em instituições de memória em Santa Catarina	Ana Maria de Almeida Camargo Janice Gonçalves Michelle Perrot

Fonte: organizado pelas autoras (2023).

Observamos que as produções selecionadas têm se fundamentado em autoras clássicas do feminismo e dos estudos de gênero, como: Michelle Perrot, Joan Wallach Scott, Guacira Lopes Louro e María Lugones. Essas teóricas foram consistentemente citadas em cinco dos seis estudos examinados. São autoras que deram uma contribuição teórica significativa para a consolidação do campo dos estudos de gênero. As contribuições dessas teóricas fornecem perspectivas singulares que aprimoram nossa compreensão sobre a interseção entre educação, gênero e diversidade cultural. Seus estudos inspiram a necessidade de reconhecer e enfatizar a contribuição das mulheres em diferentes esferas políticas e sociais, oferecendo *insights* valiosos sobre a



história das mulheres e sua relevância nos estudos educacionais e culturais.

É notável que as referidas autoras são nomes relevantes dos estudos feministas e de gênero desde as perspectivas críticas sobre a história das mulheres, evidenciando uma abordagem interdisciplinar e complexa na análise sobre a história das mulheres e de sua inclusão nos currículos educacionais. Vale destacar que o artigo *Notas iniciais de pesquisa: mapeando a presença de mulheres como titulares de acervos em instituições de memória em Santa Catarina* buscou na autora Michelle Perrot a categoria História das mulheres na história como um dos principais aportes teóricos.

Verificamos nos trabalhos que, além de serem todos de autoria feminina, eles valorizam as bases teóricas de autoras mulheres, sobretudo vinculadas aos estudos de gênero e do feminismo. Isso aponta uma abordagem crítica necessária para questionar o silenciamento ou invisibilidade da história das mulheres no ensino e nos currículos educativos. Também, considerando os diferentes contextos históricos, culturais e sociais, identificamos a presença de autoras latino-americanas, como Mariza Vorraber Costa e Ochy Curiel, o que indica uma preocupação em incorporar perspectivas regionais e decoloniais na discussão sobre a representação das mulheres na história e no ensino. Nessa perspectiva, é interessante notar que o referencial teórico de Maria Lugones, como uma feminista decolonial, é recorrente em vários trabalhos, evidenciando sua influência nos estudos levantados. Isso porque, a perspectiva decolonial problematiza a construção da história do ponto de vista do sujeito universal, ou seja, do homem branco, europeu e cis-heterossexual que, sendo o principal sujeito do conhecimento, acabou excluindo a história de outros sujeitos minoritários, dentre os quais, a história das mulheres.

Identificamos que Lilian Fernanda Souza Silva (2018), Larissa Costard (2017), Karine de Fátima Mazarão (2020), Ana Carolina Simão Zeferino (2021) e Crislaine Matias Tavares Dias (2021) apresentam, em seus estudos, perspectivas críticas sobre gênero, diversidade e inclusão social, elementos também importantes para promover uma sociedade justa e igualitária. Lentes teóricas críticas são fundamentais para desconstruir e desnaturalizar uma história que produziu desigualdade e estereótipos de gênero prejudiciais para a vida das mulheres. Assim, consideramos que o debate de gênero nos currículos educacionais é fundamental para problematizar a ausência das mulheres nas narrativas



históricas. Nessa direção, fazer pesquisas sobre essa temática pode ser considerada uma urgência, no sentido de questionar os construtos científicos, que não somente silenciaram a voz das mulheres, como também invisibilizaram suas contribuições históricas. E, conseqüentemente, isso implica revisitar e corrigir as lacunas históricas, assegurando que as futuras gerações tenham uma visão mais real e ampla da história, que até há pouco tempo era contada aos estudantes. Isto é, ensinava uma história parcial produzida a partir da perspectiva da visão de sujeitos masculinos, brancos e heterossexuais.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as produções científicas sobre a inclusão da história das mulheres no currículo na educação básica. Para isso, consultamos as bases de dados, como o Catálogo de Teses e Dissertações Capes, o SciELO e o Portal de Periódicos Capes, onde encontramos poucos estudos sobre a história das mulheres como conteúdo curricular. A escassez de material disponível, especialmente em relação à Lei n. 18.226/21, que inclui a história das mulheres no currículo da educação básica no Estado de Santa Catarina, sublinha a urgência de novas pesquisas tanto sobre a sua regulamentação quanto acerca dos processos de sua implementação, em vista de contribuir com estudos sobre políticas com perspectiva de gênero no âmbito da Educação.

A revisão de literatura mostra que a autoria dos estudos que problematizam o silenciamento ou a ausência da história das mulheres, tanto no ensino de história quanto no currículo escolar, é feminina. E, esses estudos têm tomado como base referenciais teóricos de autoras clássicas, que contribuíram na consolidação do campo dos estudos feministas e de gênero. Isso indica que, ao produzir conhecimento, as autoras dos estudos levantados também estão dando visibilidade às abordagens teóricas elaboradas por mulheres, dando uma contribuição significativa com o avanço do conhecimento científico.

Este estudo evidenciou que são poucos os trabalhos acadêmicos que problematizam a necessidade do ensino da história das mulheres nos processos educativos; que abordam a necessidade de sua inclusão nos currículos; que questionam os construtos científicos que não somente silenciaram a voz das mulheres, mas também negligenciaram suas contribuições históricas, políticas e sociais. Assim, faz-se necessário



corrigir essa lacuna histórica para garantir que as futuras gerações tenham acesso a uma parte da história que, por muito tempo, foi negligenciada aos estudantes.

Desse modo, acreditamos ser importante a reconstrução do currículo, considerando a política de reconhecimento, conforme argumenta Nancy Fraser (2008), como forma de promover a justiça social às mulheres. Consideramos que o reconhecimento da identidade e das contribuições históricas das mulheres para o desenvolvimento sociocultural da humanidade é, sim, uma forma de fazer justiça social, observando que são séculos de exclusão e de invisibilização impostas pelo sistema patriarcal que privilegiou os sujeitos masculinos como protagonistas da história.

Diante de tal contexto, torna-se necessário implementar políticas públicas que garantam currículos mais inclusivos e que reconheçam a contribuição histórica das mulheres no desenvolvimento social, cultural e político da sociedade. Isso não somente valoriza a participação das mulheres nos diferentes cenários da vida social, como também mobiliza a construção de relações igualitárias de gênero, fortalecendo a democracia e construção de uma sociedade baseada na justiça social. Visibilizar e tornar conhecida a história das mulheres, por meio da educação, pode, ainda, exercer poder simbólico no sentido de promover a emancipação social de jovens estudantes, a fim de atuarem ativamente contra as desigualdades sociais a partir da subversão às categorias e discursos que promoveram a sua inferioridade e invisibilização (Fraser, 2008).

Considerando que o Estado de Santa Catarina recentemente aprovou uma lei que inclui, como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas, a história das mulheres do campo e da cidade, torna-se fundamental pesquisas que apontem como ocorreu o processo de construção dessa lei ou mesmo como ela vem sendo implementada no chão da escola. Isso porque é urgente uma revisão crítica dos conteúdos curriculares, em vista da construção de uma educação equitativa, menos excludente e mais justa.

Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU,



Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 set. 2023.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Home. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 set. 2023.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 159-175, jan./jun. 2017.

DIAS, Crislaine Matias Tavares. **A (in) visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil**: o jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2021.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de las políticas de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. **Revista de Trabajo**, año 4, n. 6, Agosto/Diciembre 2008.

FURLIN, Neiva. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas sociais e humanas. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 110-127, maio/ago. 2014.

GAJARDO, Jesús Marolla; GUTIÉRREZ, Nicol; FUENTES, Nicole. Problemas históricos: análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú. **Educación**, año 30, n. 59, p.



132-150, setembro, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.18800/educacion.202102.007>.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da Política Educacional: Elementos conceituais e metodológicos. **Educar em revista**, v. 34, p. 303-319, 2018.

MAZARÃO, Karine de Fátima. **História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história**: repensando as mulheres no Brasil colonial. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

PERIÓDICOS CAPES. **Home**. Disponível em:
<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez225.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 22 set. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Lei n. 18.226, de 13 de outubro de 2021. Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 13 de outubro de 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SCHÜTZ, Karla Simone Willemann; WASCHINEWSKI, Susane da Costa. Notas iniciais de pesquisa: mapeando a presença de mulheres como titulares de acervos em instituições de memória em Santa Catarina. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 40-465, jan./abr. 2022.



SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:Noronha,%20Daisy%20Pires>. Acesso em: 22 set. 2023.

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

SILVA, Lilian Fernanda Souza. **A história das mulheres no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre**. 141 f. Dissertação (Mestrado Nacional Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

ZEFERINO, Ana Carolina Simão. **Ensino de História e decolonialidade**: em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021.

Women's history as curricular content in basic education: a literature review

ABSTRACT: The objective of the study is to analyze scientific productions on the inclusion of women's history in the curriculum in basic education. This is a bibliographical review of works indexed in databases. Based on the established criteria, six productions were selected that constituted the corpus of works, which were analyzed based on two analytical categories: i) Law n. 18,226/21; ii) Women's History in the curriculum. The research indicates that there are few studies on women's history in the school curriculum. All works are by women and problematize the silencing or absence of the history of women's contributions to society.

KEYWORDS: History of Women. School curriculum. Law n.18226/21.



Gisele Dall'Igna Dallorsoletta

Mestranda em Educação. Licenciada em História e Bacharel em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Especialista em Direito do Trabalho e Direito Previdenciário pela Unoesc. É professora no Curso de Direito da Unoesc e membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPeC)

E-mail: gisele.dallorsoletta@unoesc.edu.br

Neiva Furlin

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio de doutorado na Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM). Pós-doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPeC).

E-mail: nfurlin@yahoo.com.br

Recebido em: 31/12/2024

Aprovado em: 14/04/2025



ARTIGOS



Tensões e desafios de uma professora negra e macumbeira no trabalho com as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade na escola

Roniel Santos Figueiredo, *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB e Centro Universitário de Excelência - UNEX.*

Marcos Lopes de Souza, *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB.*

Resumo. Este artigo apresenta e discute os conflitos e os desafios de uma professora negra e umbandista que se arriscou em abordar as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade em uma escola de ensino básico periférica no interior da Bahia. A docente se deparou com alguns empecilhos, especialmente por ser vista por algumas/alguns de suas/seus alunas/os como macumbeira, e por isso, tentavam deslegitimar seu trabalho. Contudo, por meio de suas práticas, conseguia instigar vários(as) estudantes que construíram novos sentidos sobre as identidades negras, do povo de santo e LGBTTQIAPN+.

PALAVRAS-CHAVE: Etnia. Raça. Gênero. Sexualidade. Educação básica.



Abertura dos trabalhos

Nos terreiros de religião de matriz africana, quando iniciamos o culto aos orixás e às demais entidades, dizemos que estamos abrindo os trabalhos. Assim sendo, abrimos este artigo tratando dos dilemas e desafios enfrentados pelas(os) docentes para trabalhar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade na escola, visto que falar sobre as diferenças ainda se constitui como uma luta permanente, especialmente com os movimentos religiosos reacionários e fundamentalistas que se acirraram nos últimos anos.

Entendemos que a escola é um espaço social que também constroi as diferenças, as delimita e separa os sujeitos. Assim, as posições que as(os) negras(os), pessoas de terreiro e comunidade LGBTTIQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e demais dissidentes de gênero e sexualidade) ocupam no ambiente escolar, são a de grupos inferiorizados, perigosos, e que podem desviar outras(os) dos seus caminhos considerados normais, adequados e naturais. Dessa forma, as agressões físicas, os xingamentos, as humilhações e as chamadas 'brincadeiras' contra esses grupos, se tornam parte da rotina escolar, normalizando-se e, muitas vezes, não sendo questionadas (LOURO, 1997; 2012).

Mesmo com a existência de políticas públicas envoltas nas temáticas das relações étnico-raciais, como a Lei 10639/2003, alterada pela Lei 11645/2008, que prevê a inclusão no currículo oficial da rede de educação do país a temática história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda há empecilhos que dificultam essas discussões na escola, até porque a história dos brancos é tida como a referência. A cultura africana e afro-brasileira adentra o currículo escolar por meio daquilo que é exótico, pontual e incomum, ainda restrito à margem e não se incorporando ao cotidiano da escola. Assim sendo, em geral, são trabalhados a culinária, a dança, os jogos, as músicas, mas os aspectos de luta, discriminações e resistências que permeiam essas manifestações culturais são desconsiderados (SILVA, 2005).

Tratando-se das questões sobre diversidade de gênero e sexual, compreendemos que a escola ainda insiste no investimento e no ensinamento das identidades hegemônicas, como a cisgeneridade (identidade de quem se reconhece no sexo/gênero que lhe foi imputado ao nascer) e a heterossexualidade (quem tem desejo afetivo e/ou sexual



por alguém do mesmo sexo/gênero), e, por sua vez, no silenciamento, na violência e/ou expulsão daquelas (es) que se desviam das normas de gênero e/ou se arriscam a assumir seus desejos afetivos e sexuais, fugindo de uma heterossexualidade compulsória (FERRARI, 2011; MISKOLCI, 2013).

Diante do exposto, este artigo se insere nesse campo de disputa discursiva, problematizando as vivências educacionais que estigmatizam e escamoteiam as diferenças, sobretudo, aquelas relacionadas às questões étnico-raciais de gênero e sexualidade. Assim, esse trabalho apresenta e discute as tensões e os desafios de uma professora negra e umbandista que se arriscou em trabalhar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade em uma escola de educação básica da periferia no interior baiano.

As encruzilhadas metodológicas

As encruzilhadas são importantes espaços nas religiões de matriz africana. Muitas vezes, nesses lugares, são realizados os ritos de oferendas a Exu, o mensageiro entre os humanos e os demais orixás. A morada de Exu é a encruzilhada e, sem ele, os povos de terreiro não fazem nada. Exu é dual, e estando na encruzilhada, ele pode ir a qualquer direção que desejar (PÓVOAS, 2007). Assim, as encruzilhadas borram a lógica binária (do isso ou aquilo), pois nelas acontece a intersecção de dois ou mais caminhos que se entrelaçam, se relacionam e se fortalecem mutuamente. A encruzilhada é, portanto, um entre-lugar.

Ancorados nas perspectivas pós-moderna, pós-crítica e pós-estruturalista, investimos nesta encruzilhada metodológica, interessados nestes cruzamentos em que nos deparamos com vários caminhos, sem que necessariamente tenhamos de escolher apenas um, sendo que geralmente é escolhido aquele que temos mais segurança e certeza, sabendo aonde chegaremos, mas que, por outro lado, também nos impede de vivenciarmos a aventura rumo ao desconhecido, e, portanto, de escolhermos caminhos ainda não percorridos. A encruzilhada é também este lugar, em que paramos para olhar e pensar para onde ir, tendo várias direções, ou mesmo para nela ficar.

Questionamos, então, caminhos metodológicos já prescritos e previstos, e apostamos em uma construção no ir e vir, revendo os caminhos, recuando se for o caso, e buscando outros percursos. Por isso, a encruzilhada - o ponto de encontro e desencontro - tanto nos interessa. Também optamos por construir uma investigação que opere com a provisoriedade, o transitório e o mutável, afastando-nos das explicações



universalistas e totalizantes, e nos aproximando de uma análise local e peculiar (LOURO, 2007).

Neste trabalho também tomamos a linguagem como constructo e construtora social, que estabelece uma forma de conhecer o mundo, um modo de produção dos sujeitos, por isso, em nossas análises nos preocupamos com aquilo que é dito e como as pessoas são nomeadas, a fim de desestabilizarmos os processos de hierarquização social (MEYER; SOARES, 2005).

Além disso, baseando-nos em Veiga-Neto (2002) e Louro (2007), questionamos nossas certezas definitivas e princípios, nos inquietamos frente aos nossos olhares, muitas vezes engessados sobre o mundo, e, no nosso caso, sobre a educação e a escola. Assumimos nossas implicações com o trabalho, por entender que somos parte daquilo que pretendemos construir e transformar, percebendo que as nossas opções não são desinteressadas, mas dizem, também, de nossos propósitos políticos. Por isso, as nossas escolhas dizem de nós e de nossa caminhada. Isso não quer dizer que não tenhamos rigor teórico e metodológico, mas sim que este é sempre revisitado com o propósito de problematizar as questões orientadoras de nossas investigações.

Assim, nas encruzilhadas da vida, realizamos vários encontros, desencontros e reencontros. Foi dessa maneira que os autores desse trabalho cruzaram com a professora Santos, uma mulher negra, umbandista, cisgênera e heterossexual, que lecionava em uma escola da periferia de uma cidade interiorana da Bahia, e que, em sua prática pedagógica, insistia em dialogar com as(os) estudantes a respeito das relações étnico-raciais e também sobre diversidade de gênero e sexual.

Discutir as vivências da professora Santos na escola pode ser considerado como um caso singular, tendo em vista os diversos estudos como o de Souza (2016), que após analisar um trabalho formativo sobre gênero e sexualidade com professores(as) e estudantes de licenciatura, notou que muitos(as), mesmo após um processo formativo, se eximem em discutir a temática por medo da reação dos familiares dos(as) estudantes, destes em si e também de colegas de trabalho, embora reconheçam a importância desses debates nos espaços escolares. Destarte, apresentar uma professora que assume essas discussões supracitadas, trata-se de uma situação que destoa e escapa do naturalizado, um ponto fora da reta, uma encruzilhada.

A professora Santos trabalhava na educação há 35 anos e tinha, na época da pesquisa (2016), 58 anos de idade. No decorrer desse texto a



professora recebe o pseudônimo “Santos”¹, cuja escolha foi feita por ela mesma. A trajetória dessa professora é marcada por episódios de desqualificações por ser negra, participar de cultos de matriz africana e discutir temáticas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, questões de gênero e sexualidade em sua prática docente na educação básica.

A escola em que a professora lecionava desde 2004, fazia parte da rede estadual de ensino e localizava-se em um grande loteamento em uma das extremidades da cidade de Jequié, interior da Bahia. As(Os) estudantes de outros bairros também estudavam lá pelo fato de a escola funcionar nos três turnos e oferecer os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na época da pesquisa, a professora Santos estava como vice-diretora do turno matutino e lecionava no ensino médio e EJA no período noturno.

O bairro em que a escola se situava era marcado pela presença majoritária da população negra, pertencentes às camadas mais populares da sociedade. Esta escola era um dos espaços que a comunidade valorizava, pois, o bairro apresentava alguns problemas sociais como a não pavimentação das ruas, dificuldade de locomoção, problemas com saneamento básico e os confrontos entre pessoas envolvidas com o tráfico de entorpecentes ilícitos, além da presença da polícia, que gerava uma constante tensão no entorno escolar.

A equipe gestora concordou que fosse feita a pesquisa na escola. Para a produção das informações da investigação, foi desenvolvido um trabalho de campo com observações participativas e entrevistas. Houve o acompanhamento de algumas aulas da professora Santos, a fim de compreender as suas práticas educativas e as relações com as turmas. Termos estado na escola, e vivenciado as diferentes atividades que acontecem no seu dia-a-dia, foi relevante para conhecer o campo e interagir com o ambiente e a comunidade escolar.

Também foram realizadas entrevistas narrativas com a professora Santos, a fim de que ela nos contasse sobre as suas vivências no trabalho com as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. As entrevistas narrativas possibilitam recordar as memórias das situações vividas, tratando-se de lembranças reelaboradas a partir de outras vivências. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas possuem diversas

¹ A professora escolheu ser chamada de “Santos” como uma forma de preservar sua identidade, evitando ser reconhecida pelos episódios de desqualificação ou discriminação que enfrentou. Em vez disso, desejava ser lembrada pelo trabalho que realizou na educação básica. Desta forma, metodologicamente.



possibilidades de perspectivas de serem contadas e são possíveis de serem encontradas em muitos espaços de sociabilidade.

Além de dialogar com a professora Santos, também entrevistamos outras três pessoas da comunidade escolar: a diretora Lúcia, o porteiro Pedro e o aluno Bruno. Esses também são codinomes utilizados com intuito de manter o sigilo da identidade dos/as participantes. Todos/as os/as participantes tiveram contato direto com a docência da professora Santos e, nas entrevistas, falaram sobre o seu trabalho. Vale ressaltar que, todos/as os/as envolvidos/as nessa investigação, foram explicadas(os) sobre os procedimentos éticos do trabalho e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

***“Ela [a professora Santos] fazia com que a gente fosse atrás, ela atiçava a gente e a escola”*: as tensões e os desafios frente ao trabalho com relações étnico-raciais e diversidade de gênero e sexual na educação básica**

A professora Santos lecionava na educação básica há mais de três décadas, tendo trabalhado em várias escolas. Ela tinha formação em magistério de nível médio e se graduou em Letras, em 2009, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio de um programa de formação de professoras(es) do estado da Bahia, destinado aquelas(es) que eram servidoras(es) efetivas(os) da rede estadual de educação, mas ainda não tinham formação em nível superior. Ela lecionava especialmente as disciplinas de Redação e História. Embora não tivesse a licenciatura em História, trabalhava com essa disciplina há muitos anos, pois se identificava e tinha prazer com esta área de conhecimento.

No ano de 2008, ela fez o curso de extensão nomeado “Educação e culturas afro-brasileiras”, oferecido, desde 2005, pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere), um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) voltado para os estudos interdisciplinares, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como temáticas as relações étnico-raciais, especialmente o legado africano, quilombola e indígena, e, mais recentemente, as questões de gênero e sexualidade (SANTANA et al., 2014).

O Odeere está vinculado à UESB, *campus* de Jequié, e sua sede fica em um antigo colégio estadual no bairro do Pau Ferro, em Jequié-BA. No ano de 2010, Santos concluiu o curso de atualização intitulado “Formação de Professores em Direitos Humanos e Diversidade”,



oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira da Bahia- IAT. Nestes cursos, Santos pode rever seu olhar sobre diversidade de gênero e sexual e lidar melhor com o enfrentamento ao sexismo e à lesbohomobitranfobia na escola. Esses processos formativos mobilizaram a professora Santos em dialogar sobre as questões das diferenças.

Em 2011, a professora Santos concluiu o curso de pós-graduação *lato sensu* em Antropologia com ênfase em culturas afro-brasileiras, oferecido também pelo Odeere. Sua monografia foi intitulada “O espiritismo e as religiões de matriz africana: aproximações ou distanciamentos?”. No mesmo ano, após ter defendido sua monografia de especialização, ela fez um curso de extensão nomeado “Formação continuada de educadoras e educadores nas temáticas relativas às identidades de gênero e identidades sexuais”, oferecido pelo mesmo órgão citado.

Santos também se motivou a trabalhar com diversidade de gênero e sexual ao se deparar com processos de discriminação contra a comunidade LGBTTTQIAPN+ em sua escola, como foi o caso de uma estudante lésbica chamada Vanessa e de um aluno gay chamado Bruno, um dos entrevistados neste trabalho. E, além disso, ela já tinha contato com pessoas LGBTTTQIAPN+ em seu convívio, em especial, a travesti Rebeca, que fazia a extensão capilar de sua filha, e Carlos, um amigo gay espírita. Tudo isso foi gerando em Santos, a necessidade de trabalhar com esses debates, por perceber o sofrimento e a violência que atinge, sobretudo, a comunidade LGBTTTQIAPN+.

Um dos projetos realizados anualmente pela professora Santos, desde 2010, era nomeado de “Sexualidade Outras”, o qual era trabalhado com as turmas do ensino médio. Neste projeto, haviam várias atividades como leitura e discussão de artefatos culturais (como *Longe do Paraíso*, *Meninos não choram*, *Orações para Bobby*); pesquisas com a comunidade sobre homossexualidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade, e a participação de um/uma pesquisador/a da área de gênero e sexualidade para dialogar com a turma sobre as inquietações relacionadas a essa temática.

De acordo com Santos, era notória a presença de um discurso de ódio e de rejeição aos gêneros e às sexualidades não hegemônicas, advindo, sobretudo, do discurso religioso judaico-cristão. Algumas/alguns estudantes desaprovavam as identidades LGBTTTQIAPN+, contudo, percebiam colegas próximas(os) que se reconheciam nessas identidades, e que elas/eles não poderiam



discriminá-las(os), mesmo que, no seu olhar, a Bíblia as(os) condenasse. Santos nos relatou a fala de uma de suas alunas sobre este projeto:

Teve uma aluna que disse assim: “Professora, nós só temos dois grupos que nós ouvimos – isso é tão forte para mim que eu não esqueço – nós só temos dois grupos que nós ouvimos, a família que diz que é errado e a igreja que diz que é errado. A escola, professora, a escola não faz a discussão. A escola não faz a discussão sobre a cultura afro, a escola não faz a discussão sobre a diversidade sexual, a escola não faz a discussão sobre o índio. A gente só vê o que a televisão mostra e a voz da nossa família e da igreja e, nossa família diz que é errado e a igreja diz que é errado. Então professora, como é que a senhora quer que a gente modifique o nosso olhar?” Ela me deu um tapa na cara com isso, foi um tapa daqueles. Eu fiquei olhando para ela e para a sala assim e gente, como nós professores negligenciamos, não é? (Santos – professora – grifos nossos).

Esta estudante nos alerta sobre o silenciamento da escola em relação às discussões sobre a cultura afro-brasileira, diversidade de gênero e sexual, demonstrando que, ao não tomar partido ou ao escolher manter os discursos hegemônicos sobre esses debates, a escola intensifica o discurso religioso e o das famílias tidas como “tradicionais”, os quais nem sempre coadunam com o reconhecimento das diferenças e da problematização dos processos de hierarquização e de marginalização de alguns grupos em detrimento de outros.

As pessoas nomeadas como diferentes desejam que essas temáticas sejam discutidas como uma forma de reduzir as agressões que sofrem no decorrer de sua trajetória, mas não somente elas. Parece-nos que há, em muitas instituições escolares, a receptividade de grande parcela do corpo discente em se falar sobre a diferença, no entanto, a presença forte das instituições religiosas e familiares aprisionam as práticas pedagógicas de muitos/as professores/as temendo as possíveis retaliações.

Além de dialogar sobre essas temáticas em suas aulas, o projeto culminava com uma aula de campo em que visitavam as cidades do recôncavo baiano e Salvador, BA. Em Cachoeira-BA, a turma conhecia a Casa de Câmara, Cadeia Pública, Igreja e convento da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo, casarios barrocos e o escritório técnico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). São Félix-BA está separada de Cachoeira pelo rio Paraguaçu e é ligada pela ponte histórica inaugurada no século XIX. Na cidade de São Félix,



elas(es) visitavam a fábrica artesanal de charutos Dannemann, a mais antiga da Bahia, em que a maioria das trabalhadoras são mulheres negras.

Essas duas cidades abarcaram muitas(os) africanas(os) trazidas(os) forçadamente e escravizadas(os) nas lavouras de cana-de-açúcar, na cultura do fumo e em atividades domésticas. Cachoeira e São Félix apresentam uma quantidade expressiva de terreiros de candomblé que guardam o legado africano e afro-brasileiro, sendo que alguns deles já foram tombados como patrimônio material e imaterial da Bahia.

Na cidade de Salvador, a professora Santos e o alunado visitavam o Centro Histórico de Salvador, o Pelourinho, onde conheceram o Museu afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia (Mafro), que apresenta mais de 1100 peças da cultura material africana e afro-brasileira, o Museu da Misericórdia, que já sediou o primeiro hospital da cidade fundado pela Santa Casa da Bahia e consta com mais de 3 mil peças, e a Igreja e o Convento de São Francisco. O grupo também visitava a Igreja do Senhor do Bonfim, o Farol da Barra e o dique do Tororó, com a lagoa que apresenta as esculturas de alguns orixás das religiões afro-brasileiras.

Quando retornavam da viagem de campo, as(os) estudantes faziam um relatório individual narrando os encontros e os principais elementos que chamaram a atenção deles(as), além de apresentarem para outras turmas algumas de suas impressões sobre a aula de campo. Durante o desenrolar do projeto, o maior problema que ocorria era dialogar sobre as religiões afro-brasileiras e os orixás. A associação dessas religiões como práticas diabólicas e com rituais tidos como atrasados ainda é grande, o que se torna uma barreira para a valorização da cultura africana e afro-brasileira (SILVA, 2005). Entretanto, muitas(os) delas(es) puderam rever e repensar esse olhar etnocêntrico que ainda insistia em capturá-las(os).

Dentre as(os) alunas(os) da escola, Bruno era um dos que mais valorizava o trabalho de Santos. Na época da pesquisa (2016), ele estudava no 3º ano do ensino médio, turno matutino e, no ano seguinte, foi aprovado no curso de Licenciatura em Educação Física da UESB, campus de Jequié-BA. Bruno era negro e gay e dizia como era hostilizado na escola:

Sim, praticamente todos os dias tinha preconceito, da gente passar e tipo ali: “Lá vai a bichinha, um viado ali!”. Aí alguém que tinha a pele negra: “Lá vai o pretinho ali!”. “Lá vai o



incubado ali!”. Mas eu, graças a Deus, eu nunca levei nada assim que me abatesse e aquilo tudo ali era tipo uma escada para mim. Eu sabia como lidar e também eu não sofria tanto preconceito porque eu tinha muita amizade com os homens. Então os meninos, eu sempre fui muito querido na escola. Aí não sofri tanto preconceito por causa disso. Aí tipo assim, algumas pessoas novatas que entravam, mas já percebiam que todo mundo gostava de mim e aí eu não sofria tanto preconceito assim. E eu sempre tinha alguma forma de me sair daquilo ou usar aquilo para algum benefício (Bruno – estudante – grifos nossos).

Na análise desta questão de Bruno, tomamos o conceito de heteronormatividade. Para Miskolci (2013), trata-se de uma ordem regulatória social para promover uma cultura hétero, familiar, patriarcal e reprodutiva. A heteronormatividade atua, por exemplo, por meio da vigilância constante sobre os garotos e as formas pelas quais eles lidam com outros meninos, para evitar que demonstrem carinho, afetividade, fragilidade ou desejo, ou seja, é um empreendimento para que os garotos não ultrapassem o limite do que a norma entende como masculino. No entanto, Bruno utilizou estratégias para se desvencilhar dessas agressões, pois ele se aproximou de outros garotos da escola, sem negar sua homossexualidade.

De acordo com Santos, Bruno não se silenciava diante dos preconceitos que também vivenciava na escola, contestando quando era violentado e também não permitindo que aquilo o afetasse a ponto de ele sofrer, recuar, ou mesmo se isolar e/ou abandonar a escola. O discente também nos contou como a professora Santos insistia nas discussões sobre cultura afro-brasileira e sobre gênero e sexualidade em suas aulas.

Ela via a carência que a escola tinha, por que ela podia muito bem trazer sobre a história que estava lá no livro, mandar a gente ler e fazer um resumo e pronto... O dinheiro dela, ela estava ganhando, mas não. Ela se importava em trazer outras coisas a mais, ela trazia a sexualidade, ela trazia oficina. Ela fazia com que a gente fosse atrás, ela aticava a gente e a escola também (Bruno - estudante).

Se é história tem que discutir sobre a cultura, sobre a orientação sexual. E ela trazia aquilo fortemente. Toda aula dela, ela batia na mesma tecla. Era sobre a cultura, sobre a sexualidade, sobre aceitação, sobre gênero, tudo isso... Ela trazia mesmo fortemente. Tinha mesmo situações que ela focava e ela tirava um tempo com a gente. Teve um momento



mesmo, que eu me lembro de que ela tirou uma aula dela para quem quisesse vir. Aí ela ia dar uma aula para a gente sobre sexualidade e sobre a vida dela. Ela contou sobre a história dela, sobre a religião dela e só foram poucas pessoas. A gente foi e foi super legal. Ela se abriu mesmo com a gente (Bruno – estudante – grifos nossos).

Para Bruno, a professora se incomodava com o silenciamento dessas discussões na escola, agindo diante disso. Ela não se restringia à leitura e ao resumo do livro didático de História, ia além dele, sendo mais questionadora e, portanto, atijando, de alguma forma, o alunado. Além do que, ela também se expunha para eles(as), compartilhando as suas experiências como mulher negra, professora e umbandista, que também resistiu a vários processos de exclusão.

Santos entendia que seu alunado precisava se reconhecer enquanto negras e negros, compreendendo os processos etnocêntricos e racistas construídos ao longo da história do país, para que assim, se inteirassem na luta contra as desigualdades étnico-raciais.

Eu entrava na sala [...] Eu dizia para eles: “inclusive vocês, porque *apesar de vocês não se verem como negros, mas vocês são negros, apesar de muitos não verem que tem na sua origem avós, bisavós e tetravós que foram negros africanos, que vieram da África e que foram massacrados, pisoteados*. Apesar de vocês não perceberem isso, porque vocês não foram informados, mas existe. Busquem a história de cada um de vocês, porque vocês não conhecem” (Santos – professora – grifos nossos).

O terceiro do matutino, que eu não trabalho, me pediu para eu fazer uma discussão da lei 10.639. Aí eu passei um documentário² sobre identidade afro e depois eu abri para a gente socializar. Eu percebi certa resistência dos meninos, mas eles aceitaram numa boa. Mas o que me chamou a atenção foi a professora de Educação Física. Ela me disse: Santos, eu quero passar o filme Amistad, você tem? Eu falei: Tenho e ela disse: Por que eu quero sua ajuda para fazer a discussão. Aí pronto, ela passou o filme e eu estava lá embaixo [...] quando eu entrei, um deles disse: “professora, que filme é esse?”. Nisso a colega que estava com eles, estava com os olhos cheios de lágrimas e

²Tratava-se do DVD: Nota 10. A cor da cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Petry e Gráfica e Editora Ltda. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O DVD tem duas partes. A primeira era África no currículo escolar, Material didático e Igualdade de tratamento e oportunidades. O DVD 2 dizia sobre Corpo e Religiosidade e Cultura.



disse: “Santos, todo mundo deveria assistir esse filme”. Eu não falei nada, só olhei e *um aluno disse: “Professora quer dizer que nossos antepassados passaram por isso? E nós, como é que a gente tem feito?”* [...] (Santos – professora – grifos nossos).

A professora trabalhava com a premissa de que os(as) estudantes da escola desconheciam a ancestralidade deles(as), suas origens comuns e, de alguma forma, ela as(os) inquietava sobre o processo de construção identitária delas(es) e sobre o empoderamento necessário para que se reconhecessem como parte desse grupo étnico-racial. Ao identificar os/as seus/as discentes como negros/as, e como pessoas que sofrem preconceitos, a professora deseja mobilizá-las(os). Podemos ver que alguns/algumas estudantes são afetadas(os) e tocadas(os) pelo trabalho de Santos, desejando entender melhor a história do processo escravocrata, inclusive para compreender a marginalização da população negra.

Gomes (2008) nos relata que, pelas discussões sobre história e herança africana serem desvalorizadas e recusadas no espaço escolar, a entrada por meio de uma lei se fez necessária, inclusive para dar respaldo e proteção a quem ousou assumir esse debate, como é o caso da professora Santos.

Em uma das aulas que presenciamos nas turmas de EJA da professora Santos, ela disse para os/as alunos/as que discutiria sobre intolerância. Após fazer uma introdução e apresentar um texto de sua autoria, disse para um deles: “Imagine você no lugar de uma pessoa negra, de religião de matriz africana, homossexual e pobre”. O aluno logo respondeu: “tá brabo, tá ruim!”. “Aí detonou a pessoa”. A professora pediu que o aluno explicasse essas expressões, e ele disse: “o que eu quero dizer é que eu não queria estar no lugar dessa pessoa. Ele é isso, ele escolheu isso!”. Santos problematizou a fala do aluno, apontando que todos(as) nós somos marcados/as e estigmatizados/as na sociedade contemporânea, porém, alguns/algumas mais que outros/as. Por fim, ela questionou: “quem é que estuda à noite?”. Após um momento de silêncio, ela o rompeu dizendo: “O filho do trabalhador, o negro, o descendente do negro. Vocês precisam perceber quem são!”. Após isso, o sinal tocou e a aula foi finalizada.

A professora Santos desestabilizava o discurso branco, judaico-cristão, heterossexual e burguês, bem como as relações de poder e saber que constróem esses discursos, mostrando que, se posicionar enquanto negra e negro, também intersecciona com outras identidades



invisibilizadas e subalternizadas como ser de terreiro, LGBTTTQIAPN+ e de classe popular.

O aluno questionado pela professora Santos entende as diferenças enquanto formas indesejáveis de viver. Acumular vários atributos considerados como marginais, é colocar a pessoa em uma espécie de inferno social, no qual os marcadores da diferença se juntam em arranjos interseccionais, gerando graus diferentes de exclusão. O referido estudante compreende também que esses marcadores seriam escolhas, assim, ser diferente seria, de algum modo, voluntário. Esse discurso é perigoso, pois fomenta, muitas vezes, a ideia de que ser diferente é sempre uma escolha, portanto, que pode ser mudada e escolhida outra forma de viver, fundamentando as práticas de alguns sujeitos e instâncias que investem arduamente no retorno dos/as dissidentes para o caminho “normal/natural”, por meio de correções e ajustamentos.

Para Santos, ser negra e negro também fazia parte de um posicionamento político, pois, o ato de se reconhecer como negra/o, estaria ligado às atitudes, e uma delas, seria de que elas(es) não agissem de maneira hostil com ela, pois ela se vê como uma mulher negra que reconhece a história de escravização da população negra no país e que defende a cultura africana e afro-brasileira. Santos também esperava empatia dos(as) discentes e que elas(es) deveriam lutar pela resistência negra no ambiente escolar, assim como ela o fazia. Contudo, nem sempre os desdobramentos dos arranjos identitários se configuram dessa forma (HALL, 1997).

Assim, nem sempre as(os) alunas(os) se reconheciam em Santos, mesmo que apresentassem a mesma identidade étnico-racial da professora, talvez porque a religião de Santos se sobressaísse mais para elas(es), inclusive porque haviam muitas(os) discentes católicos e protestantes. Tanto que a professora era nomeada, por discentes da escola, de macumbeira e feiticeira, em uma tentativa de desqualificação a ela e ao seu trabalho. O termo “macumbeira” está associado a quem pratica ou é adepto da macumba, religião afro-brasileira com herança indígena e também cristã, que expressava a marginalidade da população negra (NEGRÃO, 1993).

Entendemos que a escola também é um espaço de relações de poder e saber, e, nesse processo de disputa, os/as alunos/as se utilizavam dos marcadores étnicos, sobretudo do pertencimento à religião de matriz africana, para colocar a professora Santos no lugar de objeto, daquela que não tem status de sujeito, ocupando a margem da



sociedade. O aluno Bruno contribuiu para a reflexão desse processo de estigmatização vivenciado por Santos:

Não, não é que todo mundo sabia. Assim mesmo, eu fui saber quando ela começou a ser minha professora mesmo, a partir do primeiro ano. Aí eu vim saber da religião dela, da cultura dela e algumas pessoas tinham certo preconceito. Não era nem saber da religião dela, *porque tinha gente que deduzia a religião dela por conta das vestes dela*. Ela não falava diretamente, mas quem tinha um conhecimento, através da disciplina, dava para identificar (Bruno – estudante – grifos nossos).

[...] sobre a religião dela, tinham algumas pessoas que por não entenderem sobre a religião, por só crer sobre a sua religião, *elas tinham certo preconceito pelas vestes, pelo falar e pelo que ela trazia*. Aí tinha algumas pessoas que não entendiam. O que eu mais gostava era que independente da religião dela, ela sempre trazia Deus em primeiro lugar. *Ela sempre falava em Deus e tinha algumas pessoas que pela religião dela achavam que ela não gostava de Deus ou que era outro Deus ou era outra coisa*. Tinha gente que não entendia, julgava ela, sem ao menos conhecer o que era a religião dela (Bruno – estudante – grifos nossos).

Santos usava roupas brancas às sextas-feiras, uma reverência ao dia de Oxalá, orixá *funfun*, ou seja, o que veste branco, aquele que é mais velho, o pai maior dos orixás, orixá da paz e da harmonia. Em geral, o povo de terreiro usa branco às sextas-feiras para prestar sua homenagem a Oxalá (PÓVOAS, 2007). Além de usar o branco, Santos expunha sobre a herança africana ao dialogar sobre as religiões afro-brasileiras e, por isso, gerava tanta ojeriza naquelas(es) que tinham uma leitura depreciativa e demonizada da umbanda ou candomblé.

Ao se apoiarem nas roupas, falas e outros elementos étnicos, é como se os(as) estudantes dissessem que tinham provas de que ela era macumbeira, e com isso, a estranhavam. Entendemos que ninguém é “estranho/a” por si só, portanto, Santos era lida como anormal, pois para o olhar judaico-cristão das(os) discentes, ser macumbeira significava ser anticristo e, com isso, além de estranhá-la, a discriminavam.

Essa situação vivida pela docente também foi encontrada por Santos (2013), que realizou uma pesquisa com professoras/es e gestoras/es de Belo Horizonte, MG e percebeu que a intolerância religiosa está presente no cotidiano escolar, pois docentes que se atreveram a transitar por essas discussões foram estigmatizados/as e, por muitas vezes, silenciados/as. Percebeu-se também que muitas escolas têm sido omissas diante dos processos de intolerâncias contra as



religiões de matrizes africanas, esquivando-se e utilizando como subterfúgio o argumento que não possuem conhecimento suficiente sobre o assunto e que as pessoas discriminam por não conhecerem. Todavia, não se mobilizam para desconstruir os estereótipos e os discursos de ódio contra essas religiões.

O fato de a professora ser produzida enquanto macumbeira, lhe deu um lugar, e, em alguns momentos, ela teve dificuldade em assumir sua religião. A sua composição identitária foi gerada nos limites dessas vivências e confrontos, como é apontado nesse fragmento:

[...] hoje eu já consigo assim, quando alguns deles me perguntam. Quando a gente tá discutindo alguma coisa na sala: “Professora, qual é a sua religião?” Aí eu paro assim e pergunto: “Por que você quer saber?” Porque eu sei que eles sabem, mas eles querem me ouvir falar. “Por que você quer saber?” “Não professora, é por que eu sou evangélico.” Aí, eu falo assim: Ah, tá certo. A minha religião é umbandista. Eu já consigo dizer para alguns, não todos. Aí, eles falam assim: “E o que é umbanda?” Eu falo e explico o que é umbanda. *Eu já consigo falar para alguns, não todos. Por que realmente é... Talvez eu veja naqueles que eu falo o entendimento, o amadurecimento para entender e respeitar minha escolha.* Porque eu trabalho muito com eles essa postura do respeito, respeitar o outro, não importa qual seja a escolha dele. Trabalho muito com eles isso. Mas já tem outros que eu vejo que não têm o amadurecimento, eu procuro também... *É até uma forma de me proteger. Porque eu já sofri tanto preconceito na escola e sofro ainda* (Santos – professora – grifos nossos).

O relato da professora se aproxima muito da vivência das pessoas LBTTQIAPN+, que muitas vezes selecionam a quem irão “confidencializar” a sua orientação sexual. O segredo é um aspecto importante na vivência sexual dessas pessoas, movidas, na maioria das vezes, por receio do contexto discriminatório e hostil para a diversidade que atravessa a contemporaneidade, agredindo e matando os/as LBTTQIAPN+. Como nos diz Sedgwick (2007):

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays, há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas [...] Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e



física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição [...] **O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays** (SEDGWICK, 2007, p. 22, grifos nossos).

Com base em Sedgwick (2007), entendemos que o armário está sempre com a porta aberta, à espera de situações em que as pessoas não se sintam confortáveis em se expor e, mesmo que, momentaneamente, cedam às pressões, retornando assim ao espaço do segredo.

O retorno ao armário, geralmente, é marcado pelo silêncio que deixa nas entrelinhas que aquela pessoa está enquadrada(o) nas normas. Por exemplo, se tratando de sexualidade, a heterossexualidade é assumida, mesmo que a pessoa não diga ser heterossexual. Ao se tratar de religiosidade, no caso do Brasil, são assumidas as religiões judaico-cristãs. Por serem essas as premissas consideradas corretas, estas ficam subscritas e não precisam ser ditas. Apesar de as sexualidades e as religiosidades serem talhadas em campos diferentes da experiência humana, as reflexões sobre esses campos se entrecruzam.

Sedgwick (2007) discute que a epistemologia do armário opera, sobretudo, nos marcadores que não são perceptíveis no primeiro olhar, diferente de negros, mulheres, velhos/as, gordos/as, algumas pessoas com deficiência, que são, nas palavras da autora, estigmas mais visíveis.

Em algumas circunstâncias, a religiosidade pode ser mantida no armário, sobretudo, quando essa religião é marcada enquanto demoníaca, como é o caso das religiões afro-brasileiras. Desse modo, ao fazer a seleção de quais alunos/as estão preparados/as para lidar com a sua religiosidade de forma receptiva, a professora toma para si o lugar do diferente e reconhece que nem todas as pessoas estão preparadas para saber que existe uma professora praticante de religião de matriz africana na escola. Reis já nos trazia que “[...] duas regras básicas de sobrevivência da religião afrobrasileira nos tempos da repressão, eram a aliança com pessoas privilegiadas e a discrição” (REIS, 1988, p. 71). Hoje, essas e outras táticas são incorporadas na tentativa de escapar das manifestações discriminatórias.

Ao dizer que já sofreu muito preconceito, a professora recua diante dos questionamentos dos/as discentes, como uma forma de proteção. Ainda ao ser perguntada sobre os incômodos que essas situações lhe causavam, ela nos trouxe algumas angústias:



Me perturba, assim, na verdade, eu me sinto assim, como se eu fosse aquela frase: “uma agulha no palheiro”. Eu sozinha em meio aquele grupo, termino me destacando por eu priorizar algo diferente dos outros. Isso termina perturbando a gente. Acho que qualquer pessoa se sente perturbada [...] eu acho que qualquer pessoa se sente incomodada. É um ser em meio à multidão. Um ser estranho, às vezes, eu me sinto assim. Às vezes eu me sinto um ser estranho lá dentro da escola, até com minhas próprias colegas [...] Eu não tenho colegas que defendem o que eu defendo. A gente se sente sozinho, eu acho que todo ser humano se sente. Você estar em meio e você ver que o seu pensamento não é coeso com o de todos. Eu sinto assim... *É como se eu estivesse o tempo todo sendo fiscalizada. Parece que o tempo todo o povo está de olho em mim. Qualquer erro que eu venha praticar eu sou mais cobrada do que qualquer outra pessoa lá* (Santos – professora – grifos nossos).

Ao dizer da perturbação causada pelo contexto escolar que experiência enquanto docente, a professora também aponta caminhos que, possivelmente, reduziriam as agressões que ela sofreu. Ela demonstra a necessidade de mais professores/as assumirem as discussões sobre as diferenças, criando uma rede e fortalecendo a todas(os).

O desejo em formar um grupo, provavelmente, está ligado à ideia de que é muito mais fácil atingir uma pessoa destoante do corpo docente da instituição, do que um grupo de professores/as consolidado teórico e metodologicamente e que defenda essas questões.

O aluno Bruno também notou esse isolamento da professora Santos ao trabalhar com as diferenças, não tendo adesão de outras(os) docentes.

Apesar de parecer que todas as forças eram contrárias às discussões realizadas por Santos, algumas vozes apoiavam esses diálogos na escola.

[...] provavelmente tinha professores que apoiavam, mas se calavam por não ver outros apoiarem ela e tinha outros que, por causa de sua religião, não achavam aquela atitude correta, que, para mim, não era errada. Para mim não era errada (Bruno – estudante).

Olha, eu acho que a escola tem que ser aberta para todo tipo de temática, porque assim, se nós estamos trabalhando com



educação, a gente tem que Os estudantes têm que estar informados de tudo que acontece (Lúcia - diretora).

Eu trabalho na portaria e no setor de limpeza. O trabalho que ela realiza é um trabalho, a meu ver, é um trabalho excelente. Ela procura deixar a comunidade mais próxima à escola, sabe? E sinceramente eu acho muito interessante o trabalho dela juntamente com a direção (Pedro - porteiro).

Talvez Santos não tenha encontrado o apoio que gostaria ou que julgava necessário para desenvolver os debates com tranquilidade, para inclusive, abranger toda a comunidade escolar, já que seus/suas colegas docentes não abraçavam este trabalho colaborativamente. Mesmo assim, ela não estava totalmente sozinha. O porteiro Pedro observava como a professora Santos buscava esse diálogo com a comunidade em torno da escola. A diretora Lúcia também reconhece a relevância dessas discussões e, embora não se envolvesse diretamente no trabalho, não o desaprovava e nem impedia que fosse desenvolvido.

Entregando a oferenda

Muitas vezes escutamos de pessoas da comunidade escolar, incluindo docentes, que a escola não desenvolve trabalhos envoltos nas diferenças, sobretudo, as relações étnico-raciais e as questões sobre diversidade de gênero e sexual. Esse não é o caso da escola em que lecionava a professora Santos, uma mulher negra, macumbeira, cisgênera, heterossexual e que se arriscou a dialogar sobre essas temáticas em uma escola de periferia no interior baiano.

Depois de ter se incomodado com as situações de violência que acometem negras(os), mulheres e comunidade LGBTQIAPN+ e experienciado alguns espaços formativos que priorizam as discussões sobre cultura africana e afro-brasileira, gênero e sexualidade, Santos passou a elaborar e desenvolver projetos em prol das afirmações identitárias negras e do povo de santo e contra a lesbohomobitransfobia.

Por assumir essas discussões, ela foi questionada, ofendida e deslegitimada enquanto docente, pois, para muitas(os) alunas(os), a sua religiosidade comprometia a sua docência. Por isso, algumas vezes, ela optou por não assumir sua identidade religiosa na tentativa de não ser continuamente posta à margem. Embora Santos tenha tido embaraços para realizar seus projetos, ela alcançou propósitos, pois, algumas/alguns das(os) suas(seus) discentes reconheceram o



etnocentrismo e o racismo, a importância de afirmar as identidades negras e perceberam o preconceito contra a comunidade LGBTTQIAPN+. Portanto, a oferta está entregue e que venham outras encruzilhadas.

Referências

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. (orgs.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 91-111.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

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

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

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E.E. et al. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-105.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em



Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, Marisa; BUJES, Maria. (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v. 5, n.1-2, p. 113-122, 1993.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. *Da porteira para fora: mundo de preto em terra de branco*. Ilhéus: Editus, 2007.

REIS, João. Magia jeje: a invasão do calundu de Pasto de Cachoeira, 1785. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 57-81, mar./ago., 1988.

SANTANA, Marise; SILVA NETO, Antônio Argolo; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos. *Odeere: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2014.

SANTOS, Erisvaldo. Educação e religiões de matrizes africanas: uma pesquisa com professores (as) de Belo Horizonte (MG) sobre intolerância religiosa. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org). *Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 121-138.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19- 54, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (org) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 155-172.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.



SOUZA, Marcos Lopes de. Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma proposta de formação docente. In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Márcio. (org.). *Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero*. VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH [recurso eletrônico] Rio Grande de 07 a 09 de maio de 2014. – Dados eletrônicos, 2014 – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016, p. 979-997.

VEIGA-NETO. Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.



Tensions and challenges of a black and sorceress teacher at work with ethnic and racial, relations, gender and sexuality at school

ABSTRACT: This article presents and discusses the conflicts and challenges of a black and umbandista teacher who take risks in addressing ethnic and racial relations, of gender and sexuality in a basic education school in the interior of Bahia. The teacher faced some obstacles, mainly because she was seen by some of her students as a sorceress and, for that reason, they tried to delegitimize her work. However, she took a position and, through her practices, managed to instigate several students who built new meanings about black identities, of the people of saint and LGBTTI +.

KEYWORDS: Ethnic. Race. Gender. Sexuality. Basic education.

Roniel SANTOS FIGUEIREDO

Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) –Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC)

Professor do Centro Universitário de Excelência (UNEX) e da Rede Estadual de Educação da Bahia – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ronielbiologia@hotmail.com

Marcos LOPES DE SOUZA

*Doutor em Educação
Professor do Programa de Pós –Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
marcos.lopes@uesb.edu.br*

Recebido em: 01/07/2023

Aprovado em: 19/03/2025



ARTIGOS



A inclusão da diversidade sexual e de gênero no ensino:

Uma revisão integrativa

Leilane Serratine Grubba, *Atitus Educação*

Tássia Aparecida Gervasoni, *Atitus Educação*

Resumo. Parte-se do objetivo central de compreender o panorama da literatura científica sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira. Por meio de uma revisão integrativa, realiza-se a análise qualitativa descritiva de conteúdo de 35 estudos selecionados a partir da aplicação de filtros e parâmetros pré-determinados. Adota-se, como pressuposto, que práticas de inclusão das diversidades devem permear políticas de conscientização e políticas atitudinais vinculadas aos direitos humanos, à liberdade e à equidade, em consonância com os fundamentos constitucionais de cidadania, dignidade e pluralismo. Conclui-se que, a despeito das previsões constitucionais e garantias legais, a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação mostra-se desafiadora, sendo um campo em disputa no país. Ainda, identificou-se que a maior parte dos estudos tem como foco a educação básica; a necessidade e relevância da capacitação docente; o potencial do ambiente universitário para a construção de projetos extensionistas de inclusão e diversidade; a importância de um ensino que rompa com essencialismos e favoreça a cocriação dialógica dos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Diversidade sexual. Diversidade de gênero. Ensino. Direitos humanos.



Introdução

O texto é resultado de revisão integrativa sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira. A pesquisa tem por objetivo central compreender o panorama da literatura científica do país sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação de jovens e adultos.

A pesquisa faz parte do projeto de extensão guarda-chuva “Cinelaw - Cinema, Direitos Humanos e Sociedade: vias para o Empoderamento” (Atitus/CNPq), que atua na região do planalto médio do Rio Grande do Sul (2017-2022). O projeto desempenha atividades em escolas de ensino médio e fundamental, com ênfase na educação em prol da inclusão social, sobretudo, de crianças e adolescentes. Objetiva cocriar dialogicamente com as crianças, os/as adolescentes e os/as docentes um ambiente socioeducacional aberto e inclusivo às diversidades, com a criação dialógica de políticas atitudinais a serem implementadas naqueles ambientes educacionais para a transformação conjunta de todas as pessoas envolvidas em agentes sociais de inclusão.

Parte-se do princípio que práticas de inclusão das diversidades devem atuar em prol de políticas de conscientização e políticas atitudinais vinculadas aos direitos humanos, à liberdade e à equidade, considerando que todas as pessoas são diversas (i.e., gênero, etnia, orientação sexual, deficiências, religião, opinião política, deficiências) e devem viver com respeito mútuo e inclusão, preceitos inafastáveis da democracia plural brasileira. Ainda que a cidadania, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político integrem os fundamentos do Estado Democrático brasileiro (art. 1º, II, III e V, da Constituição Federal de 1988), e que a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com a promoção do bem de todos, sem preconceitos de quaisquer ordens, constituam objetivos fundamentais da República (art. 3º, I e IV, da Constituição Federal de 1988), a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação, contudo, é um campo objeto de disputas, inclusive de caráter religioso, moral e cultural¹.

¹ Exemplo dessa disputa se verifica quanto à própria linguagem. Em fevereiro de 2023 o Supremo Tribunal Federal julgou procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade 7019, cujo objeto versava sobre a Lei do estado de Rondônia n. 5.123/2021. A lei estadual trazia a proibição do uso da linguagem neutra em instituições de ensino (bem como em editais de concursos públicos). Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), autora da ação, a pretexto da defesa da língua portuguesa e de seu aprendizado conforme a norma culta, a lei impugnada veiculava intolerância, discriminação, negação da diversidade, negação da liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de



A diversidade sexual e de gênero é termo utilizado no âmbito dos movimentos sociais, da educação e de políticas públicas:

Esta expressão vem se afirmando como opção ao termo diferente ou diverso, e é utilizada no sentido da multiplicidade e da singularidade, buscando assim mostrar que todos e todas fazemos parte da diversidade de expressões de gênero e sexualidade, a qual é constituinte do humano. É importante ressaltar, entretanto, que em seu uso cotidiano acaba por ser tomada como um denominador comum para aqueles e aquelas que não são heterossexuais, ou cuja identidade de gênero não obedece à imposição da linearidade sexo-gênero-sexualidade. É a heteronormatividade que faz com que a heterossexualidade fique excluída do uso corrente do termo diversidade sexual, pois aquilo que é normal não precisa/deve ser nominado, uma vez que é compulsório, ou seja, todos e todas são, até prova em contrário, tidos/as como heterossexuais. (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 62)

A diversidade sexual e de gênero também pode ser compreendida como:

[...] a forma pela qual as pessoas orientam seus desejos e fantasias íntimo-sexuais (sexualidade) e a forma como se identificam em relação ao seu próprio gênero (identidade de gênero), comumente conhecido como masculino e feminino, mas que inclui outros desdobramentos, como pessoas que não se identificam com um único gênero ou com nenhum gênero. Tanto a sexualidade quanto as questões de gênero são um campo vasto de perguntas e algumas respostas, posto que, enquanto a sociedade avança, novas visões e formas de ser no mundo vão sendo descobertas, haja vista ser um aspecto que lida diretamente com a subjetividade das pessoas e esta é ampla, complexa e basilarmente plural. Este entendimento permite perceber que o ambiente escolar é permeado pela sexualidade e pelo gênero e, assim sendo, deve favorecer a reflexão e os estudos sobre suas várias dimensões, de modo a impedir quaisquer violências motivadas por estigmas, discriminações, opressões e preconceitos contra a diversidade. (NETO, 2022, p. 112)

Por outro lado, adverte-se que o conceito de diversidade é utilizado em diversos contextos e compõe-se de múltiplas significações, conforme Mendonça e Diniz (2021, p. 5): “O termo diversidade tende a incluir tudo, de forma genérica não se delineando como uma categoria ou conceito.” Contudo, “temos construído certo acordo de que o termo diversidade será referido quando se tratar das identidades forjadas em prol da construção de políticas públicas.” Inclusive, no âmbito de gênero

ideias e de concepções pedagógicas, em clara afronta às previsões constitucionais. A violação da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal de 1988), contudo, foi o fator decisivo para a procedência da ação (BRASIL, 2023).



e sexualidade, se busca a erradicação do preconceito e discriminação na educação e na sociedade, podendo contribuir para pensar gênero e sexualidade no âmbito de problemáticas “do presente e do cotidiano, bem como de teorias que nos sintonizem com os desafios do presente e que possa nos comprometer com a construção de uma sociedade que reconheça o direito à diferença, para além da ideia de tolerância.” (2021, p. 3)

Ações de inclusão no campo da educação foram institucionalizadas em variados países, havendo heterogeneidade e complexidade das políticas públicas neste contexto. Entende-se que a escola pode propiciar acesso à igualdade de direitos (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 64). No Brasil, a legitimidade temática da inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), dentre outros documentos. Em resumo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996)

Ainda:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997)

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a



conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, embora haja previsão da transversalidade da sexualidade e da diversidade, Dinis (2008) questiona a ausência da previsão do combate às violências e discriminações contra gêneros e sexualidades diversas. Dessa forma, cabe ao/a educador/a a interpretação sobre a necessidade ou não de “inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos, já que pode interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam divergentes da norma heterossexual.” (2008, p. 480)

A literatura científica evidencia que a educação é um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade igualitária, equânime e inclusiva às diversidade, em especial, sexual e de gênero, e redução da vulnerabilidade. Menciona-se que o enfrentamento das discriminações deve ocorrer na educação desde a infância. Todavia, algumas práticas pedagógicas para a inclusão das diversidades podem fomentar o preconceito à diversidade heterocisnormativa. Muitas práticas realizadas enfocam um discurso biológico, sexista e higienista. Ainda, a transversalidade da temática no ensino envolve práticas pedagógicas divergentes dos objetivos das políticas públicas voltadas à diversidade, com enfoque em aspectos biológicos, prevenção de doenças e gravidez (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016, p. 293-298; REIS; EGGERT, 2017, p. 14; MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLIA, 2019, p. 125; AZEVEDO; DE SOUZA, 2016, p. 368; BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 104).

Menciona-se a importância da temática frente ao panorama de preconceito nas escolas e práticas de homofobia, expressas por meio de agressões físicas e verbais. No contexto educacional, o termo “*bullying homofóbico*” tem sido utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunas (os) gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.” (DINIS, 2011, p. 42) e resulta na evasão escolar de estudantes que expressam gênero e sexualidade diversos da norma heterossexual ou cisgênera, bem como, sofrimento psíquico a esses/as estudantes. Embora gênero e sexualidade sejam construções socioculturais, “em geral, são tomadas por muitos como categorias ‘naturais’”. Há um padrão



social imposta que constrange aqueles que não se conformam com as normas que preconizam a superioridade branca, masculina, heterossexual e monogâmica.” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 116)

Diante disso, a universidade e as práticas universitárias tem “sido chamada à responsabilidade da discussão do tema da alteridade e da inclusão das minorias, o que implica discutir sua posição frente aos novos sujeitos escolares que reivindicam espaço no currículo escolar [...]” (DINIS, 2008, p. 478), principalmente, nas diversidades étnicas, sexuais, de gênero e de deficiências.

Dessa forma, este estudo busca conhecer o panorama da literatura científica do país sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira, com o intuito de apontar práticas consideradas validadas para serem implementadas em prol da inclusão das diversidades, os limites evidenciados e as práticas consideradas nocivas.

Método

Trata-se de revisão integrativa de literatura (RI), que tem por objetivo constituir um corpo de conhecimento sobre a temática da inclusão equitativa da diversidade sexual e de gênero no ensino brasileiro. Busca “sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente.” (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014, p. 9) O foco principal é a análise qualitativa dos resultados de estudos.

Compreende-se que a síntese do estado do conhecimento e o reconhecimento das lacunas existentes nesse conhecimento possibilitam identificar campos que necessitam de novos estudos teóricos e empíricos (ROMAN; FRIEDLANDER, 1998, p. 109), assim como, contribuem para o suporte às práticas inclusivas no ensino.

Conforme o protocolo de RI, a pesquisa envolve seis etapas distintas, sendo elas: (Fase 1) elaboração da pergunta ou hipótese norteadora, com a determinação dos estudos a serem incluídos; (Fase 2) busca ou amostragem na literatura, com a delimitação dos critérios de inclusão, exclusão e as estratégias de busca; (Fase 3) coleta de dados; (Fase 4) análise crítica dos estudos incluídos; (Fase 5) discussão dos resultados; e, (Fase 6) apresentação da revisão integrativa, consubstanciada neste relatório, que é um artigo científico (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).



A pergunta norteadora do estudo é elaborada conforme o modelo TQO (MARCOS-PABLO; GARCÍA-PENALVO, 2018), sendo ela: qual o panorama da literatura científica sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira?

Quadro 1

Tabela TQO

Descrição	Abreviatura	Componentes da pergunta
Tema	T	Diversidade sexual e de gênero
Qualificador ou característica do estudo	Q	Literatura científica
Objeto de pesquisa	O	Inclusão da diversidade na educação brasileira

Considerando o objetivo de compreender o panorama da literatura científica sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira, serão abarcados estudos experimentais, empíricos e revisões de literatura. Também, para possibilitar a repetição do estudo por outros/as pesquisadores/as, descreve-se as etapas metodológicas a seguir.

Os descritores (DeCS)² de busca são: educação; diversidade de gênero. Salienta-se que o descritor diversidade de gênero abarca diversidade sexual e diversidade de sexos, possibilitando a busca na literatura.

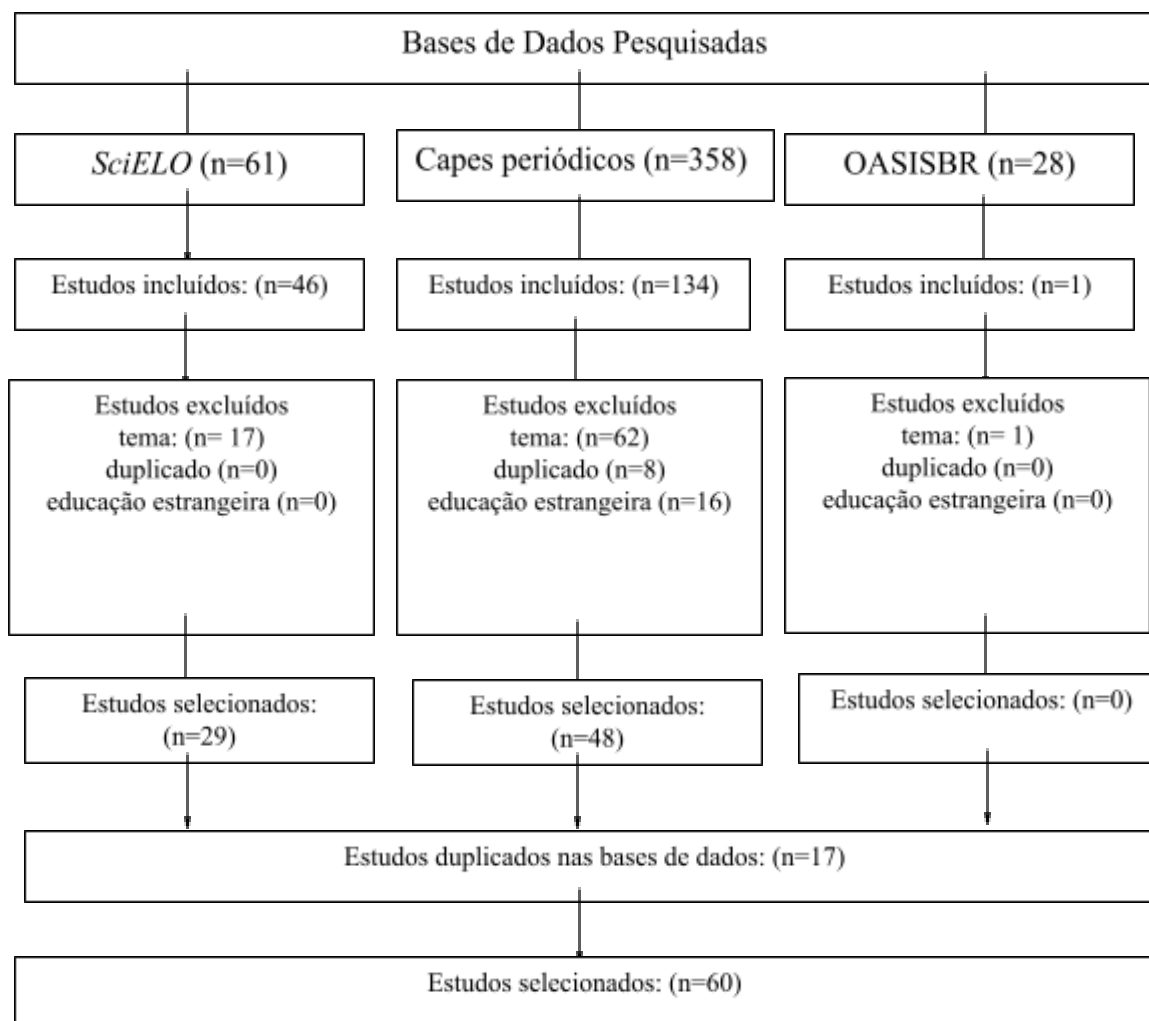
Serão incluídos os estudos publicados em artigos científicos revisados por pares, com acesso livre, em idioma português. Serão excluídos os estudos duplicados em uma ou outra base de dados, bem como aqueles que, após análise do título ou resumo, não abordarem diretamente o tema de pesquisa, ou aqueles que não abordarem a educação brasileira. Não houve filtragem por recorte temporal, tendo sido considerados todos os estudos localizados, independentemente do ano de sua publicação.

² Disponível em: <https://decs.bvsalud.org> Acesso em 14 dez. 2022.



A busca foi realizada nas seguintes bases de dados: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*³, Capes periódicos⁴ e Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR)⁵, em dezembro de 2022.

Quadro 2
Fluxograma de RI



Inicialmente, a pesquisa resultou em 447 estudos nas bases de dados consultados. Aplicados os critérios de inclusão, foram selecionados 181 estudos. Sequencialmente, após a aplicação dos

³ Disponível em: <https://www.scielo.br>

⁴ Disponível em:

<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez474.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁵ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>



critérios de exclusão, selecionou-se 60 estudos. Ainda, em leitura flutuante de todos os estudos selecionados, excluiu-se 25 porque apenas tangenciavam a temática elegida para esta pesquisa. Dessa forma, para análise qualitativa descritiva de conteúdo, selecionou-se 35 estudos.

Menciona-se que a maior parte dos estudos tem foco na educação docente, visando práticas mais inclusivas no ambiente escolar. Ainda, dos estudos que tratam da implementação de práticas de diversidade sexual e de gênero nas escolas, de modo geral, há maior incidência sobre o ensino médio, em detrimento do ensino fundamental. Outros estudos enfocam projetos de extensão, salientando a importância do diálogo entre saberes universitários e do ensino básico brasileiro.

Discussões e resultados

A pesquisa integrativa sistematizada resultou em 35 estudos, os quais são referenciados com * ao final deste relatório de pesquisa (artigo). Não se analisará o nível das evidências científicas encontradas (ECs), apenas mencionando-se que majoritariamente os estudos são resultados de pesquisas qualitativas. Dessa maneira, levando-se em consideração o sistema GRADE, o nível de evidências encontrado é relativamente baixo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014), pois são estudos que comportam resultados referentes a uma ou outra experiência, apresentando maior viés. Portanto, os resultados serão analisados conjuntamente, visando conhecer práticas consideradas validadas para serem implementadas em prol da inclusão das diversidades, os limites evidenciados e as práticas consideradas nocivas.

Nos estudos, discute-se que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incidem na urgência de uma educação democrática e não discriminatória, com inclusão da diversidade sexual e de gênero; e enfrentamento das variadas formas de violência. A educação aparece como um *locus* privilegiado para se atingir socialmente uma cultura de inclusão das diversidades e promoção da equidade (REIS; EGGERT, 2017, p. 13-14).

Entre os anos 2007-2009, proliferaram estudos sobre inclusão sexual e de gênero nas políticas públicas de educação no país, havendo maior negociação de programas e projetos do Estado e de movimentos sociais em prol da inclusão equitativa das diversidades (VIANNA, 2012, p. 128-131). Por outro lado, muitas práticas promovidas nas escolas precisam “avançar muito para a promoção de uma educação inclusiva da



diversidade de modos de vivenciar a sexualidade.” (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016, p. 291)

Trata-se de pensar em uma educação não homofóbica, não racista e não sexista (DORNELLES, 2019, p. 238) desde a infância e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que deve incluir as diversidades humanas (i.e., etnia, raça, gênero, orientação sexual) por meio de um currículo inovador, que possibilite a inclusão social e o acesso à educação, sem evasão (RIOS, 2022, p. 6-9).

Os principais resultados mencionados nos estudos são, em primeiro lugar, a marginalização escolar vivenciada por jovens gays e lésbicas (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016, p. 293-298; CASSAL; ZUCCO, 2010; MATTA *et al.*, 2021; SILVA; SOARES, 2014; CIRIBELLI; RASERA, 2019; SCHWENDLER; VIEIRA, 2022).

Também se discute a curricularização das diversidades sexuais e de gênero. O currículo é a “diretriz fundante das práticas de ensino adotadas pelos docentes e pela gestão escolar, pois nele estão descritos as finalidades e os objetivos visados, ele também elucida sobre a organização, os conteúdos, as avaliações e os métodos de ensino-aprendizagem.” (NETO, 2022, p. 113) Evidencia-se a dificuldade existente na curricularização dos estudos voltados à inclusão da diversidade sexual e de gênero, tratados periféricamente no ensino em virtude da transversalidade temática (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016, p. 293-298), aliada à falta de materiais adequados, sobretudo, a carência de livros didáticos e materiais atualizados nas bibliotecas das escolas (MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLIA, 2019, p. 130).

Na contramão desses esforços, proliferam também iniciativas legislativas que visam bloquear esse debate nos ambientes escolares, inclusive, pela via do direito penal. O Projeto de Lei 4893/2020, que tramita na Câmara dos Deputados, por exemplo, busca criminalizar as condutas de adotar, divulgar, realizar ou organizar, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda outras atividades culturais que tenham como conteúdo a chamada “ideologia de gênero”⁶ (BRASIL, 2020). Este

⁶ Lembrando que o termo ganha visibilidade justamente a partir de um Projeto de Lei (PL 2731/2015, hoje arquivado, pois, retirado pelo seu autor) que buscava estabelecer a proibição das discussões de gênero nas escolas, conforme havia sido proposto pelo Plano Nacional de Educação de 2014. De forma errônea e pejorativa, a expressão “ideologia de gênero” emerge



projeto encontra-se apensado a outro, o Projeto de Lei 3235/2015, que atualmente aguarda designação de relator na Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados, e cujo objetivo é criminalizar “comportamento que induza à ideologia de gênero” (BRASIL, 2015).

A inclusão da diversidade sexual e de gênero como tema transversal no ensino brasileiro encontra variados desafios nas práticas escolares. Grande parte das discussões apresentadas nos estudos mencionam que educadores/as tematizam gênero e diversidade sexual no ensino. Contudo, evidenciam nas escolas “debates que envolvem as práticas sexuais, regulando os desejos e enfocando a correção dos pensamentos e atitudes relacionados à gravidez na adolescente e à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis.” (AZEVEDO; DE SOUZA, 2016, p. 367). A presença do enfoque escolar em aspectos biológicos, médicos de prevenção de gravidez e das ITS/HIV-Aids é replicada em variados estudos (MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLIA, 2019, p. 125; BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 104)

Em muitas escolas, trabalha-se gênero e sexualidade como sinônimos, padronizando-se o masculino e o feminino a partir de uma maneira única de se viver a sexualidade, isso é, “tece-se uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona ‘naturalmente’ para o sexo oposto.” (DINIS, 2008, p. 476)

Para Neto (2022, p. 113), no âmbito da educação inclusiva para a diversidade, além da falta de formação na temática de docentes, existe a necessidade de se evidenciar uma base curricular nesse campo, em especial, para romper com a abordagem de modelos pautados no corpo-saúde-doença.

Por outro lado, apenas a curricularização da temática ou a presença do componente curricular específico não tem o condão de inserir no contexto escolar analisado a inclusão da diversidade sexual e de gênero, o que depende do/a docente/a ministrante da disciplina e da sua formação na temática (AZEVEDO; DE SOUZA, 2016, p. 367). Nesse sentido, a temática deveria ser amplamente discutida no ensino, visando

como deturpação da proposta de “ampliar a discussão da diversidade de gênero nas escolas e consequentemente desconstruir padrões que estabelecem desigualdades, mantém privilégios e geram exclusões” (OLIVEIRA; BATALHA, 2017, p. 54).



a inclusão das diversidades, o combate do racismo, homofobia e outras discriminações, por parte de estudantes e de docentes (FERREIRA; DOS SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 240).

Além do/a docente, Oltramari e Gesser (2019, p. 3) mencionam “a dificuldade nas execuções das ações [de inclusão à diversidade] nas escolas devido à complexidade dos assuntos abordados e à falta de apoio da direção, de colegas e ainda da religiosidade que se estabelece de forma muito fundamentalista”. Esse resultado é replicado na pesquisa de Soares e Monteiro (2019, p. 295), sobretudo, “não aprovação da direção da escola para implantar um projeto sobre sexualidade, restrições dos pais dos/das alunos/as à temática, não aceitação do uso do nome social entre alunos transexuais e travestis por parte dos/as professores/as e a postura conservadora de alguns alunos/as”.

Alguns estudos analisados discutem, nesse sentido, a necessidade da educação de educadores/as, visando desconstruir preconceitos que perpetuam a exclusão no ambiente educacional (GUERCH, 2019; SILVA; FERREIRA, 2019). Menciona-se que muitas práticas voltadas para a diversidade perpetuam o modelo e cultura heteronormativa e binária de gênero, patologizando ou anormalizando aquelas divergentes (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016, p. 293-298; COELHO; CAMPOS, 2015, p. 896-897).

Existe uma “carga de tabus e preconceitos presente no imaginário desses educadores, a qual é difícil de depurar.” (FERREIRA; DOS SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 239) “Alguns passaram pela graduação sem nenhuma disciplina que abordasse a temática, e outros, mesmo atuando vários anos na educação básica, tiveram pela primeira vez a oportunidade de dialogar e trocar conhecimentos sobre diversidade no cotidiano escolar.” (2017, p. 239)

Um estudo sobre relatos de professores da rede pública e privada do Rio de Janeiro, sobre diversidade sexual e de gênero na escola, aponta para a essencialização do masculino e feminino, bem como essencialização do homossexual, com uma vinculação do gênero ao sexo biológico. Em resumo,

Conclui-se que a escola produz discursos sobre a sexualidade sob a chancela do interdito e da norma, a partir do padrão heterossexual. A partir desse entendimento, os professores esperam dos alunos comportamentos sociais e sexuais adequados ao sexo biológico. Experiências que fujam dessa compreensão são denominadas “inadequadas” ou, ainda, “desviantes”, como a bissexualidade e a travestilidade, não sendo, portanto, consideradas na realidade



escolar. Nesse sentido, políticas públicas de formação inicial e continuada para a educação podem colaborar na construção e promoção de relações sociais mais igualitárias entre os sujeitos. (CASSAL, 2010, p. 15)

Por parte de docentes, constatou-se que muitos/as consideram que a transversalidade temática se restringe a “responder dúvidas de estudantes em sala de aula ou intervir diante de uma situação específica” (MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLIA, 2019, p. 128); dessa maneira, as práticas de “educação sexual relatadas pelos professores estavam em sua grande maioria, limitadas à abordagem biomédica e heteronormativa incluindo, por exemplo, temas como puberdade, gravidez na adolescência, métodos anticoncepcionais e infecções de transmissão sexual (IST) e aids” (2019, p. 129). Nesse sentido:

Os Parâmetros se inscrevem, portanto, em um modelo de educação sexual já presente e marcado pelo domínio da biologia (uma ciência da sexualidade – uma *scientia sexualis*, como dizia Michel Foucault), dentro do qual a discussão da construção social da sexualidade e da diversidade sexual é marginal ou ausente. Além disso, mesmo os programas dirigidos à prevenção das DSTs/aids são usualmente propostos fora dos horários de aula e representam intervenções breves e pontuais. Cabe ressaltar ainda que as/os professoras/es, na sua grande maioria, não receberam formação para desenvolver ações educativas relacionadas à sexualidade. (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 66)

Menciona-se, portanto, a falta de capacitação docente para o ensino-aprendizagem da diversidade sexual e de gênero (MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLIA, 2019, p. 130). Em especial, essa falta de capacitação é devida à formação que docentes tiveram em suas graduações, com ausência de ensino-aprendizagem sobre a temática (OLTRAMARI; GESSER, 2019, p. 3-8; SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 293), havendo a necessidade de formação continuada.

A respeito da formação docente nessa temática, Soares e Monteiro (2019) mencionam a vinculação da sexualidade aos sistemas reprodutores. Ainda, Rosistolato (2013, p. 50) menciona como resultado de pesquisa qualitativa com docentes a essencialização de espaços masculinos e femininos, inclusive do binarismo de gênero, com dificuldade para a compreensão da diversidade sexual. Bonatti (2020, p. 120-121), de maneira próxima, aponta o preconceito e discriminação existente no que se refere à gênero e sexualidade não heterossexual, confluindo-se em um espaço opressor de ensino.



Ainda, de acordo com Silva e Costa (2018), grande problemática incide sobre o conhecimento de docentes sobre os sentidos de gênero, inclusive sobre as subjetividades femininas. Considera-se que “a escola produz significados sobre gênero junto às crianças, visto que em vários espaços pelos quais transitam, os sujeitos aprendem o que é o feminino, ou o masculino, de forma rígida através de preceitos historicamente imbuídos de aspectos machistas e sexistas” (2018, p. 56), inclusive, a formação das subjetividades das crianças é influenciada pelos discursos e práticas escolares. Daí a importância se concepções de gênero e sexualidade em uma perspectiva equitativa, sobretudo, de erradicação de visões estereotipadas no ensino, a exemplo da passividade feminina e agressividade masculina.

Desse modo, a aplicação das diretrizes curriculares sobre orientação sexual incide na necessidade de formação docente continuada, em especial, visando erradicar a subordinação da temática ao trinômio corpo/saúde/doença; consequentemente, à chancela da heteronormatividade e patologização das diversidades. Vianna (2012, p. 132) destaca:

Essa é uma tarefa difícil e requer luta em todas as esferas, dentro e fora da escola: na conscientização e na formação do corpo docente; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na análise crítica dos livros didáticos; na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos; e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por direitos à diferença. Assim, as proposições políticas, articuladas à produção de conhecimento acadêmico sobre elas, poderão, espero, produzir outras e múltiplas alternativas aos desafios e às urgências aqui apontados.

Em estudo qualitativo sobre o projeto de formação docente “Educando para a Diversidade”, financiado pelo governo federal no quadro de ações do programa “Brasil sem Homofobia”, as conclusões resultam positivamente em ações de inclusão. Com ênfase na temática da diversidade sexual e abarcando a igualdade de gênero, a identidade de gênero e orientação sexual, a promoção de cursos de formação contínua de docentes resultou em capacitação para a atuação com crianças e adolescentes. Como exemplo:

Ao final dos encontros previstos para a formação nas duas primeiras edições, as/os educadoras/es relataram que houve uma mudança importante em suas posturas pessoais. Elas/es afirmaram haver menos tolerância com piadas preconceituosas no cotidiano escolar, uma maior sensibilidade para compreender a diversidade e a complexidade das expressões de gênero e da sexualidade e, nesta direção, começaram a utilizar as ferramentas da desconstrução do



normal/natural e do patológico/desviante/diferente para pensar o dia a dia na escola e as práticas pedagógicas no que se refere às identidades gênero e às expressões da sexualidade. (NARDI; QUARTIERO, 2012, p. 77)

O projeto foi reconhecido como positivo na construção de espaços de interlocução de docentes com vistas a implementar práticas e ações de inclusão às diversidades nas escolas. Requisitou-se, como contribuição, a produção de materiais didáticos (i.e., livros, filmes, *softwares*) por parte do Ministério da Educação para o fortalecimento das iniciativas de inclusão das diversidades (NARDI; QUARTIERO, 2012)

Para além da capacitação docente, Machado, Montenegro e Chinaglia (2019, p. 130-131) apontam a reação desfavorável das famílias sobre a educação na temática da diversidade sexual e de gênero, com ênfase no temor do incentivo sexual de adolescente para a homossexualidade ou para uma sexualidade prematura. Também por parte de docentes, Oltramari e Gesser (2019, p. 1) e Soares e Monteiro (2019) mencionam a existência de concepções morais e religiosas vinculadas à heteronormatividade.

Desde 2015, “as discussões sobre os temas nos planos estaduais, municipais e nacional reuniram centenas de pessoas nas casas legislativas e dividiram opiniões. De um lado, educadores, militantes e pessoas LGBTQTIQ defendendo a abordagem dos temas, por compreenderem a importância da inclusão no currículo escolar” (FERREIRA; DOS SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 243). De outro lado, “religiosos, educadores conservadores e instituições levantando bandeiras contrárias.” (2017, p. 243) Diante da pressão conservadora, muitas temáticas em gênero e diversidades foram retiradas planos estaduais, municipais e nacional (2017, p. 243).

No tocante à oposição de famílias com visões conservadoras à inserção de discussões sobre sexualidade, gênero e diversidade no ambiente escolar, válido o registro do julgamento do Recurso Extraordinário 888.815-RS (Repercussão Geral - Info 915) pelo Supremo Tribunal Federal em setembro de 2018. Em apertada síntese, a decisão afirmou a impossibilidade do ensino domiciliar (também conhecido como *homeschooling*) diante do atual quadro legislativo, pois, não obstante inexista vedação absoluta a tal sistema pelo texto constitucional, a ausência de regulamentação quanto aos preceitos e regras aplicáveis a esta modalidade de ensino inviabiliza a sua prática. O que chama mais atenção, contudo, são os argumentos da parte autora da



ação, uma criança, representada pelos pais, que teve negado o ensino domiciliar pela Secretaria do município de Canela, no Rio Grande do Sul. Na peça inicial, expõe-se a discordância da criança e de seus pais com relação ao que consideram “antecipação do ensino quanto à sexualidade”, que ocorre tanto pelo convívio com estudantes de idade mais avançada quanto pelo espaço que tais temas têm ganhado, e cada vez mais cedo, nos planos de ensino das instituições. Os princípios religiosos também foram destacados dentre os argumentos, sendo mencionada, de forma expressa, a inconformidade com “imposições pedagógicas do ensino regular, como, por exemplo, a questão atinente ao evolucionismo e à Teoria de Charles Darwin”, já que, sendo cristã, a autora (a criança) segue o criacionismo, recusando as teorias evolucionistas, portanto (STF, 2018).

Inclusive, sobre a importância dos/as docentes no processo de inclusão social, muitos/as educadores/as excluem a temática da diversidade sexual e de gênero do currículo por considerarem específica do âmbito intrafamiliar (DINIS, 2011; VIANNA, 2015). Dinis (2011, p. 43-48) ressalta que se deve atuar na formação docente, pois esse silenciamento pode reverter-se em omissão nos casos de violência física e verbal de estudantes que expressam diversidade sexual e de gênero.

O preconceito de gênero e sexualidade permeia o ensino escolar (COELHO; CAMPOS, 2015). Além disso, também permeia o ambiente universitário⁷. Apontam-se desafios e discriminações ao ingresso e permanência de travestis e transexuais nas universidades. Dentre os desafios, desrespeito ao nome social e ao uso autorreferenciado de banheiros; também, violências transfóbicas (LACERDA, 2016, p. 232-237).

Diante dessas críticas, variados estudos discutem elementos positivos para a inclusão da diversidade sexual e de gênero. Oficinas pedagógicas sobre a temática em escolas analisadas de assentamento de Reforma Agrária, Schwendler e Vieira (2022, p. 1) possibilitaram dirimir “retrocessos ocasionais entre os(as) jovens, propiciou a revisão do preconceito, reduziu a homofobia e promoveu atitudes de respeito a distintas formas de organização familiar e vivência da sexualidade.” Como resultado,

⁷ Nesse sentido, referencia-se a pesquisa “Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?”, que buscou justamente compreender como e de que forma o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula da Faculdade é marcado por dinâmicas de gênero (2019).



Os testemunhos dos(as) estudantes no contexto das oficinas pedagógicas permitiram refletir sobre as diferentes formas de “aceitação”, de punição e as estratégias de resistência adotadas pelas pessoas LGBT no campo. O estudo possibilitou, ainda, compreender os benefícios pedagógicos e humanos gerados pelo acesso dos(as) educandos(as) a um conhecimento sistemático no decorrer das oficinas pedagógicas. Concluímos que são acentuadas as diferenças geracionais e as tensões decorrentes delas, e que os novos conhecimentos disponibilizados geraram impactos conceituais, culturais e pedagógicos, notadamente a revisão de preconceitos e de atitudes omissivas ou excludentes em direção à diversidade de gênero por parte do grupo de jovens que participaram da pesquisa. (SCHWENDLER; VIEIRA, 2022, p. 5)

Também, a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior, a exemplo das atividades empreendidas pelo Observatório de Gênero e Diversidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em especial, a disponibilidade de disciplinas que abordem a temática, contribuindo para a formação acadêmica. Dentre elas, a disciplina “Estudos de Gênero e Diversidade” é ofertada optativamente para todos os cursos de graduação, com módulos que abordam estudos de gênero; teoria feminista; diversidade e educação; gênero, diversidade, raça e etnia; gênero, diversidade e arte; gênero, diversidade e trabalho; etc. (SILVA, 2018, p. 301-302).

A extensão universitária aparece como um importante espaço para a erradicação do preconceito de gênero e contra as diversidades, favorecendo maior conscientização sobre a necessidade de inclusão social. Nesse sentido, intervenções de extensão (i.e., oficinas, palestras, rodas de conversas, seminários) possibilitam a compreensão de como as estruturas de gênero colaboram para a manutenção da discriminação social e dos estereótipos de gênero. Também, permitem a conscientização sobre performatividades e diversidades, que “envolvem professoras, professores, pais, mães, alunas, alunos, ou seja, a comunidade em geral.” (BRAGA; PATRÍCIO; BARRETO, 2018, p. 158)

Na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), um projeto de extensão sobre gênero e diversidade na escola evidenciou a importância da formação continuada para professores/as da educação básica pública. Nessa formação, abordou-se como temática principal a Educação e Direitos Humanos (com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais e temas como: gênero, diversidade, sexualidade e relações étnico-raciais). Segundo Ferreira, Dos Santos e Quadrado (2017, p. 239), essa atividade de formação permitiu o diálogo sobre a diversidade na escola e “possibilitou às professoras/es o desenvolvimento de ferramentas



metodológicas para a prevenção de diferentes formas de violações dos direitos humanos.”

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), os resultados de um projeto de extensão em gênero e sexualidade indicam o desafio na abordagem dessas temáticas nos diversos níveis de ensino. Por outro lado, os benefícios do projeto referem-se à produção de “subsídios teóricos e metodológicos para a implementação de estratégias voltadas à promoção do acesso aos direitos fundamentais (tais como educação, saúde, trabalho, justiça, etc.), à equidade de gênero e à educação para a sexualidade.” (ESTEVES; PRESTES, 2020, p. 611)

Os resultados do projeto de extensão “Vidas: gênero, diversidade e sexualidades”, vinculado à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), indicam a “redução da violência e o reconhecimento da existência da diferença de gênero e de sexualidade no interior da instituição e na região dos Inconfidentes.” (MENDONÇA; DINIZ; MAIA, 2021, p. 1). Também, sugerem que essa modalidade de projeto, “multidisciplinar e crítico, assim como políticas institucionais adotadas por universidades, como é o caso da UFOP, contribuem para processos de inclusão e diversidade tão necessários na atualidade.” (2021, p. 1)

Em outra pesquisa, sugere-se que cursos de formação de professores em gênero e diversidade na escola, realizados pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e posteriormente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nas modalidades de extensão e pós-graduação *lato*, resultaram positivamente em variados aspectos, dentre eles, a “aquisição de conhecimentos sobre os marcadores sociais das diferenças e compreensão desses como sociais e políticos; o reconhecimento e posicionamento das participantes como feministas; a ressignificação de experiências profissionais e de vida relacionadas às temáticas [...]” (OLTRAMARI; GESSER, 2019, p. 1). Menciona-se que os cursos auxiliaram na compreensão de comportamentos generificados como não naturais (ou biológicos).

Outro curso de formação de docentes em gênero e sexualidade resulta em elementos positivos aos/as participantes, tais como:

Todos/as admitem uma mudança de perspectiva em relação à sexualidade após a realização do curso, exemplificada pelos fragmentos das falas: “muda postura, a fala”, “aprende a olhar o ser humano de maneira diferente”, “a ter visão mais flexível”, “um outro olhar com relação aos alunos”, “Uma visão mais ampla da



sexualidade”. A fala da Professora Fernanda reflete a influência do curso sobre a construção das identidades: “Não é um aprender pontual que eu vou aplicar no dia tal com a turma X, mas você muda muito sua postura e sua fala... É um aprimoramento para o professor no dia a dia”. Igualmente foram citadas conquistas de ordem prática, como a maior facilidade em argumentar e compreender os/as alunos/as, a percepção de atitudes preconceituosas, sexistas e machistas dentro da escola e a percepção do próprio preconceito. A aquisição de conhecimentos teóricos, principalmente sobre a homossexualidade, foi apontada como um dos pontos positivos do curso. (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 294)

Após o curso, é resultado o engajamento dos/as docentes em promover atitudes que valorizam a igualdade e a inclusão à diversidade em sala de aula.

Na Bahia, um projeto interdisciplinar sobre diversidade e docência e pesquisa na educação básica resulta positivamente ao ofertar uma compreensão intercultural sobre a diversidade, com incidência em gênero, sexualidade, raça/etnia, geração e classe (SILVA; RIOS; NUÑEZ, 2019, p. 1-14).

Outro resultado positivo de curso de formação é apontado por Costa e Vianna (2018, p. 411) que destacam uma mudança de perspectiva e comportamento das docentes participantes, com maior rompimento aos estereótipos de gênero, bem como, maior interesse pela temática de gênero e sexualidade.

Contribuições

Compreende-se a importância da educação formal para a inclusão da diversidade sexual e de gênero e para erradicação da homotransfobia. Estudos analisados, dentre eles, o de Matta *et al.* (2021) concluíram pela existência de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade no âmbito da educação, por parte de docentes, de estudantes e da omissão frente a essas práticas. Nesse estudo, afirma-se que “os resultados indicam que as políticas de educação sexual são insuficientes para a garantia dos direitos humanos das minorias sexuais, o que representa maior vulnerabilidade à saúde desse estrato populacional.” (2021, p. 2)

Contudo, variadas experiências trazem elementos positivos para se modificar esse cenário mapeado. Silva e Soares (2014, p. 137-143) mencionam os resultados de curso de educação à distância em prol do enfrentamento de preconceitos e discriminações, sobretudo, com



metodologia que envolveu a produção de textos, vídeos, aulas presenciais, fóruns e web conferências. Por meio desse curso, compreendeu-se que a escola pode reiterar a norma heterossexual, com exclusão de estudantes que não conformam essa norma, mas também pode contribuir para a inclusão das diversidades. Ciribelli e Rasera (2019, p. 1-4) sugerem, no contexto educacional, a abordagem de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva social, possibilitando novas significações sobre a diversidade sexual e desconstruindo naturalizações essencialistas, que culminam em discriminação.

Os resultados do projeto empreendido em escolas de assentamento de Reforma Agrária apresentam resultados positivos para a inclusão. No projeto, introduziu-se conhecimentos sistemáticos sobre a diversidade de gênero, com coprodução de saberes e práticas pedagógicas com os/as estudantes. Também se empreendeu oficinas de debates sobre conceitos e terminologias (i.e., sexo e gênero, *scripts* culturais, medicalização e punição da homossexualidade, preconceito, discriminação, abjeção, disciplinamento, diferenças geracionais, orientação sexual, homoafetividade, configurações familiares) (SCHWENDLER; VIEIRA, 2022, p. 8).

O projeto contribui ao evidenciar o papel da educação para a desconstrução de preconceitos e práticas sociais discriminatórias, por meio do “acesso ao conhecimento e a revisão de atitudes” (SCHWENDLER; VIEIRA, 2022, p. 5). Dentre essas desconstruções, menciona-se os *scripts* culturais de gênero (i.e., comportamentos que seriam adequados a cada sexo e as punições de desvios), a tolerância e o respeito com as diversas formas de expressão da sexualidade humana, assim como práticas discriminatórias (i.e., a expressão “normal” e “anormal” no tratamento da sexualidade) (2022, p. 7-9).

Azevedo e De Souza (2016, p. 369-372), César (2009, p. 48) e Vianna (2015) contribuem para a discussão temática ao mencionar a necessidade de formação docente para a inclusão e diversidade, em especial, para oportunizar um ensino-aprendizagem que inclua no padrão de normalidade todas as diversidades de sexo e gênero (e suas múltiplas expressões), não pautando-se pela heteronormatividade ou educação sexual higienista. Nesse sentido, Dinis (2008, p. 477-478) sugere: inclusão de estudos de gênero na formação docente, com estudos críticos sobre representações sexuais e de gênero, bem como desconstrução das estruturas binárias e excludentes; a educação de



educadores/as com produções bibliográficas na temática, possibilitando a inclusão desses estudos em suas práticas pedagógicas e disciplinas.

Além das ações isoladas ou contínuas de formação de profissionais da educação, indica-se a inclusão de disciplinas voltadas para a temática de gênero e sexualidade na grade curricular de cursos de graduação e pós-graduação, de modo a contribuir para a formação de educadores/as e profissionais. Ainda, a própria inclusão da “orientação sexual nos currículos escolares possibilita trabalhar com os adolescentes as relações de gênero, o desenvolvimento do respeito a si e ao outro, bem como à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes na sociedade.” (CASSAL; ZUCCO, 2010, p. 22-23)

Neto (2022, p. 119-120) sugere a possibilidade de se formar professores/as na temática por meio da utilização de recursos audiovisuais (i.e., imagens, filmes, dramatização, performances de gênero, livros infantis), por meio de problematizações críticas.

Além da formação docente, os resultados do Observatório de Gênero e Diversidade da UFPel indicam a positividade de formação em gênero no âmbito da graduação e pós-graduação, com vistas a promover reflexos de diversidades da sociedade, por parte dos/as egressos/as. Silva (2018, p. 302) indica a composição conteudística de disciplina existente com essa finalidade, que engloba o estudo dos seguintes tópicos:

[...] estudos de gênero e teoria feminista, diversidade e educação; gênero, diversidade, raça e etnia; gênero, diversidade e arte; gênero, diversidade e trabalho; teorias sobre gênero e diversidade; entre outras. Tem-se o cuidado que os docentes assumam módulos que estejam de acordo com suas áreas de atuação.

Menciona-se, ademais, a importância da extensão universitária nas instituições de ensino básico e médio para a conscientização em prol das estruturas de gênero (i.e., estereótipos e discriminações), bem como, para promover a inclusão das diversidades. Braga, Patrício e Barreto evidenciam a relevância de estudos de gênero “dentro de instituições de educação formal e não formal, por tratarem de questões que não são discutidas na comunidade universitária via currículo.” (2018, p. 142) Na proposta, foi utilizada a metodologia de debates e reflexões após leitura de textos selecionados sobre a literatura na temática. Ainda, a metodologia de “intervenções, em instituições formais ou não formais com debates e reflexões acerca da temática do currículo educacional e diversidades, no formato de oficinas, palestras, rodas e conversas e seminários.” (2018, p. 143)



Também no âmbito da extensão universitária, o projeto da UNIPAMPA em formação continuada de professores/as utilizou-se recursos metodológicos para propiciar o debate sobre as diversidades e a conscientização, tais como: relatos de experiências, dinâmicas audiovisuais e musicais, aulas expositivas, visualizadas e dialogadas. Como resultado, mencionou-se a sensibilização dos cursistas para o “reconhecimento da diversidade sexual e o combate ao sexismo e a homolesbotransfobia. [...] bem como a equidade de gênero no contexto escolar, assegurando espaços de discussão e troca de experiências considerando-se as especificidades locais.” (FERREIRA; DOS SANTOS; QUADRADO, 2018, p. 239)

Projeto de extensão vinculado ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) sobre a temática também apresentou como contribuição um avanço gradativo nas políticas institucionais para a equidade de gênero, ações afirmativas, e conhecimento a respeito das questões de gênero e sexualidade, imprescindível para maior inclusão social das diversidades (ESTEVES; PRESTES, 2020, p. 615).

O projeto de extensão “Vidas: gênero, diversidade e sexualidades”, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), cujos resultados foram apresentados, utilizou-se da roda de conversa como recurso metodológico, além dos relatos de histórias de vida e webrádio (MENDONÇA; DINIZ; MAIA, 2021, p. 7).

Essa pesquisa possibilitou compreender o panorama da literatura científica sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira. Contribui ao demonstrar que os pontos positivos visualizados no sentido de inclusão social e erradicação do preconceito advém de práticas educacionais, centradas principalmente em cursos de formação continuada, pós-graduação *lato* e incursões extensionistas. Também demonstra que a maior parte dos estudos tem como foco a educação básica e a formação temática de docentes da educação básica, sendo poucos estudos centrados no ensino superior e na inclusão em nível universitário. Percebe-se como lacuna essa ausência de estudos sobre o ensino superior, assim como existe uma lacuna de resultados quantitativos sobre as práticas de inclusão de gênero e diversidade.

Algumas práticas evidenciadas parecem importante para se pensar em futuras práticas de inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação. Em primeiro lugar, a educação para a diversidade sexual e



de gênero deve abarcar o ensino-aprendizagem de estudantes, mas também atuar na capacitação de docentes, que podem manter essas práticas implementadas ao longo do tempo. Nesse sentido, a importância da formação docente principalmente como formação inicial e formação continuada. Para além de estudantes e docentes, evidencia-se a capacitação de gestores/as e demais funcionários/as da educação, para que possam contribuir com as práticas de inclusão, atuando em situações de risco e apoiando docentes.

Em segundo lugar, menciona-se o espaço privilegiado das universidades para a construção de projetos de inclusão e diversidade, em cursos de educação continuada, pós-graduação, pesquisa, ensino e extensão, para a formação de facilitadores dos processos de inclusão, da capacitação de estudantes universitários e erradicação de discriminação nesses ambientes.

Em terceiro lugar, menciona-se que as práticas de inclusão devem focar na capacitação e conhecimento crítico a respeito de gênero e sexualidade, rompendo com essencialismos. Podem ocorrer por meio de diversos recursos (i.e., livros didáticos, aulas, conferências, vídeos, música, *podcasts*, rodas de conversas, histórias de vida, escuta ativa), mas devem aprimorar a importância da cocriação dialógica dos conhecimentos.

Conclusão

Ao longo do texto foram compilados e problematizados os resultados de uma revisão integrativa sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira, com o intuito central de compreender o panorama da literatura científica sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação de jovens e adultos.

Partiu-se do pressuposto de que práticas de inclusão das diversidades devem atuar permanentemente em prol de políticas de conscientização e políticas atitudinais vinculadas aos direitos humanos, à liberdade e à equidade, sobretudo em respeito à multiplicidade que compõe o tecido social, onde cada pessoa é merecedora de um ambiente seguro para expressar-se em sua subjetividade, exatamente em consonância com os fundamentos constitucionais de cidadania, dignidade e pluralismo.



Ainda assim, a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação mostra-se desafiadora, pois se trata de um campo em disputa tanto do ponto de vista social quanto jurídico. No Brasil, a legitimidade temática para essa inclusão curricular é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dentre outros documentos. Contudo, mesmo diante das evidências da literatura científica indicando a contribuição significativa dessa linha de atuação educacional para uma sociedade mais igualitária e inclusiva, seguem não sendo poucas as tensões e pressões de ordem religiosa, moral e cultural para que não se consolide esse diálogo nos ambientes escolares.

A partir desse contexto, por meio de revisão integrativa de literatura, cujos descritores de busca foram educação, diversidade de gênero, e cujos demais parâmetros e filtros encontram-se cuidadosamente explanados no desenvolvimento do texto, a pesquisa constatou 447 estudos nas bases de dados consultadas. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previstos, restaram 60 estudos. Destes, 25 foram excluídos da análise porque apenas tangenciavam a temática elegida para a investigação. Com efeito, para apreciação qualitativa descritiva de conteúdo, foram considerados 35 estudos.

Dessa análise chegou-se a uma conclusão que pode ser sintetizada a partir dos seguintes aspectos: i) a maior parte dos estudos tem como foco a educação básica e a formação temática de docentes da educação básica, sendo ainda pouco frequentes os estudos voltados ao ensino superior e à inclusão em âmbito universitário; ii) entende-se como relevante considerar para futuras práticas de inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação não apenas ações voltadas aos estudantes, mas também para capacitação de corpo docente; iii) não obstante a constatação de que são mais raros os estudos quanto à temática no ambiente universitário, entende-se que este é um espaço propício para a construção de projetos de inclusão e diversidade; iv) por fim, registra-se que as práticas de inclusão devem focar na capacitação e conhecimento crítico a respeito de gênero e sexualidade, rompendo com essencialismos e buscando favorecer a cocriação dialógica dos conhecimentos.

Referências:



AZEVEDO, Suse Mayre Martins; DE SOUZA, Marcos Lopes. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 367-386, 2016.

BONATTI, Jaílson. Performatividade, assujeitamento e silenciamento do “eu gay”: reflexões entre docência e diversidade sexual. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, n. 17, p. 115-132, 2020.

BRAGA, Lucimar Araújo; PATRÍCIO, Clara do Prado; BARRETO, Igor Antônio. Currículo educacional e diversidades, investigações via extensão. *Revista +E*, v. 8, n. 8, p. 142-160, 2018.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray. “Não é competência do professor ser sexólogo”. O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 7019. Relator ministro Edson Fachin. Julgamento em 10/02/2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6292373>. Acesso em: 03 Mar. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 888.815-RS. Relator ministro Alexandre de Moraes. Julgamento em 12/09/2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6292373>. Acesso em: 03 Mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 4893/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2264281>. Acesso em: 03 Mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 3235/2015. Disponível em:



<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=2016875>. Acesso em: 03 Mar. 2023.

CASSAL, Luan Carpes; ZUCCO, Luciana Patrícia. Diversidade sexual e gênero na escola: uma experiência de extensão no Rio de Janeiro. *Extensão em Foco*, Curitiba, n. 5, p. 15-23, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, Curitiba, v. 35, p. 37-51, 2009.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, p. 1-15, 2019.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

COSTA, Ana Paula; VIANNA, Cláudia Pereira. A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras. *Revista Poiésis*, v. 12, n. 22, p. 410-428, 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educ., Soc., Campinas*, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 39-50, 2011.

DORNELLES, Priscilla Gomes; WENETZ, Ileana. Uma análise generificada sobre o projeto gênero e diversidade na escola. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, 2019.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant Alcoforado. Revisão integrativa *versus* Revisão Sistemática. *REME – Revista Min Enferm.*, Minas Gerais, v. 18, n. 1, p. 1-260, 2014.

ESTEVES, Andréia Schlick; PRESTES, Liliane Madruga. Gênero e diversidade: estado da arte das ações de ensino, pesquisa e extensão no IFRS. *Revista Diversidade e Educação*, v. 8, n. 2, p. 610-627, 2020.

FERREIRA, Ewerton da Silva; DOS SANTOS, Oneide Alessandro Silva; QUADRADO, Jaqueline Carvalho. Gênero e diversidade da escola: experiências sobre a formação continuada de professores da educação



básica no município de São Borja – RS. *Revista Sociais & Humanas*, v. 30, n. 2, p. 237-249, 2017.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. *Holos*, a. 35, p. 1-17, 2019.

LACERDA, Milena Carlos de. Gênero e sexualidade em devir: desafios e possibilidades no cenário educacional. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, 235-253, 2016.

MACHADO, Frederico Viana; MONTENEGRO, Margarita Diaz; CHINAGLIA, Madga Loureiro Motta. “Alunos são todos iguais, não têm sexo:” análise das práticas de educação sexual e o enfrentamento à homofobia nas escolas. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 24, n. 3, p. 125-140, 2019.

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 291-301, 2016.

MENDONÇA, Felipe Viero K. Machado; DINIZ, Margareth; MAIA, Marta Regina. Gênero e sexualidades no contexto da Universidade Pública: estudo de caso do projeto vidas – UFOP. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, v. 7, p. 1-17, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Diretrizes metodológicas – Sistema GRADE – Manual de graduação da qualidade da evidência e força de recomendação para a tomada de decisão em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_metodologicas_sistema_grade.pdf Acesso em 27 out. 2022.

* NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 11, p. 59-87, 2012.

NEDER CEREZETTI, Sheila Christina; et al. Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto? São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

NETO, João Tomaz dos Santos. Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente: desafios e práticas de respeito. *Revista de Ciências Sociais*, Florianópolis, v. 52, n. 3, p. 111-132, 2022.



OLIVEIRA, Rayane Dayse da Silva; BATALHA, Erika Oliveira Maia. O mito da "ideologia de gênero" nas escolas: uma análise sociológica da tentativa conservadora de silenciar o pensamento crítico. *Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, n. 20, p. 44-59, janeiro/junho de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/12465/8853>. Acesso em: 10 Mar. 2023.

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso gênero e diversidade na escola. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

RIOS, Pedro Paulo Souza. Educação de jovens adultos, currículo e diversidade sexual e de gênero: tecendo reflexões. *Revista Tempos Espaços Educ.*, v. 15, n. 34, p. 1-13, 2022.

ROMAN, Arlete Regina; FRIEDLANDER, Maria Romana. Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem. *Cogitare Enferm.*, v. 3, n. 2, p. 109-112, 1998.

ROSISTOLATO, Rodrigo. "Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!": uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; VIEIRA, Else R. P. Diversidade de gênero e educação nas áreas rurais do Brasil. *Cadernos Pagu*, v. 64, p. 1-17, 2022.

SILVA, Erineusa Maria da; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero na escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio. Formação para a docência no PIBID: experiências, diversidade e desenvolvimento identitário. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 19, n. 1, p. 1-14, 2019.

SILVA, Márcia Alves da. A incorporação da temática de gênero e diversidade na academia: por uma ecologia de saberes na universidade. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 293-307, 2018.



SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha; COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da. Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. *R. Inter. Interdisc. INTERthesis*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 55-72, 2018.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação à distância. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, p. 135-151, 2014.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pró-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.



The inclusion of sexual and gender diversity in education: an integrative review

ABSTRACT: The research's central objective is to understand the panorama of the scientific literature on sexual and gender diversity inclusion in Brazilian education. Through an integrative review, there's a descriptive qualitative analysis of the content of 35 studies we selected from filters and predetermined parameters. We adopted an assumption that practices of inclusion of diversities must permeate awareness policies and attitudinal policies linked to human rights, freedom, and equity, in line with the constitutional foundations of citizenship, dignity, and pluralism. We concluded that, despite constitutional provisions and legal guarantees, sexual and gender diversity inclusion in education is challenging, being a disputed field. Still, we identified: that most of the studies focus on elementary education; the need and relevance of teacher training; the potential of the university environment for building inclusion and diversity projects; the importance of teaching that breaks with essentialisms and favors the dialogic co-creation of knowledge.

KEY-WORDS: Inclusion. Sexual diversity. Gender diversity. Teaching. Human rights.

Leilane Serratine GRUBBA

Doutora em Direito (UFSC/2015), com estágio de pós-doutoramento (UFSC/2017). Mestre em Direito (UFSC/2011). Mestre em Ciências Humanas na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS/2020). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da ATITUS Educação (Mestrado em Direito). Professora Colaboradora do Mestrado em Psicologia da ATITUS Educação (PPGP). Professora da Escola de Direito (ATITUS Educação). Pesquisadora da Fundação IMED. Pesquisadora Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão CineLaw - Cinema, Direitos Humanos e Sociedade: vias para o Empoderamento (CNPq), apoiado pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) e pelo Programa Youth for Human Rights (YHRB). Coordenadora do Projeto de Pesquisa



Biopolítica, Gênero e Direito (CNPq). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), cargo de Conselheira Fiscal, gestão 2021-atual. Membro da Comissão para a Mulher - OAB/Passo Fundo. Membro da Comissão da Diversidade Sexual e Gênero da OAB Passo Fundo - RS. Atualmente tem como tema central de pesquisa Epistemologia, Direitos Humanos e Gênero. OrcID <https://orcid.org/0000-0003-0303-599X> Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55427997700> Web of Science/Publons <https://publons.com/wos-op/researcher/2186763/leilane-serratine-grubba/> Academia <https://imed.academia.edu/LeilaneSerratineGrubba/CurriculumVitae>

Tássia Aparecida GERVASONI

Doutora em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com período sanduíche na Universidad de Sevilla (Espanha) - Bolsa CAPES PDSE. Mestre e Graduada em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora de Direito Constitucional e Ciência Política na Atitus Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Direito na Atitus Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Direitos Fundamentais, Democracia e Desigualdade, vinculado ao CNPq. Líder da Missão de Observação Eleitoral 2022 no Rio Grande do Sul (Transparência Eleitoral Brasil). Finalista e menção honrosa no Prêmio Esdras Borges Costa de Ensino do Direito - 2ª Edição, FGV - SP (2018) e 1º lugar na categoria comunicação oral do III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura - Fundação Antonio Meneghetti (2018), com a metodologia ativa desenvolvida para o ensino jurídico. Advogada. Tem experiência na área do Direito, com ênfase em Direito Público, Direito Constitucional, Ciência Política e Teoria do Estado, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos fundamentais, direitos sociais, desigualdades, justiça social, grupos vulnerabilizados na sociedade globalizada, novas formas de exploração tecnológica e exclusão digital, democracia. E-mail: tassiagervasoni@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-5421>. <http://www.scopus.com/inward/authorDetails.url?authorID=57225947083&partnerID=MN8TOARS>



Recebido em: 20/05/2023

Aprovado em: 06/01/2025



ARTIGOS

**Heterotopias:**

espaços de criação de possibilidades na formação de profissionais da educação em educação para a sexualidade

Cristina Monteggia Varela, *Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC)*

Paula Regina Costa Ribeiro, *Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*

Joanalira Corpes Magalhães, *Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*

Resumo. O presente artigo tem por objetivo discutir o Videocurso Educação para a Sexualidade enquanto espaço permeado por elementos heterotópicos que possibilitam a formação de profissionais da educação em educação para a sexualidade. Pautado nos estudos foucaultianos, propõe-se, na presente pesquisa, realizar o estudo teórico do conceito de heterotopia desenvolvido por Michel Foucault e, posteriormente, realizar a análise do espaço do Videocurso. Conclui-se ser o Videocurso um espaço permeado por elementos das heterotopias pensadas por Foucault. Percebe-se, nele, a justaposição de espaços distintos entre si, permitindo o diálogo, bem como a troca de experiências e de vivências dos/das cursistas que participam do curso. Além disso, esse se configura um espaço de desvio, ao que tem se instituído, na educação no Brasil, o qual cria possibilidades para o aprendizado e a discussão da educação para a sexualidade, fazendo multiplicar a promoção de uma educação pautada nas diferenças e no combate às violências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a sexualidade. Heterotopia. Formação de profissionais da educação. Resistência.



Introdução

Nesse artigo, pretendemos discutir o espaço do Videocurso Educação para a Sexualidade enquanto um espaço permeado por elementos heterotópicos, que possibilitam a formação de profissionais da educação em educação para a sexualidade¹. Nesse sentido, a proposta é compreender que o movimento de criação do Videocurso, bem como sua oferta e realização junto aos/as profissionais da educação, no momento atual em que vivemos, acuados/as pelo ataque e pela repreensão das discussões de tais temas no espaço da escola, poderá ser importante. Isso se dará por pensarmos o espaço do Videocurso como um lugar de criação de possibilidades, permeado por elementos das heterotopias, no campo da educação, “para contestar o slogan ideologia de gênero e criar formas outras de fazer com que gênero e sexualidade estejam presentes nos currículos escolares” (Paraíso, 2018a, p. 09).

Utiliza-se nesta pesquisa aporte teórico dos estudos de Michel Foucault, Silvio Gallo, Marlucy Paraíso, Constantina Xavier Filha, entre outros/as autores/as para fundamentar as discussões e análises apresentadas. O Videocurso é um curso de formação para profissionais da educação, ofertado na modalidade a distância. O mesmo tem como propósito debater as questões da educação para a sexualidade no âmbito da educação, tendo em vista fomentar práticas que potencializem a produção de uma educação pautada nas diferenças para o enfrentamento das múltiplas violências e desigualdades.

Compõem o *corpus* de análise o espaço do Videocurso Educação para a Sexualidade e suas videoaulas, seus fóruns de discussão, suas webconferências, seus recursos educativos digitais e artefatos culturais, os quais foram produzidos pelos/as cursistas, nas ofertas realizadas no período de 2015 a 2018.

Os caminhos percorridos, ao longo do processo de análise que perpassa este artigo, constituem-se, principalmente, pela aproximação à discussão realizada por Foucault em dois textos: “Outros Espaços”, publicado na coletânea “Ditos e Escritos” (2009); e “As Heterotopias”, divulgado, em um primeiro momento, em uma revista de arquitetura e, posteriormente, em um livro de mesmo nome (2013). Em ambas passagens, o filósofo apresenta uma outra proposta de análise dos

¹ Projeto financiado com apoio do CNPq.



espaços, e é neste caminho de análises anunciado que o estudo presente se articula.

Se olhar os espaços, para Foucault, significou pensar na “dupla articulação do poder sobre o corpo do indivíduo e do saber ao poder” (Defert, 2013, p. 46), pensar nos contraespaços que podem se constituir em meio ao que se encontra instituído - como as escolas, as igrejas, os hospitais, os quarteis -, seria, então, possibilitar a construção de “um lugar que não acaba, ideia-força que ressoa na memória” (Pérez, 2007, p. 128). Dessa maneira, concebemos as heterotopias no espaço de análise desse artigo como espaços de possibilidade, de multiplicação de caminhos para se pensar, discutir e construir práticas de formação voltadas à educação para a sexualidade e seus temas.

Ações, reações e motivações...

Como interromper os ataques que os currículos e os temas gêneros e sexualidades estão sofrendo, hoje, no Brasil? Como introduzir nesse processo uma resistência que não somente “diga não”, mas que crie possíveis, nestes tempos de políticas reacionárias que querem, entre inúmeros retrocessos, impedir qualquer discussão de gênero no currículo escolar? (Paraíso, 2018a, p. 07).

Tempos difíceis são vividos por nós e por todos/as aqueles/as que assumem, como perspectiva teórica e educativa, a discussão, o estudo e a prática pedagógica da abordagem dos temas que compõem o escopo do campo de conhecimentos da educação para a sexualidade, nomeadamente as questões de corpos, gêneros e sexualidades. Percebemos, desde meados de 2014, intitulados sob o slogan “Ideologia de Gênero”, o crescimento de movimentos reacionários que têm realizado, nos últimos anos, diversos ataques diretos àqueles/as que defendem e realizam a discussão de tais temáticas no currículo e no espaço da escola (Junqueira, 2017).

Frente aos avanços e às conquistas, nos currículos escolares, obtidos junto às políticas públicas, em Educação no Brasil, a partir do crescente fortalecimento e compreensão da importância e da legitimidade das discussões da educação para a sexualidade, que vimos crescer o incômodo , em algumas parcelas da população, em relação à abordagem das temáticas de gênero e de sexualidade. Em função disso,



fortalece-se, em todo o país, um movimento intitulado contra a “Ideologia de Gênero”.

Sob a bandeira de defesa da moral e dos bons costumes da família tradicional brasileira (heterossexual, nuclear, branca, cristã), apoiados por uma bancada de políticos conservadores, dentro das câmaras de deputados e no senado, esse movimento tem realizado diversas investidas contra os avanços já adquiridos no campo das políticas educacionais e nas demais instâncias sociais. Assim, como muito bem questionou Marlucy Paraíso (2018a), na passagem que inicia esse texto, passamos a nos questionar: de que maneira podemos enfrentar os ataques e os retrocessos que estamos vivendo junto às políticas públicas e educacionais no Brasil?

Em meio a esse contexto de disputas e de enfrentamentos no campo curricular, junto às temáticas da educação para a sexualidade, surgiu, no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - Gese, a preocupação sobre essa temática e a necessidade de investir na produção de novos espaços para a formação de profissionais da educação nessa área. A redução de investimento por parte dos governos, em cursos de formação, bem como a pouca disponibilidade e liberação dos/as profissionais do espaço da escola, atrelado ao crescente discurso de que temas como gênero e sexualidade não seriam conteúdo escolar, passaram a mobilizar pessoas.

Em meio a este contexto que se constituiu o Videocurso Educação para a Sexualidade, um curso de formação ofertado totalmente *online* através da plataforma Moodle, voltado para profissionais da educação. Esse tem, por interesse, apresentar e debater questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades no espaço dos currículos escolares e demais espaços educativos.

Desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, o referido Videocurso está pautado no entendimento de que os corpos, os gêneros e as sexualidades são constructos históricos, sociais e culturais. Dessa maneira, sua proposta é discutir e problematizar tais questões em articulação com as dimensões étnico-raciais, geracionais, de classe, de nacionalidade, entre outras, com o propósito de:

[...] contribuir com a formação de profissionais da educação, através de videoaulas que tratam das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas e nos diversos espaços educativos, fomentando discussões que visem à promoção, o respeito e a valorização da diversidade sexual e de gênero, colaborando assim,



para o enfrentamento da violência sexista e homofóbica (Moodle Videocurso, 2017)².

O material pedagógico do curso é composto pelas videoaulas, pela midiateca, com livros e vídeos produzidos pelo Gese, com indicações de leituras para aprofundamento teórico e materiais de apoio à prática pedagógica. Ainda, são feitas indicações de artefatos midiáticos, de livros infantis e de propostas de atividades e oficinas para o embasamento de aulas e de projetos pedagógicos. Para a realização das discussões sobre o conteúdo teórico apresentado no material pedagógico do curso (videoaulas), são realizados fóruns de debate.

Ademais, é proposto, para cada cursista, a produção de um trabalho ao final de cada parte do Videocurso, sendo, respectivamente, solicitada a construção de um recurso educativo digital e a produção de um artefato cultural. Esses devem ter, por objetivo, fomentar práticas e discussões relacionadas à educação para a sexualidade nos diferentes espaços de atuação dos/as cursistas. Também, durante o curso, são realizadas webconferências com palestrantes convidados/as – pesquisadores/as da área – que têm sua fala transmitida ao vivo, proporcionando um momento de debate entre cursistas, equipe docente e palestrante, via transmissão *online* pelo *YouTube*.

As discussões que perpassam a proposta do Videocurso estão alicerçadas no campo de estudos da educação para a sexualidade, compreendendo-o como um movimento discursivo que se propõe não somente a educar a respeito de temas relacionados a essa discussão mas também que pretende problematizar práticas e conceitos naturalizados em nossa sociedade, como a cisheteronormatividade, a expressão binária dos gêneros, a vivência da maternidade e da paternidade, as múltiplas formas de violência, entre outras questões.

Assim, dentro do escopo da educação para a sexualidade, o Videocurso vai propor em suas videoaulas e materiais de leitura complementar o aprofundamento teórico nos seguintes temas: identidades sexuais e de gênero, violências de gênero, corpos, Aids, *sexting*, feminismos, masculinidades, saúde sexual, juventudes e infâncias, abuso sexual, famílias, gênero e ciência, mídias culturais, currículo e PPP, sempre entrelaçando tais discussões aos conceitos de gênero e sexualidade.

² Como a Plataforma Moodle não é um sistema aberto, as narrativas dos/as cursistas se encontram no Moodle Furg no Videocurso Educação para a Sexualidade dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018.



Toda a proposta do Videocurso e todo o material produzido e disponibilizado nele, desde suas videoaulas até a escolha dos temas e dos materiais, é fruto das pesquisas de mestrado e de doutorado de integrantes do Gese, bem como de sua experiência e sua trajetória, no ensino superior e na formação continuada, de profissionais da educação através de outros cursos de formação.

O Videocurso foi ofertado na forma de curso de extensão durante os anos de 2015 a 2019, quando passou a ser ofertado na forma de especialização pela Furg. Ambientado na plataforma Moodle da Furg, é nele que cursistas e formadores/as dialogam virtualmente.

As trocas e as aprendizagens realizadas nos fóruns, assim como os materiais produzidos pelos/as cursistas nos mostram que, mesmo em tempos de slogan “Ideologia de Gênero” é possível criar possibilidades para o debate e para a formação sobre as temáticas da educação para a sexualidade. Conforme explicita Paraíso (2018a, p. 09),

A “guerra” travada por grupos reacionários contra os currículos e contra as conquistas recentes no Brasil – em que os temas gênero e sexualidade haviam ganhado status de temas dignos e necessários de serem trabalhados nas escolas – está começando a ter como efeito que professores/as tenham aceitado entrar nessa “guerra” [...].

Notamos, no espaço do Videocurso, essa vontade de lutar, de resistir, de fazer acontecer uma educação pautada na valorização das diferenças, no respeito e na multiplicação de práticas educativas permeadas pelas questões de corpos, de gêneros e de sexualidades. Percebemos, nesse movimento constituído pelo Videocurso, vestígios daquilo que Foucault nomeia como heterotopias (2009; 2013), espaços outros, que fazem proliferar possibilidades, experiências, invenções (Gallo, 2015a).

Educação para a sexualidade: campo conceitual

A “Educação para a Sexualidade” propõe pensar a sexualidade como uma construção histórica e cultural, pautada em relações de saber-poder, relativizando os discursos dados como verdades absolutas – permitindo, assim, questionarmos os discursos tidos como verdades. Desta forma, ampliamos o espaço de discussão da sexualidade no campo da educação, passando assim a acionar outros elementos como prazeres, desejos, erotismo, a produção das identidades. Para Debora Britzman (2013, p. 105-106),



a sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle ou como obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não há uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço dos controles e resistências estão vinculadas uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder.

Ainda sobre a construção do discurso a respeito da sexualidade, nos remetemos ao que Foucault anunciou em sua obra intitulada “História da Sexualidade”, ao discorrer a respeito do movimento ocorrido ao final do século 18, com o surgimento do que ele irá chamar de “novas tecnologias do sexo” (1997, p. 110).

Para o autor, essas novas tecnologias vão se expressar na sociedade Ocidental de três maneiras: a partir da pedagogia, da medicina e da economia. Interessa-nos aqui olhar mais detidamente no que diz respeito à pedagogia. Para Foucault (1997, p. 110), “através da pedagogia, da medicina e da economia, fazia-se do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância”.

Essa vigilância se expressa por meio da pedagogia no controle dos corpos das crianças, na preocupação com o que o autor irá chamar de “pecado de juventude”. Utilizando-se de muitos métodos, em parte já utilizados pela Igreja, a pedagogia passa a exercer maior vigilância e controle sobre os corpos das crianças, observando e analisando sua sexualidade.

Ao longo do século 19 instaura-se aquilo que Foucault passa a descrever como um dispositivo da sexualidade. Segundo ele,

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (Foucault, 1997, p. 100).

Esse dispositivo opera sobre nossa sexualidade e sobre nossas práticas de educação através de diversos mecanismos de poder, por meio da construção de um saber sobre nossos corpos, nosso sexo, nossos



prazeres e desejos, configurando assim a sexualidade como uma poderosa forma de controle e assujeitamento. Nessa perspectiva, a proposta constituída pela “Educação para a Sexualidade” se pretende como prática que tem por caminho problematizar, refletir, desconstruir discursos tidos como verdades absolutas em nossa sociedade, demonstrando seu caráter histórico e cultural.

Pensar na “Educação para a Sexualidade” enquanto proposta conceitual e pedagógica é uma forma de se apresentar a transitoriedade de nossas identidades, denunciar as violências já tão banalizadas e naturalizadas em nossa sociedade, possibilitar que novas questões sejam acionadas como a vivência dos prazeres e desejos, a curiosidade, fugindo-se de padrões, normas e regras.

Espaços e *contra*espaços: por que pensar em heterotopias no Videocurso?

O espaço do Videocurso é um ambiente virtual de formação de profissionais da educação que nos permite estabelecer o diálogo com diversas pessoas, localizadas em diferentes lugares, de modo a realizar trocas e aprendizagens com os múltiplos sujeitos que participam do curso. Esses, por sua vez, compartilham suas trajetórias de vida, suas experiências e seus saberes construídos. Além disso, o referido curso tem se constituído em um espaço que resiste aos avanços da mobilização contra “Ideologia de Gênero” e faz acontecer e se multiplicar, no âmbito educacional, o debate da educação para a sexualidade.

Propomos olhar para o Videocurso e entendê-lo a partir do conceito de heterotopia pensado por Foucault, em função das experiências vividas por nós enquanto docentes, nesse espaço, percebendo assim algumas das características descritas por esse teórico em seus estudos. Segundo pontuado pelo próprio Foucault, pensar nos espaços foi uma de suas grandes obsessões.

Muitas são as passagens, em sua obra, que têm, como propósito, analisar os múltiplos espaços nos quais vivemos e convivemos. Em seu livro *Vigiar e Punir* (2013), é possível visualizar o empreendimento de análise dos espaços realizado pelo filósofo, com o intuito de delinear aquilo que constituiu, posteriormente, seu estudo sobre o conceito de poder e as relações que advêm entre saber e poder. Para o filósofo, “O espaço é fundamental em qualquer forma de vida comunitária; o espaço é fundamental em todo o exercício de poder” (Foucault, 2015, s/p) e,



nesse sentido, fazer aparecer “essa interface, [...] a interface do saber e do poder, da verdade e do poder” (Foucault, 2003, p. 224).

Para Foucault, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2014, p. 31). E todas essas relações, todos esses múltiplos posicionamentos, acontecem a partir dos diferentes espaços nos quais transitamos.

A problemática que se constitui nessa incessante preocupação com os espaços. Ela é destacada em mais de uma passagem, nos escritos do teórico, e aparece na forma de um exercício ao demonstrar como as transformações sociais ocorridas, a partir do século XVIII, com a evolução da arquitetura, a partir do crescimento e da aglomeração em cidades, articulam-se à preocupação com questões de ordem de saúde, política e de controle populacional. É nesse processo que nos aproximamos de “uma história foucaultiana dos espaços, mais precisamente, da espacialização do poder” (Foucault, 2013, p. 51).

Tais aproximações, entre espaço, poder e saber, são aqui invocadas, novamente, quando nos debruçamos a respeito do estudo das heterotopias, ou seja, esses *contraespaços* descritos, por Foucault, em poucas passagens de sua obra.

O conceito de heterotopia é apresentado, na obra do filósofo, em três momentos distintos. Inicialmente, é abordado, pelo autor, no prefácio da obra “As Palavras e as Coisas”, publicado em 1966. O termo é, nesse momento, empregado para discutir como “a linguagem se entrecruza com o espaço” (Foucault, 2013, p. 36). Nesse prefácio, Foucault articula o conceito de heterotopia para pensar a estranheza causada pela enciclopédia chinesa, inventada por Borges, a qual apresenta uma classificação, para os animais, bastante diferente da que conhecemos usualmente. Para Foucault, a leitura de tal texto lhe causa um misto de riso e mal-estar,

Talvez porque no seu rastro nascia a suspeita de que há desordem pior que aquela do incongruente e da aproximação do que não convém; seria a desordem que faz cintilar os fragmentos de um grande número de ordens possíveis na dimensão, sem lei nem geometria, do heteróclito; e importa entender esta palavra no sentido mais próximo de sua etimologia: as coisas aí são “deitadas”, “colocadas”, “dispostas” em lugares a tal ponto diferentes, que é impossível encontrar-lhes um espaço de acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum (Foucault, 2007, p. XII).



Foucault busca encontrar um espaço, como uma folha de papel em branco, em que a classificação apresentada na enciclopédia chinesa, inventada por Borges, tenha um lugar, um espaço para se pensar esse heteróclito. Dessa forma, ao indicar como uma oposição às utopias, lugares imaginados, sem um lugar real, ele nos apresenta, pela primeira vez, o conceito de heterotopia. Nas palavras de Foucault (2007, p. XIII):

As heterotopias inquietam, sem dúvida, porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto ou aquilo, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases.

Posteriormente à publicação de *As Palavras e as Coisas*, Foucault (2013) realiza, alguns meses depois, uma transmissão radiofônica na qual volta a falar do conceito de heterotopia. Porém, se inicialmente a indicação do conceito era pertinente a uma análise dos discursos, nesse momento, passou a se constituir uma preocupação com a análise dos espaços. Nessa transmissão, Foucault preocupa-se em pensar que lugares são essas heterotopias na sociedade do século 20 e, por fim, apresenta o que seria um estudo dos espaços, denominado, pelo autor, de heterotopologia.

As heterotopias são lugares reais, espaços outros que coexistem com os espaços instituídos, que fogem ao controle dos espaços-tempo dos demais lugares. Para descrever essas heterotopias, Foucault se utilizou de alguns exemplos, indicando que podemos entender, como heterotopias, as bibliotecas, os jardins e os navios, por serem espaços que têm uma localização real, mas que nos remetem para outros lugares, outros tempos.

De acordo com Foucault,

Há regiões de passagem, ruas, trens, metrô; há regiões abertas de parada transitória, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas de repouso e moradia. Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são *absolutamente* diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como *contraespaços* (Foucault, 2013, p. 19).



Essas heterotopias são as utopias localizadas, lugares reais, os quais, mesmo no interior desses lugares que vivemos, têm, por característica, serem diferentes de todos esses outros espaços em que se encontram. É nessa proposta de análise dos espaços que, inicialmente, Foucault se propõe a pensar o que nomeou de heterotopologia.

O interesse despertado por essa passagem, na rádio, fez Foucault ser, tempos depois, chamado para dar uma conferência acerca do tema para o Círculo de Estudos Arquiteturais de Paris. Isso ocorreu em março de 1967. Nesse momento, o autor volta a revisitar o conceito de heterotopia na conferência, intitulada *Outros Espaços*, autorizada para a publicação apenas em 1984, quando passou a integrar o volume três de sua obra *Ditos e Escritos* (2009).

Na proposta apresentada em *Outros Espaços*, Foucault retoma suas inquietações sobre os espaços: “creio que a inquietação de hoje se refere fundamentalmente ao espaço, sem dúvida muito mais que ao tempo; o tempo provavelmente só aparece como um dos jogos de distribuição possíveis entre elementos que se repartem no espaço” (Foucault, 2009, p. 413). Acreditamos que assumimos diferentes posicionamentos em nossas relações, a partir dos diferentes espaços em que transitamos. Desse modo, aquilo que, para Foucault, seriam os espaços de fora, se constituem para onde somos atraídos para fora de nós mesmos. Esses espaços são constituídos, bem como passíveis de descrição, a partir da análise do conjunto de relações que se dão neles, os múltiplos posicionamentos que assumimos (Foucault, 2009).

Existem os posicionamentos que se dão no conjunto de relações, os quais se estabelecem nos lugares de passagem, como ruas e ônibus; nos lugares de parada provisória, como bares e cafés; nos lugares de repouso, como quartos e casas. E, dentre todos esses posicionamentos que assumimos, existem espaços que “têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas” (Foucault, 2009, p. 414).

É pensando nesses espaços, nessas heterotopias, que Foucault reafirma sua proposta de análise como uma proposta de descrição sistematizada, que teria, então, por objeto, “o estudo, a análise, a descrição, a ‘leitura’, como se gosta de dizer hoje em dia, desses espaços diferentes, desses outros lugares, uma espécie de contestação simultânea



mítica e real do espaço em que vivemos” (Foucault, 2009, p. 416) - a heterotopologia e seus cinco princípios.

O primeiro princípio é o de que, em todas as diferentes sociedades e culturas, existem heterotopias, sendo essas uma constante. Essas, por sua vez, assumem diferentes formas. É possível, entretanto, dividi-las em duas grandes categorias: as heterotopias de crise e as heterotopias de desvio (Foucault, 2009).

As heterotopias de crise são lugares destinados aos sujeitos considerados, em relação à sociedade, como que vivendo em momento de crise, seriam, por exemplo, os velhos, as mulheres de resguardo, os espaços de recolhimento de doentes temporários. É interessante assinalar que essa heterotopia vem perdendo espaço em nossa sociedade, já foram os tempos em que, por determinado período da vida, os sujeitos eram afastados do espaço social por se considerar que passavam por um momento em que eles precisavam ser escondidos, separados dos demais, como a defloração das mulheres na noite de núpcias. Outros ainda perduram, como o serviço militar para os rapazes, não sendo esse, contudo, obrigatório a todos como fora anteriormente. Já as heterotopias de desvio, são destinadas aos espaços próprios para os sujeitos que se desviam daquilo que é dado como normal na sociedade. A título de exemplo desses, temos os hospitais de internação psiquiátrica, as casas de repouso e as prisões. Em parte, pode-se localizar que alguns desses espaços vivem entre as heterotopias de crise e desvio (Foucault, 2009).

O segundo princípio indica que, a partir dos desdobramentos de sua história, uma sociedade pode atribuir diferentes significados para uma mesma heterotopia. É exemplo dado, por Foucault, para esse princípio, a constituição dos cemitérios na sociedade ocidental, que mudou sua localização no decorrer do tempo. Inicialmente, eles eram construídos no centro das cidades, ao lado das igrejas. Entretanto, à medida que as sociedades se constituíram em estados laicos, o ordenamento dos cemitérios mudou de localização, passando para as extremidades das cidades. Assim, esses espaços ganharam um viés de culto aos mortos, além de começar a ocorrer uma crescente preocupação com a higienização desses lugares por medo de doenças. Tal transição vivida pelos cemitérios pode ter relação com a forma como se encara a morte e a preocupação com a vida na sociedade contemporânea (Foucault, 2009).



O terceiro princípio indica que uma heterotopia pode sobrepor diferentes espaços num mesmo espaço real. Ilustram esse princípio os teatros e os cinemas, que, no espaço do palco ou da tela, apresentam vários outros espaços, histórias e acontecimentos. Os jardins zoológicos também são exemplos desse princípio, nos quais a fauna de diferentes partes do mundo se encontra num mesmo ambiente (Foucault, 2009).

O quarto princípio assume que, de modo geral, as heterotopias estão vinculadas a momentos singulares do tempo, algo que Foucault chama de heterocronias. As heterotopias ocorrem em recortes de tempo, “se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional” (Foucault, 2009, p. 418). Exemplo desse princípio são as bibliotecas, os museus, locais que sobrepõem, em seu espaço, muitos outros espaços e tempos. As feiras sazonais que ocorrem apenas em determinado tempo e depois são desfeitas também ilustram esse princípio (Foucault, 2009).

O quinto princípio indica que o acesso a essas heterotopias não é livre como num espaço público, elas têm um sistema de abertura e de fechamento. Existem heterotopias que Foucault pontua que são de acesso compulsório, como as prisões; outras que são de purificação ou rituais e outras, ainda, as quais são aquelas que parecem, inicialmente, que podem ser acedidas, mas que não passam de uma ilusão e, mesmo que se considere dentro dessas, está-se de fora, como os hotéis, onde sujeitos se abrigam para vivenciar suas práticas de sexualidade e se constituem em espaços fora da sociedade, por abrigarem tais práticas de forma escondida (Foucault, 2009).

E, por fim, como sendo o último vestígio dessas heterotopias, Foucault indica que esses espaços têm, em cada sociedade, uma função distinta em relação aos demais espaços.

Os exemplos apresentados por Foucault, tanto em sua passagem pela rádio, como na conferência realizada ao grupo de arquitetos, muito se assemelham. Cabe aqui considerar o período em que o autor discorreu sobre tal conceito e, mesmo que muitos dos exemplos dados estejam em transformação em nossa sociedade, a proposta, em si, ainda é atual. É justamente o caráter atual que perpassa as ideias apresentadas por Foucault a respeito das heterotopias que nos instigou a realizar algumas aproximações com o espaço do Videocurso.

Certa vez, numa entrevista concedida pelo filósofo, esse falou sobre o seu processo de fabricação das ferramentas que usava para realizar



suas análises e seus estudos. Segundo ele, “Não se podem fabricar ferramentas para não importa o quê; é preciso fabricá-las para um fim preciso, mas saber que serão, talvez, ferramentas para outros fins” (Foucault, 2003, p. 266).

Logo, é possível perceber que, quando o conceito de heterotopia fora pensado, estavam em questão outros entendimentos e desejos. Porém, também sentimos que, em tempos de slogan “Ideologia de Gênero” e com o crescente cerceamento dos espaços de discussão das questões de gênero e de sexualidade no âmbito educacional, faz-se necessário acionarmos a potência de conceitos como o de heterotopia. Eles podem nos ajudar a pensar e a criar outras possibilidades nos mesmos espaços em que nos vemos impedidos de agir. Aventuramo-nos, dessa forma, a fazer das heterotopias de Foucault outros fins.

Possibilitar espaços outros na formação de profissionais da educação sobre educação para a sexualidade

Pensar em heterotopia e pensar no Videocurso é um exercício constante de problematização desses espaços e das relações de saber, bem como de poder, que permeiam sua constituição. É também se aventurar a pensar nas relações que nesses espaços se estabelecem e no que elas possibilitam.

Durante o empreendimento aqui assumido, questionamo-nos: seria possível considerar o Videocurso como uma dessas formas extraordinárias indicadas por Foucault? Poderíamos considerá-lo como um *contraespaço* para a formação em educação para a sexualidade? Alguns dos elementos que encontramos, no espaço do Videocurso, poderiam ser pensados como elementos das heterotopias descritas pelo filósofo? O que permeia o espaço constituído pelo Videocurso e as relações que nele se dão que nos instigou a realizar tais problematizações?

Heterotopia, junção de *hetero* – outro – e *topia* – espaço, outro espaço, termo deslocado do campo da medicina, por Foucault (2009; 2013), para pensar espaços que, mesmo presentes no contexto social em que vivemos, têm a potência de nos mobilizar, desalojar-nos, transportar-nos para fora de nós mesmos e, ao mesmo tempo, para fora do próprio espaço em que estamos inseridos fisicamente. Conforme Fischer e Munhoz (2020, p. 07), pode-se, “talvez, entender as



heterotopias como força para que se torne possível pensar em outros modos”.

Seria, pensando a partir dos próprios exemplos elaborados por Foucault, como estar em uma biblioteca, espaço de silêncio e de tranquilidade, entretanto, ao mesmo tempo, ser transportado pelas páginas de um livro para o alvoroço e para a comoção dos dias do Festival de Woodstock, em agosto de 1969, por exemplo. Igualmente, seria como estar fisicamente dentro de um cinema, mas, ainda assim, correndo por uma floresta, fugindo de dinossauros ferozes. Seria, talvez, no contexto da educação, produzir possibilidades outras, fora do que se constitui o atual currículo escolar da educação para a sexualidade no Brasil. E quem sabe, por isso mesmo, por essa possibilidade de criação e de invenção que se encontra presente no conceito de heterotopia que somos remetidas a pensar na validade e na importância do Videocurso.

Como já mencionado, vivemos em um momento em que a educação para a sexualidade tem sofrido retrocessos devido a movimentos conservadores, os quais defendem a ideia de que cabe à família trabalhar as temáticas inerentes ao campo de estudos da educação para a sexualidade, pressionando, dessa forma, a retirada das discussões de gênero e de sexualidade de documentos legais relacionados a políticas públicas para a educação. É anunciado, por esses grupos religiosos e fundamentalistas, apoiados por políticos, que os referidos temas da educação para a sexualidade, quando debatidos no espaço da escola, afrontam a inocência das crianças e têm, por interesse, a “destruição da família” tradicional nuclear.

De acordo com Junqueira (2018), tais movimentos têm, em sua maioria, conferido especial atenção e interesse de controle dos campos voltados aos direitos à educação e à saúde da população brasileira. Na concepção dele, “[...] é na educação onde, em geral, eles têm tido mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar” (2018, p. 186).

Constatamos que as “estratégias de controle do currículo com gênero e sexualidade são divulgadas nos mais diferentes espaços, numa evidente obstinação em impedir que continuem como um tema escolar.” (Paraíso, 2018, p. 24). Isso é feito a partir da circulação de uma série de reportagens, vídeos, cartilhas e materiais, produzidos por simpatizantes



e defensores do anunciado movimento contra “Ideologia de Gênero”, os quais apresentam informações desencontradas, em uma tentativa de revogarem o status de ciência aos estudos de gênero, de educação para a sexualidade, aos estudos Queer, entre outras áreas.

É nesse contexto de embates e disputas, no âmbito educacional, que, durante o período das discussões para aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, vivenciamos os primeiros ataques às discussões voltadas às temáticas de gênero e de sexualidade nos currículos e nos espaços escolares. Isso fez tais temáticas terem sua presença questionada junto à educação escolar brasileira (Paraíso, 2018a).

Posteriormente, na votação do PNE, palavras como “gênero”, “sexualidade”, “orientação sexual”, “educação sexual” e suas correlatas passaram a ser caçadas por deputados e por vereadores nas câmaras quando da votação dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME). Em muitos casos, inclusive, ocorreu a completa assepsia de tais termos em muitos dos PEE e PME. Tal processo culminou com a votação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve removida de seu texto a indicação das referidas temáticas.

Imersas nesse contexto, sentimo-nos, enquanto Grupo de Pesquisa, impelidas a pensar e a construir outros caminhos para continuarmos no nosso fazer de professoras e de pesquisadoras junto à formação de profissionais da educação. É justamente porque os trabalhos e as discussões dos campos temáticos da educação para a sexualidade ganharam espaço e legitimidade, junto aos currículos educacionais brasileiros, que os “grupos reacionários querem frear, parar e impedir, nos tempos atuais do Brasil, qualquer discussão sobre gênero e sexualidade na escola” (Paraíso, 2018a, p. 25).

Dessa forma, lançamo-nos ao desafio de inventar outros espaços e outros tempos para formações no temáticas de corpos, de gêneros e de sexualidades. Sabendo da pouca abertura para a discussão desses temas, no espaço da escola, bem como da falta de tempo e de disponibilidade para formações presenciais dos diversos profissionais que atuam no âmbito educacional, os quais enfrentam inúmeras demandas, criamos novos possíveis, como diria Paraíso (2016; 2018) e, desse contexto, emergiu o Videocurso.



Acreditamos que as heterotopias sejam esses espaços outros, como proposto por Foucault (2009; 2013), localizados dentro dos espaços em que vivemos e nos quais convivemos. Essas, por sua vez, têm capacidade de possibilitar a nós vivências outras, experiências distintas daquelas pensadas, de maneira a nos provocar a acionar algumas de suas características, por identificarmos, no Videocurso, semelhanças com elas.

Parece apropriado pensar que, em tempos de “Ideologia de Gênero”, o Videocurso Educação para a Sexualidade constitui-se como um espaço de desvio para aqueles/as que procuram a formação para discutir esses temas, uma vez que sua constituição se dá juntamente ao momento em que vemos as discussões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades retrocederem no âmbito educacional. O Videocurso cria possíveis outros espaços de discussão para a educação para a sexualidade no espaço do currículo instituído, o qual está presente em muitos documentos norteadores da educação.

Em muitos momentos, emergem, nas discussões nos fóruns do Videocurso, o posicionamento dos/as cursistas sobre a falta ou acerca da pouca formação nos cursos de formação inicial. Ainda, é questionado por eles, muitas vezes, a necessidade de maior formação e aprofundamento a respeito da temática da educação para a sexualidade, como foi colocado por esse/a cursista:

“Nós, futuros professores, precisamos de mais conhecimentos além daqueles que o curso oferece, claro que são muitos, mas esse é um dos que deveria ser essencial. Precisamos ir para a sala de aula sabendo lidar com os alunos sobre esse tema, que aborda principalmente a diferença de gênero.”³

Logo, criar um “espaço que, propositalmente, quer colocar em questão as normas de gênero” e de sexualidade, pensando na formação continuada desses temas, faz-nos acreditar que, para muitos dos/as cursistas que procuram o Videocurso, esse se constitui um “espaço outro” que é desviante em relação às normas de gênero.” (Paraíso, 2018a,

³ As provocações e as problematizações que permeiam os movimentos realizados, nesse artigo, são fruto, em grande parte, das experiências vivenciadas ao longo das sete ofertas realizadas do Videocurso Educação para a Sexualidade. Foram colocadas, em muitas passagens e depoimentos dos/as cursistas que realizaram as atividades, discussões, indagações e colocações que nos instigaram a pensar a partir do conceito de heterotopia. Dessa forma, são muitas as passagens localizadas no material empírico da tese que fazem emergir vestígios daquilo que nos propomos a entender como elementos das heterotopias. Com o intuito de ilustrar a experiência e as relações que permeiam esse espaço, utilizamo-nos de alguns excertos extraídos dos fóruns realizados ao longo das ofertas do curso, que ocorreram, semestralmente, em 2015/02, 2016, 2017 e 2018.



p. 20). Como podemos observar, ao comentarem nos fóruns sobre a existência do Videocurso, a respeito de como tem se configurado o currículo de tais temas, nos espaços escolares:

“[...] eu acho que essa iniciativa de formação é fundamental, pois, além de suprir uma carência da formação (como minha graduação, por exemplo), permite-nos atuar na contramarcha dos movimentos que vêm se apoderando da escola para fecha-la às discussões e separá-la da realidade do mundo da vida.”

“Realmente a formação é fundamental para se abordar estas temáticas com propriedade em sala de aula, principalmente em um momento histórico onde o pensamento fundamentalista religioso e neoconservador vem ganhando força na sociedade brasileira.” (Moodle Videocurso 1, 2017).

É desviando desse contexto de enfrentamento, vivenciado por todos nós, profissionais da educação, que encontramos, no espaço do Videocurso, formas de abrir outros caminhos. Por meio das durezas dos embates diários, criamos possibilidades, nesse *contraespaço*, de se multiplicarem as relações, as amizades e os afetos daqueles/as que assumem, como tarefa diária, construir uma prática educativa permeada pelos enfrentamentos às violências, às discriminações e aos preconceitos relacionados aos gêneros e às sexualidades.

Enfrentamento pensado como reaglutinação estratégica de forças para contrapor-se aos efeitos de tormentas desencadeadas no espaço público brasileiro por grupos conservadores que, em defesa de uma suposta ‘moral’, de um determinado tipo de ‘família’ (heteronormativa, universal e atemporal) e de um determinado tipo de sujeito (heterossexual), combatem o que se convencionou chamar de ‘ideologia de gênero’. Ideologia que, de um ponto de vista dogmático, inconsistente e autoritário, seria promovido e veiculado, em grande medida, pelos feminismos, pelos estudos de gênero, pelos estudos gays e lésbicos e pelas teorizações queer (Meyer, 2013, p. 09).

É no espaço coletivo, de diálogo aberto, possibilitado pelo Videocurso, que se criam possíveis pontes, possíveis redes, possíveis parcerias. Detectamos essa ideia na fala de outro/a cursista:

“sobretudo, para diminuir a solidão e buscar em conjunto estratégias para romper com os silêncios e os preconceitos neste espaço. Poder debater, escutar e ser escutada (ainda que virtualmente) por pessoas com preocupações similares é um conforto.” (Moodle Videocurso 1, 2016).

Percebemos, no *Videocurso*, essa possibilidade de conexão entre outros lugares, no qual professores/as e cursistas travam diálogos, debates, discutem temas e compartilham saberes. Isso se confirma no seguinte depoimento:



“para uma educação de qualidade, a escola tem que ser um lugar vivo, onde o professorado está envolvido, as e os funcionários se implicam, as famílias participam e as e os estudantes têm protagonismo. Isso requer um projeto educativo comum. [...] por isso creio que o curso educação para a sexualidade e as pessoas aqui envolvidas, com suas diferentes experiências e práticas, podem contribuir para a construção dessas estratégias na minha escola e na de quem quiser.” (Moodle Videocurso 1, 2018).

São professores e professoras de diferentes cidades, atuantes das redes públicas municipais e estaduais de educação, são graduandos e graduandas de diversos cursos de formação de universidades públicas de todo o país, são pós-graduandos e pós-graduandas que têm, como interesse, aprofundar saberes e conhecimentos sobre a educação para a sexualidade, em muitos casos, para dialogar com suas pesquisas, conforme relato:

“Considero esse curso de extrema relevância porque mostra que a “vontade de conhecer o tema” está cada vez mais presente. O próprio fórum é um importante espaço de formação, aqui aprendemos com os colegas, trocamos nossas experiências, sugestões de documentos onde se pode aprender mais... tudo isso mostra que, todos que aqui estamos, temos essa vontade de aprender bastante latente.” (Moodle Videocurso 1, 2015).

É nesse espaço do Videocurso que são justapostos esses múltiplos lugares dos quais cada um/a dos/as cursistas encontra-se fisicamente. Além disso, os diálogos possibilitados pelos fóruns, para compartilharem suas experiências e vivências, mostram-nos esse ‘outro espaço’, criado, pelos cursistas, como um espaço permeado por elementos das heterotopias, as quais têm, por capacidade, propiciar a constituição de “um espaço-tempo do compartilhar experiências, memórias e narrativas” (Pérez, 2007, p. 135).

Ao longo do curso, aparecem, frequentemente, nos fóruns, o compartilhamento dessa importância de o Videocurso ser um espaço de trocas e de aproximações. Isso é explicitado por outro/a cursista:

“Acredito que temos mesmo que aproveitar a tecnologia a nosso favor. Este curso em EaD foi excelente! Pessoas distantes puderam compartilhar tantas coisas que não seria possível presencialmente. Além de poder assistir esta maravilhosa conferência na própria casa!” (Moodle Videocurso 1, 2015).

Nenhum desses sujeitos habita o mesmo espaço, mas todos/as travam diálogos por meio do espaço do Videocurso. Igualmente, são remetidos para outros espaços através das diferentes experiências compartilhadas nos fóruns.



É, dessa forma, pensando nas justaposições apontadas por Foucault (2009; 2013), em suas análises sobre a heterotopia do cinema, que percebemos, nesse retângulo que é a tela de um computador ou de dispositivo móvel, quando abertas na página inicial do *Videocurso*, que apenas um *clic* de distância separa as possibilidades de justaposição de múltiplas outras telas, de múltiplos outros espaços. E é nesse processo “variado e em movimento – que se conjuga uma luta política, uma estratégia pedagógica, que há indícios de comoção, de respiro, de raiva, de amor, de inspiração, de investimento em si mesmas, etc. Por fim, compreendemos que esse ‘espaço outro’ de estudo”, como descrito por Paraíso (2018a, p. 21), ao mencionar um Grupo de Estudos de professoras na cidade Belo Horizonte, em Minas Gerais, é aquilo que nos faz acreditar na relevância do estudo do *Videocurso* e de sua proposta de formação.

As videoaulas, os materiais para leitura complementar, as discussões nos fóruns, a midiateca, são espaços, dentro do *Videocurso*, que abrem portas para os/as participantes conhecerem outros espaços. Nos diálogos realizados entre cursistas e equipe docente, na troca de links de reportagens, charges, imagens e informações que estão circulando pelas mídias sociais e que têm relação com as videoaulas abordadas, é demonstrada a multiplicidade de possibilidades que permeiam o espaço do *Videocurso* e, mais uma vez, fazem-nos pensar nas heterotopias.

Aparece presente, nos comentários dos fóruns, passagens que indicam a relevância dos materiais e das aprendizagens que são apresentados, compartilhados neles:

“A cada videoaula, eu relacionava os temas com os trabalhos voltados às questões de gênero e diversidade, que estamos fazendo junto à Instituição em que atuo. Com certeza o trabalho de vocês terá multiplicadores, pois acredito que todos nós que tivemos a oportunidade de participar de um curso com tamanha relevância, teremos agora a missão de repassarmos isso aos nossos grupos. É dessa forma que podemos entender que essas ações podem ter uma dimensão enorme... Iremos atingir e sensibilizar muitas e muitas pessoas, e assim contribuir para uma sociedade mais democrática, pacífica e que promova o RESPEITO em todas as relações.” (Moodle Videocurso 1, 2017).

Para Silvio Gallo “Na lógica da heterotopia, trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente (microfisicamente, diria Foucault)” (2015a, p. 86).



Desse modo, pensar no Videocurso, a partir do conceito de heterotopia, é entender esse espaço, constituído no âmbito educacional brasileiro, como um lugar de formação institucional, dentro de uma plataforma de aprendizagem *online*, como tantos outros cursos, mas possibilitar nele um espaço outro de vivência, de experimentação e de criação. Isso se dá ao se articular, em sua proposta, a discussão de temas como os gêneros e as sexualidades e, assim, fazer multiplicar essas temáticas.

Ademais, trata-se de compreendê-lo como um lugar que nos inquieta e, até mesmo, de certo modo, subverte-nos como são também as heterotopias. Quem sabe, mais do que tudo, pensar no Videocurso, quando provocadas pelo conceito de heterotopia, signifique pensar nesse espaço como um local de resistência, como pontua outro/a cursista:

“Uma das formas de promover a educação para a sexualidade e a diversidade seria promover o estudo de gênero dentro desses espaços, o que aos poucos já está ocorrendo, mas estão tentando impedir. Por isso, precisamos inicialmente resistir e lutar para que esse retrocesso não ocorra e devemos, também, nos capacitar para cada vez mais ampliarmos os debates dentro desses espaços, respeitando sempre a diversidade.” (Moodle Videocurso 1, 2018).

E buscar a formação, nos temas da educação para a sexualidade, em tempos de slogan “Ideologia de Gênero”, assim como querer tratar dessas temáticas, no espaço da escola, é, antes de mais nada, estar inquieto/a com o contexto educacional do Brasil e querer subverter a ordem que tem se tentado estabelecer a partir dos ataques aos documentos norteadores da educação, mas, principalmente, significa resistência. Assim, possibilitar espaços que se constituam permeados por heterotopias, para a formação de profissionais da educação, nesses temas, compreende possibilitar a criação de outras práticas de educação para a sexualidade, práticas de resistência, as quais permitam romper com a lógica de uma educação que se faz reprodutora de normas e de práticas, possibilitando o multiplicar das singularidades (Pérez, 2007).

Portanto, pensar nas possibilidades de resistências, a partir dos espaços de formação permeados por heterotopias, é encontrar caminhos possíveis, é dizer não a todos os retrocessos que são impostos no campo das discussões de gênero e de sexualidade, uma vez que, como afirmam Fischer e Munhoz (2020, p. 8):

[...] poderíamos dizer que as heterotopias são territórios de resistência às capturas do estado, às formas de regulações, às normativas, ainda que esse espaço esteja dentro de um espaço instituído. É um lugar de devir, de criação, de experimentação, um



espaço micropolítico em meio a um espaço macro. Um espaço do fora no espaço do dentro. Um entrelugares.

Nesse contexto, percebemos, no espaço do Videocurso, um caminho possível, buscado por aqueles/as que desejam falar sobre assuntos considerados, atualmente, no contexto brasileiro, marginais ao campo da educação. São profissionais de diversas áreas vinculadas ao campo da educação, que, por força e desejo de criação, pela vontade de possibilitar uma educação pautada nas diferenças de gênero e sexualidade, encontram, nesse *outro* espaço, constituído pelo Videocurso, um espaço para resistir e para criar possibilidades.

Desde a constituição do Videocurso e a cada semestre em que é ofertado, bem como a partir do movimento de ampliação do escopo de discussões com o desenvolvimento de novas videoaulas, entendemos que se torna possível e potente “inventar espaços outros no próprio espaço do instituído pela força do que nos leva a pensar e a perceber o mundo de outros modos, com outras lentes” (Fischer; Munhoz, 2020, p. 9) e assim criar espaço de trocas e discussões criativas.

É todo esse movimento de criação, de invenção e de possibilidade que permeia o espaço, as vivências e as relações que se dão nas ofertas do Videocurso Educação para a Sexualidade. Isso tem sido fonte de energia, força e resistência aos avanços enfrentados no campo educacional que nos moveram pelas análises, pelas aproximações e pelas problematizações das heterotopias de Foucault.

Na criação e na experimentação desse espaço outro, que permite discutir, conversar, ler, debater, trocar informações e falar sobre suas próprias experiências e vivências, partilhando inseguranças, desejos, sonhos e esperanças, que nos aventuramos a pensar que estamos possibilitando heterotopias na formação de profissionais da educação para aqueles/as que se deixaram tocar pela experiência, que são afetados/as por esse outro espaço e se lançaram no desafio de multiplicar os temas da educação para a sexualidade nos espaços em que foram cerceados, nas brechas do instituído, suscitando novos acontecimentos. Isso pode ser percebido a partir do retorno de um/a cursista, a respeito dos desdobramentos que o Videocurso tem produzido em sua prática pedagógica:

“Quero agradecer pela minha inscrição no curso de Educação para a Sexualidade [...]. Foi muito produtivo para mim. De modo importante, as videoaulas e as discussões no Fórum foram úteis para a fundamentação teórica das orientações para as/os alunas/os do projeto de extensão que submeti [...]. Nos encontros presenciais, é



que fiz a reformulação da fundamentação teórica, tendo em vista as videoaulas e os textos. Com efeito, o projeto já está em andamento e as videoaulas estão sendo assistidas pelas/os participantes nos encontros presenciais no Laboratório de Formação de Educadores. Além disso, criei uma biblioteca no Google Drive com os textos disponíveis no curso. Acessei os livros e cortei, através de editor de PDF, os capítulos e organizei pastas para os diferentes temas a partir de diferentes fontes [...]! Por fim, abri uma conta no Instagram em que eu e as/os participantes temos postado as fotos dos nossos encontros semanais. Pela importância dos assuntos, vou solicitar a renovação do projeto, que finaliza em novembro deste ano. Isso porque, neste momento, estou produzindo um recurso didático para abordar os assuntos.” (Moodle Videocurso 1, 2017)

A partir das palavras do/a cursistas, notamos como as vivências de formação do *Videocurso* estão pautadas em uma proposta de diálogo e na troca de conhecimentos e de aprendizados outros, os quais escapam ao currículo instituído e destoam, inclusive, do que foi proposto inicialmente dentro do próprio espaço do *Videocurso*, uma vez que esse se ramificou por muitos outros caminhos, de muitas outras formas, ultrapassando os limites de formação de seu espaço.

Percebendo esse movimento de criação e de multiplicação que permeia o *Videocurso*, conseguindo-se detectar que ele pode vazar para outros espaços e outros tempos, somos instigadas a perceber, nesse processo, elementos das heterotopias. Criar heterotopias, no espaço institucionalizado da escola, segundo Gallo, é “engendrar novos espaços-tempos, que instituem relações pedagógicas diferenciadas. E que suscitem acontecimentos” (2015a, p. 85). Para nós, nos preâmbulos desse artigo, o conceito de heterotopia foi acionado para investigar o espaço em que se constitui o *Videocurso* Educação para a Sexualidade e dele as relações que se constituem. Nosso entendimento é que ele se configura como um espaço que tem suscitado acontecimentos e tem possibilitado a vivência de relações pedagógicas diferenciadas.

Entendemos que se “[...] fazer heterotopia na escola hoje é praticar uma educação voltada para a vida, não apenas para o aprender. Uma educação além da vigilância e da disciplina que pode transformar o espaço panóptico em um espaço de criação e formação, um local de experimentação⁴” (Gallo, 2015b, p. 95). Logo, é possível ampliar essa

⁴ Tradução da autora: “je dirais que faire hétérotopie à l’école aujourd’hui, c’est pratiquer une éducation orientée à la vie, pas simplement vers le savoir. Une éducation au-delà de la surveillance et de la discipline, qui puisse transformer l’espace panoptique en un espace de création et de formation, un lieu d’expérimentation” (Gallo, 2015b, p. 95).



discussão e sinalizar que fazer heterotopia, na formação de profissionais da educação, pode significar oportunizar discussões relacionadas à educação para a sexualidade e, assim, permitir a transformação de práticas educativas, muitas vezes, pautadas na normatização dos corpos e na regulação dos gêneros e sexualidades, possibilitando propostas que priorizem “conhecer a si mesmo e aprender sobre si mesmo. Uma escola além da subjetivação, onde cada pessoa seria capaz de pensar por si mesma e aprender a viver por si mesma⁵” (Gallo, 2015b, p. 95).

Algumas considerações finais

Diante de todo o caminho trilhado por nós, no presente artigo, a partir das aproximações realizadas entre o conceito de heterotopia e aquilo que tem se constituído no espaço de formação do Videocurso Educação para a Sexualidade, consideramos instigador e profícuo pensar nesse instrumento como um espaço permeado por elementos das heterotopias. E esse espaço, por sua vez, tem se produzido imerso a um contexto de disputas e de embates no campo de atuação da educação para a sexualidade nos diferentes espaços educativos.

Em tempos de “Ideologia de Gênero”, em que notamos crescer uma frente conservadora e ofensiva, que tem, como proposta, cercar os estudos e as práticas que tenham, como temas, as questões de gênero e sexualidade, encontramos, no espaço do Videocurso, a possibilidade de enfrentamento, de resistência e, principalmente, a constituição de outros caminhos possíveis à formação e ao aprofundamento de tais temáticas junto a profissionais da educação. Esses profissionais se propõem, em suas práticas pedagógicas, a tratar dos referidos assuntos, por estarem preocupados/as em desenvolver propostas diferenciadas, as quais incluam a valorização das diferenças e o combate às violências.

Assim, foram estabelecidos, nesse movimento, os pontos de resistência que eram acionados pelo espaço do Videocurso, a partir dos elementos de heterotopia que o permeavam, possibilitando formas de resistência e de luta aos avanços da frente conservadora, a qual tentava, a partir do âmbito das políticas educacionais, frear e criminalizar práticas de educação para a sexualidade nos currículos escolares.

⁵ Tradução da autora: “où il serait possible de se connaître soi-même et d’apprendre le souci de soi. Une école au-delà de la subjectivation, où chaque personne serait capable de penser par soi-même et d’apprendre à vivre par soi-même.” (Gallo, 2015b, p. 95).



Logo, ao se considerar o espaço do Videocurso como um outro espaço, pensado no campo da formação de profissionais da educação, para tratar dos temas da educação para a sexualidade, compreendemos ser esse um dos primeiros pontos de resistência possibilitados por esse espaço. Isso permitiu que os/as cursistas estabelecessem trocas, realizassem aprendizagens e, principalmente, pudessem contar o que percebiam e viviam em seus espaços de atuação profissional.

Outro ponto destacado, a partir desse movimento de análise, foi a compreensão da necessidade de articulação com os estudos dos campos de gênero e de sexualidade, de modo que os/as cursistas pudessem defender as temáticas da educação para a sexualidade no currículo escolar, bem como conseguissem esclarecer e desmistificar as informações falsas e equivocadas multiplicadas pelo movimento “ideologia de gênero”.

Nas heterotopias e no Videocurso, percebemos a possibilidade não apenas de criação, mas também de multiplicação. Ao se constituir nesse *contraespaço* para a formação de profissionais da educação, nas temáticas da educação para a sexualidade, em tempos difíceis, como os vivenciados nos últimos anos, no âmbito educacional brasileiro, vemos presente, nas passagens dos/as cursistas pelos fóruns do Videocurso, multiplicarem-se encontros, ideias, resistências, movimentações, intenções, ações, reações e desejos. É possível se perceber, igualmente, os/as cursistas produzirem heterotopias a partir de suas trocas e de suas experiências no Videocurso “Afim, além da invenção de lugares, de existências, elas estão também fazendo a crítica à sociedade atual e demandando a gestação de uma nova sociedade” (Paraíso, 2018, p. 25).

Portanto, arriscamos afirmar, com base no processo de análise e de investigação presente nesse artigo, a compreensão de ser o Videocurso Educação para a Sexualidade um espaço permeado por elementos da heterotopia e um espaço de criação de possibilidades, permitindo aos/às cursistas produzirem outras heterotopias a partir da multiplicação de sua vontade e seu desejo do ‘fazer’ e ‘falar’ sobre os temas da educação para a sexualidade.

Referências



BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 83-111.

FISCHER, Deborah Vier; MUNHOZ, Angélica Vier. Espaços outros que convivem nas escolas: heterotopias. In: *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 25, e020017, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8041/pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240. (Ditos e escritos; IV).

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422. (Ditos e escritos; III).

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Espaço, saber e poder. Entrevista concedida a Paul Rabinow. **Revista Punkto**, 2015, v. 4, s.p. Disponível em: https://www.revistapunkto.com/2015/04/espaco-saber-e-poder-michel-foucault_88.html. Acesso em: 10 de março de 2024.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015a. p. 75-88.

GALLO, Silvio. La production des hétérotopies à l'école: souci de soi et subjectivation. In: **Le Télémaque**. n. 47, p. 87-95, 2015b. Disponível



em: <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-87.htm>. Acesso em: 27 fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.3917/tele.047.0087>.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça” à família natural”? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas públicas de educação: entre o direito à educação e à ofensiva antigênero. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 179 -210.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, p. 388-415, 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero” *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018a. p. 07-27.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Rev. Dep. Psicol.**, UFF, Niterói, v. 19, n. 1, p. 127-143, 2007. Disponível em:



http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2024.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232007000100010>.

Heterotopias:

spaces for creating possibilities in the training of education professionals in sexuality education

RESUMO. The aim of this article is to discuss the Videocurso “Educação para a Sexualidade” as a space permeated by heterotopic elements that enable the formation of education professionals in sexuality education. Based on Foucaultian studies, this research proposed to conduct the theoretical study of the concept of heterotopia developed by Michel Foucault and, subsequently, to perform the analysis of the Videocourse space. It is concluded that the Videocourse is a space permeated by heterotopes elements proposed by Foucault. Through the analysis it is noticeable a juxtaposition of distinct spaces between them allowing the dialogue as well as the exchange of experiences of the professionals who participate in the formation. In addition, this is a space of deviation from what has been established in education in Brazil, which creates possibilities for learning and discussion of sexuality education, making the promotion of an education based on differences and fight against violence.

PALAVRAS-CHAVE: Sexuality education. Heterotopia. Formation of education professionals. Resistance.

Cristina MONTEGGIA VARELA

Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Doutora em Educação em Ciências pelo PPG Educação em Ciências:

Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande.

Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis, na

Secretaria Municipal de Educação (PMF/SME). Tem experiência na

área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas:

educação para a sexualidade, formação de professores, corpos, gêneros e sexualidades. Membro do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola.

**Paula Regina COSTA RIBEIRO**

Professora titular do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Pós-doutora pela Escola de Educação de Coimbra. Editora da Revista Diversidade e Educação.

Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), atuando principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades.

Bolsista produtividade 1C do CNPq.

Joanalira CORPES MAGALHÃES

Professora Associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Furg. Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do GT Pedagógico da Secretaria de Educação a Distância (SEaD), da Furg. Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (Gies). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros, gênero e ciência, sexualidades, artefatos culturais. Editora da Revista Diversidade e Educação.

Recebido em: 07/10/2023

Aprovado em: 18/03/2025



ARTIGO



O lugar da mulher com deficiência é onde ela quiser?

Estudo sobre a relação entre Gênero e Deficiência na Educação Superior

Jackeline Susann Souza da Silva, *doutora em Educação e professora da Universidade Estadual do Ceará.*

Samuel da Silva Lima, *graduando do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará.*

Maria Aurélia Rebouças Feitoza, *graduanda do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará.*

Resumo. O objetivo do artigo é mapear publicações sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior. As pesquisas que relacionam Gênero e Deficiência na Educação Superior, especialmente com destaque para as experiências universitárias de mulheres com deficiência, ainda são incipientes. A consequência da pouca disseminação científica é a invisibilidade das barreiras que afetam essas mulheres e as impedem de ingressar, permanecer e concluir a Educação Superior. Considerando esses aspectos, o presente artigo é uma revisão de literatura, do período de 2018 a 2024. Constatou-se que, embora reduzido o número de publicações identificadas, há textos publicados sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior com foco nas experiências de mulheres com deficiência. Mesmo que de forma exploratória, essas pesquisas indicam que o entrelace entre Gênero e Deficiência nas investigações é fundamental para dar visibilidade às barreiras que afetam, em particular, mulheres com deficiência na trajetória universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Deficiência. Educação Superior. Revisão de literatura.



Introdução

Desde a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que introduziu mundialmente o princípio da inclusão, as instituições de ensino são chamadas por sua responsabilidade social na identificação de mecanismos de exclusão que atingem, no interior das escolas, os discentes em razão de Gênero, Deficiência, Etnia, contexto geográfico, entre outros.

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) indicam que as pessoas com deficiência representam mais de um bilhão de pessoas, ou seja, 15% da população mundial. Apesar da grande representatividade, mais de 70% do grupo não têm acesso à escolarização. Além disso, as crianças com deficiência têm menores oportunidades de acesso à escola e estão sujeitas a baixas expectativas de desempenho escolar (OMS, 2011).

A situação do acesso à Educação torna-se mais complexa quando entrelaçam-se aspectos de Gênero, já que menos de 1% das mulheres com deficiência no mundo foram alfabetizadas no início do século 19 (OMS, 2011). Desta forma, perguntamos: Como essas mulheres podem chegar a níveis elevados de escolarização se são negligenciadas na pirâmide educacional? O debate sobre a democratização do espaço universitário é plural, uma vez que a exclusão social impacta a vida de diferentes grupos, como mulheres e homens com deficiência, pessoas de baixa renda, imigrantes, populações negras e grupos indígenas.

No caso de mulheres com deficiência há, no mínimo, a dupla vulnerabilidade (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014). Sabendo disso, perguntamos: Será que as relações entre Gênero e Deficiência se refletem no acesso e na permanência de mulheres com deficiência na Educação Superior? É com base nessa indagação que a presente investigação tem como objetivo mapear a produção científica sobre a temática em questão.

Esta pesquisa é resultado do Projeto de Iniciação Científica intitulado “Estudo Referencial de Indicadores de Acessibilidade e Gênero para a Educação Superior”, desenvolvido em uma universidade pública no nordeste brasileiro. A pesquisa parte do pressuposto de que a ampliação do acesso à Educação Superior é uma realidade recente para pessoas com deficiência. A história narra, de forma incansável, a exclusão social dessas pessoas de espaços públicos como escolas e universidades. Diante disso, é necessária a adoção da perspectiva interseccional para averiguar as oportunidades educacionais, uma vez que “[...] a interseccionalidade é, atualmente, um conceito relevante na



discussão sobre políticas e práticas de educação inclusiva” (SILVA, 2020, p. 4).

Alonso (2010) acrescenta a questão da desigualdade à análise interseccional que, na experiência social, compõe:

[...] vários eixos (raça, etnia, gênero etc.). Os indivíduos situados entre eixos diversos (mulheres negras, lésbicas etc.) sofreriam a desigualdade de modo único e qualitativamente diferente. Em geral, considera-se que, para aplicar políticas mais justas e inclusivas, é necessário ter em conta que nem homens nem mulheres são grupos homogêneos e, como tal, se vêem afetados por mais de um tipo de discriminação (ALONSO, 2010, p. 26).

No caso das mulheres com deficiência, elas enfrentam a interseção entre machismo e capacitismo (e podendo incluir outras), o que resulta em experiências únicas de opressão, exclusão e discriminação na Educação Superior. O machismo perpetua estereótipos de inferioridade feminina e, somado ao capacitismo, desconsidera a capacidade e o direito à autonomia na Educação Superior, gerando dupla opressão e violência simbólica (SILVA, 2020; BEZERRA; FARIAS; MAGALHÃES, 2023).

As mulheres com deficiência enfrentam discriminações coletivas, relacionadas tanto à subestimação de sua competência intelectual como também a sua capacidade física e funcional; aspectos que dificultam, em dimensões subjetivas no cotidiano e no acesso a oportunidades na Educação Superior. A combinação dessas discriminações e da violência de gênero reforça a estrutura educacional excludente, comprometendo a equidade e a inclusão no ambiente acadêmico.

Refletindo sobre esses aspectos, é fundamental adotar a perspectiva interseccional das políticas e práticas institucionais, bem como nas pesquisas científicas com o intuito de dar visibilidade às demandas das diferentes mulheres com deficiência na Educação Superior, conforme propõe o presente estudo.

Metodologia

Esta pesquisa é uma revisão de literatura que tem como propósito mapear a produção científica sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior e, a partir desse levantamento, examinar as condições de



acessibilidade ou as barreiras na trajetória universitária de mulheres com deficiência. Esta revisão é a continuação do estudo de Silva e González-Gil (2017), intitulado “Acessibilidade, Gênero e Educação Superior: Indicativos Procedentes das Investigações Científica”, no qual se constatou que, no período de 2013 a 2017, não havia investigações com foco na Educação Superior e Deficiência, envolvendo a análise das categorias “Gênero”, “Feminismo” e “Mulheres com Deficiência”. Deste modo, a pesquisa atual decorre dessa lacuna, averiguando se esta persiste na produção científica de janeiro de 2018 a agosto de 2024.

A plataforma de pesquisa escolhida foi o Google Acadêmico, devido a amplitude de periódicos e bibliotecas integradas a esse repositório. Além disso, o Google Acadêmico dispõe de ferramentas de filtragem, como delimitação do período das publicações; acompanhamento de citações e de autores por temática em ordem quantitativa; acesso a indexadores nacionais e internacionais e a possibilidade de extensão adicionada ao Google Chrome para receber notificações de novas publicações sobre a temática delimitada na plataforma. Essas ferramentas são fundamentais para uma Revisão de Literatura que parte da análise de publicações ainda pouco disseminadas, como no caso desta pesquisa, uma vez que a escolha exclusiva de periódicos e repositórios demandaria maior tempo de busca e de exame das publicações.

No que se refere aos descritores, os termos utilizados de forma combinada foram os seguintes:

Quadro 1 - Descritores da Revisão de Literatura

Descritores Primários	Gênero	Deficiência	Educação Superior
Descritores Secundários	Mulheres com Deficiência	Acessibilidade	Universidade
Total: 6 descritores			

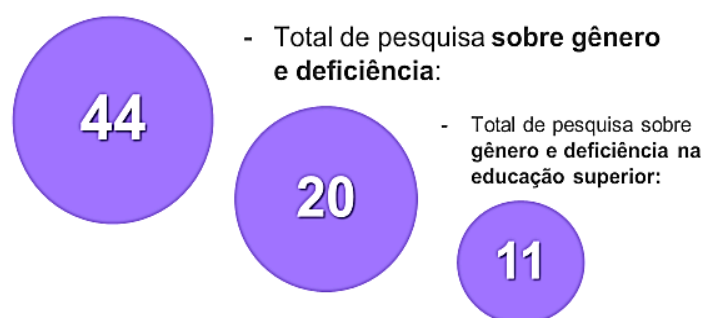
Fonte: Elaboração própria.

Na primeira etapa das buscas, foram identificados 44 textos publicados. Após a filtragem inicial, que consistiu na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, permaneceram 31 publicações que melhor se relacionam com os descritores delimitados (Quadro 1). Das 31 publicações mapeadas, 20 textos abordam, de forma geral, as temáticas de Gênero e Deficiência, e apenas 11 publicações especificam a Educação Superior como categoria de análise, conforme os recortes apresentados na figura a seguir:



Figura 1 - Quantitativo de pesquisas identificadas no Google Acadêmico (2018-2024)

Total de pesquisas identificadas:



Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 apresenta as 11 pesquisas, identificadas no Google Acadêmico, sobre Gênero e Deficiência e que trazem, direta ou indiretamente, a categoria “Educação Superior”:

Quadro 2 - Publicações sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior (2018 a 2024)

Nº	Autor(s)	Título da publicação	Local	Ano
01	Beche, R. C. E. Mendes, G. M. L.	O que nos mostra a produção científica sobre as mulheres com deficiência no Ensino Superior?	Rio Grande do Sul	2023
02	Hugill, M. S. G. <i>et. al. (organização)</i>	Coleção Sistema de justiça, gêneros e diversidade.	Florianópolis	2023
03	Bezerra, A. V. <i>et. al.</i>	Estudos interseccionais da deficiência: experiências sexistas e capacitistas vivenciadas por uma estudante cega no ensino superior.	Paraíba	2023
04	Elsner, L. O. Silva, B. M. S.	Violência contra as mulheres com deficiência no Brasil: Uma análise das (in)suficiências da coleta de dados à luz do Direito.	Florianópolis	2023
05	Veronezi, D. P. O. <i>et. al.</i>	Mulheres com deficiência na docência brasileira.	Rio Grande do Sul	2022
06	Costa, A. C. B. <i>et. al.</i>	Representações sociais de Mulheres Surdas mirienses sobre si.	São Paulo	2021
07	Torres, N. E. Costas, F.	Mulheres com deficiência na Educação Superior: afirmação de direitos e processos de autonomia.	Curitiba	2021
08	Silva, J. S. S.	A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de	Rio Grande do Sul	2020



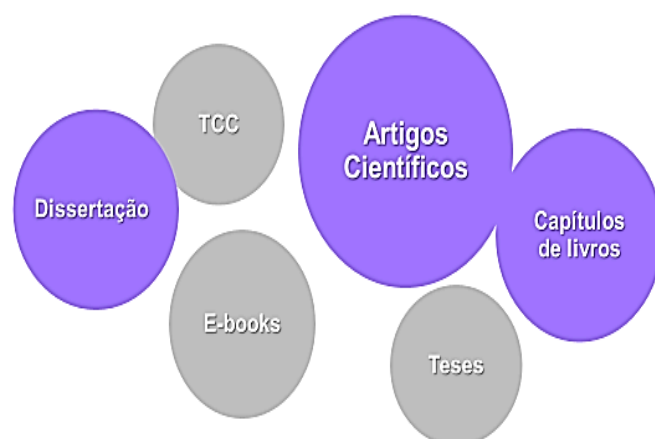
		mulheres com deficiência na universidade.		
09	Silva, T. S.	Gênero e Deficiência: Desafios e Adaptações na Educação Superior.	Rio de Janeiro	2020
10	Miranda, A. M. D.	Estudo sobre as Trajetórias de Empoderamento de Mulheres Surdas na Universidade Federal da Paraíba.	Paraíba	2019
11	Silva, J. S. S.	Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género.	Salamanca (Espanha)	2019

Fonte: Elaboração própria.

O quantitativo reduzido de textos que contemplam todos os descritores comprova a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a temática em questão. Em vista de apenas 11 publicações trazerem resultados sobre a relação entre Gênero e Deficiência na Educação Superior, optamos por realizar a leitura pormenorizada dos textos mapeados na primeira filtragem. Realizamos o cruzamento das informações entre os textos para elaborar inferências e interpretações, de forma a nos aproximar das experiências de mulheres com deficiência na Educação Superior e explorar pontos de análise que podem ser aprofundados em pesquisas futuras.

Quanto ao tipo de publicação que emergiu nas buscas, a maior parte constituiu-se de artigo científico, publicados em periódicos de impacto na área da Deficiência e Educação. Entretanto, outros formatos também foram encontrados, como capítulos de livros digitalizados, e-books, teses, dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC):

Figura 2: Formato das publicações identificadas nas buscas no Google Acadêmico (2018-2024)



Fonte: Elaboração própria.

A organização e a análise dos dados foram realizadas em cinco etapas: 1) reuniões com os autores para a divisão dos textos e direcionamentos para a leitura pormenorizada; 2) leitura e preenchimento do Quadro Norteador de Pesquisa (QNP) com os elementos centrais das publicações: referência; objetivo da pesquisa; principais conceitos e definições; procedimentos metodológicos e resultados; 3) compartilhamento entre os autores, em nuvem online, dos QNPs para que o grupo tivesse uma visão panorâmica das pesquisas revisadas; 4) encontro com a comunidade universitária para apresentação e diálogo sobre os dados desta revisão de literatura e 5) escrita colaborativa com momentos individuais e coletivo para analisar as interpretações e inferências, geradas ao longo da elaboração textual.

Cabe ressaltar que a etapa quatro da pesquisa permitiu à comunidade universitária ter acesso aos dados desta Revisão de Literatura e, com isso, foi possível estabelecer um diálogo acerca dos resultados das publicações. Por ser uma temática pouco difundida na universidade, isso despertou o interesse de um número representativo de discentes que estiveram presentes no dia do encontro. Esse momento formativo foi enriquecedor, tanto para a comunidade universitária quanto para os pesquisadores envolvidos no estudo, pois trouxe questionamentos, exemplos, narrativas, proposições e novas reflexões acerca da temática de Gênero e Deficiência na Educação Superior.

Resultados e Discussão



Esta seção discute os dados coletados na Revisão de Literatura sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior. A primeira parte, apresenta os elementos exploratórios das publicações com ênfase nas categorias de análise que emergiram predominantemente nos textos e nos aspectos gerais das publicações, como objeto de estudo e temáticas principais. Na segunda parte, analisam-se as questões de Gênero no espaço acadêmico com ênfase na estrutura capacitista e sua (re)produção de violência e opressão contra mulheres com deficiência. Por fim, a cultura e a mudança de atitude são examinadas como elementos cruciais na proposta da Educação Superior inclusiva e equitativa.

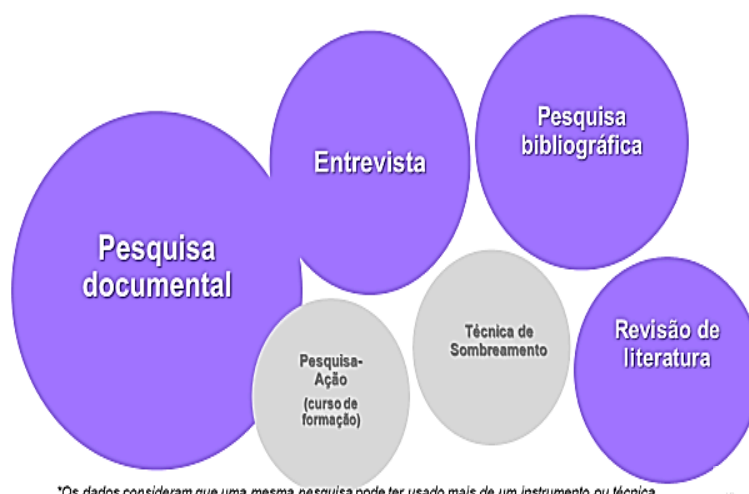
O que dizem as pesquisas sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior?

As buscas por publicações com o foco na Educação Superior indicam que, nas últimas duas décadas, houve um crescimento significativo de pesquisas sobre o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior (SILVA, 2020). No entanto, embora esse foco tenha ganhado destaque, nota-se que a correlação entre Deficiência e Gênero na Educação Superior ainda é pouco difundida pela comunidade científica: no total de textos mapeados nesta revisão de literatura, apenas 11 publicações abordaram a temática em questão.

A pouca disseminação de estudos sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior é um dado relevante, porque revela que há privilégios epistêmicos de determinadas categorias de análise (BARRETO, 2019). Quando não há estudos, por exemplo, sobre mulheres com deficiência na universidade, esse grupo deixa de existir epistemologicamente. Assim, qual o impacto desse “silêncio epistemológico” (BARRETO, 2019, p. 6) para as mulheres com deficiência? É necessário, portanto, explorar este universo desconhecido nas pesquisas e dar visibilidade às demandas desse grupo na Educação Superior.

As pesquisas mapeadas baseiam-se predominantemente na abordagem qualitativa. As técnicas e instrumentos de pesquisa escolhidos pelos autores foram a análise documental, a análise bibliográfica e a revisão de literatura, sendo menor o número de pesquisas de campo, como entrevista, grupo focal ou questionários:

Figura 3. Instrumentos e Técnicas utilizados na Revisão de Literatura



**Os dados consideram que uma mesma pesquisa pode ter usado mais de um instrumento ou técnica.*

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 3 mostra que, além da pesquisa documental, bibliográfica e revisão de literatura, os pesquisadores realizaram, ainda que em menor quantidade, entrevista, pesquisa-ação (com proposta de formação continuada) e o uso da técnica de sombreamento, sendo esta última um tipo de observação participante aprofundada (SILVA, 2020). É importante enfatizar que a menor adoção de pesquisa de campo por parte dos autores representa uma lacuna, tendo em conta que isso reduz a identificação de aspectos empíricos das vivências de homens e mulheres com deficiência na Educação Superior.

Ao tratar dos aspectos específicos das publicações, o texto de Silva (2019) indica que houve avanço significativo nas pesquisas na área de Educação de pessoas com deficiência na Educação Superior. Contudo, esses estudos ficam restritos à análise clínica, isto é, à luz do modelo médico da deficiência. Segundo França (2013), esse modelo traz uma visão incapacitante sobre as pessoas com deficiência, em que a “desvantagem social” é atribuída como um dado natural ou como consequência da deficiência:

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão [...] A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. [...] Abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as



estruturas sociais que impedem a participação social (FRANÇA, 2013, p. 60, 62).

O trecho de França (2013) evidencia que o modelo médico vai além de um diagnóstico, pois constitui-se em um quadro discursivo complexo perante os corpos das pessoas com deficiência. Assim, quando Silva (2019) aponta que parte das pesquisas, por ela examinada, tem caráter clínico, a autora remete-se, não a uma avaliação médica, mas aos discursos implicados no modelo médico da deficiência. Esse modelo se baseia na noção natural e individual da deficiência em que as barreiras vivenciadas por homens e mulheres são vistas como resultados da condição da deficiência (visão fatalista), culpabilizando essas pessoas por não se adequarem à sociedade em virtude de suas deficiências e não em razão da estrutura capacitista ou machista (SILVA, 2020).

A noção naturalista da deficiência atinge também os gêneros e, com isso, se cristalizam papéis sociais determinados como próprios para homens e mulheres, justificando a visão supostamente biológica/natural dos sexos. Esses processos subjetivos são responsáveis por manter intactas a estrutura capacitista e patriarcal. Portanto, os estudos que têm como pano de fundo o modelo médico ou uma abordagem essencialista e biológica – ainda que não seja intenção dos autores – recorrem a procedimentos que focam na adaptação de homens e mulheres com deficiência ao espaço público, buscando por adequação do seu corpo, mente, linguagem e comportamento aos padrões estabelecidos em determinado espaço social, como as universidades. Nesse contexto, mulheres e homens com deficiência, além de responderem a padrões de normalidade da não-deficiência advindos do modelo médico, necessitam se adequar às expectativas de Gênero (feminilidade e masculinidade) na busca pela inclusão na estrutura universitária (SILVA, 2020).

Em contraposição, o modelo social da deficiência coloca em evidência as barreiras sociais como responsáveis por segregar, excluir ou impedir a vida independente das pessoas com deficiência. Esse modelo evidencia os padrões sociais, tendo em conta que a desvantagem ou a restrição da participação social e do acesso aos direitos fundamentais são frutos da organização social – e não resultado da deficiência –; em uma sociedade que não (ou pouco) leva em consideração as demandas da diversidade de pessoas com deficiência (FRANÇA, 2013); excluindo ou rechaçando seus corpos a partir de marcadores de gênero e deficiência (SILVA, 2020). Ao dar visibilidade à estrutura social, a adoção do modelo social como perspectiva de análise por parte dos pesquisadores



possibilita identificar aspectos relacionais de Gênero e deficiência na experiência universitária de homens e mulheres com deficiência, tanto a partir do que se assemelha quanto ou do se difere como barreiras para eles e elas.

Com destaque para a trajetória universitária de mulheres com deficiência, as pesquisas revisadas (BEZERRA *et. al.*, 2023; BECHE; MENDES, 2023) apontam que este é um caminho extremamente árduo, tendo em vista a ausência de acessibilidade na Educação Superior está relacionada também a aspectos da socialização feminina e com as tarefas do espaço privado, como o papel de mãe, esposa ou cuidadora – ainda que considerando as diferenças de expectativas, comparadas ao papel de gênero atribuído às mulheres sem deficiência (TORRES; COSTAS, 2021; SILVA, 2020).

As mulheres com deficiência estão em um constante estado de luta por ingresso e permanência na educação superior, sobretudo, em cursos com maior presença masculina (SILVA, 2019; 2020). Há, ainda, o fenômeno da invisibilidade do gênero no caso de mulheres com deficiência, pois o imaginário social capacitista reforça a "identidade de invisibilidade [...] ou de visibilidade de sua 'incapacidade'" (SOARES, 2010, p. 22), na qual a deficiência acaba sobrepondo-se a outras características identitárias do indivíduo como o gênero e a raça/etnia (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014). A invisibilidade do gênero em prol da supervalorização da deficiência como incapacidade não anula os papéis de gênero desempenhados por mulheres com deficiência. Ao contrário, isso acaba ocultando as opressões, as violências e as discriminações vivenciadas por esse grupo de mulheres, o que se reflete em barreiras nos espaços públicos, como as universidades.

As pesquisas contextualizam em fatores históricos as barreiras e as desigualdades de gênero na Educação Superior e no acesso ao mercado de trabalho. A história revela que as pessoas com deficiência sofreram e sofrem discriminação e, em diversas culturas, foram e são tratadas como grupo subalterno (BARNES, 1991; SILVA, 2020). As exigências capitalistas impactam de diferentes maneiras na trajetória das mulheres e das pessoas com deficiência, restringindo direitos e liberdades fundamentais por séculos, incluindo barreiras no acesso à escolarização e a níveis mais elevados de formação, como a Educação Superior, à dupla jornada de trabalho, que se estende aos espaços públicos e privados e à invisibilidade de opressões como abusos, violências, preconceitos, desigualdade salarial e condições precárias de trabalho, entre outras situações (TORRES; COSTAS, 2021; SILVA, 2020).



De forma geral, a valorização da eficiência, da velocidade e da maximização da produção da produtividade capitalista estabelecem padrões de desempenho que excluem pessoas com deficiência do mercado de trabalho e contribui para a estigmatização e a falta de oportunidades de inclusão efetiva em espaços laborais e em níveis avançados de formação (BARNES, 1991).

É relevante dizer que a produtividade capitalista atinge de maneira diferente as diversas mulheres, dependendo de fatores geográficos, de renda, étnicos, de deficiência, entre outros. No caso de mulheres com deficiência, a ideia cristalizada de incapacidade das pessoas com deficiência afasta essas mulheres de oportunidades educacionais e laborais, sendo muitas vezes justificada pela dúvida de como essas mulheres, após concluírem o curso superior, desenvolverão suas funções profissionais, sobretudo em áreas técnicas, como Ciências da Computação (SILVA, 2020).

Apesar disso, a luta por políticas de inclusão no acesso e permanência na Educação e na busca por qualificação profissional de mulheres com deficiência na Educação Superior é uma questão recente, pois até pouco tempo, não havia pesquisas que traziam esse enfoque (SILVA; GIL-GONZÁLEZ, 2017). A invisibilidade das mulheres com deficiência no debate público repercute nas estatísticas nacionais: o número de ingressantes com deficiência na carreira de docência universitária é inexistente (permanece invisível) nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Sobre esse ponto, o artigo “Mulheres com deficiência na docência brasileira” (VERONEZI; RIBEIRO; GOMES, 2021) problematiza a pouca representatividade de homens e mulheres com deficiência no quadro funcional das universidades. Segundo as autoras, em 2010, homens e mulheres com deficiência ocupavam apenas 1% das vagas nos cursos da educação superior no Brasil. Mesmo após oito anos, em 2018, essa porcentagem permaneceu igual (1%).

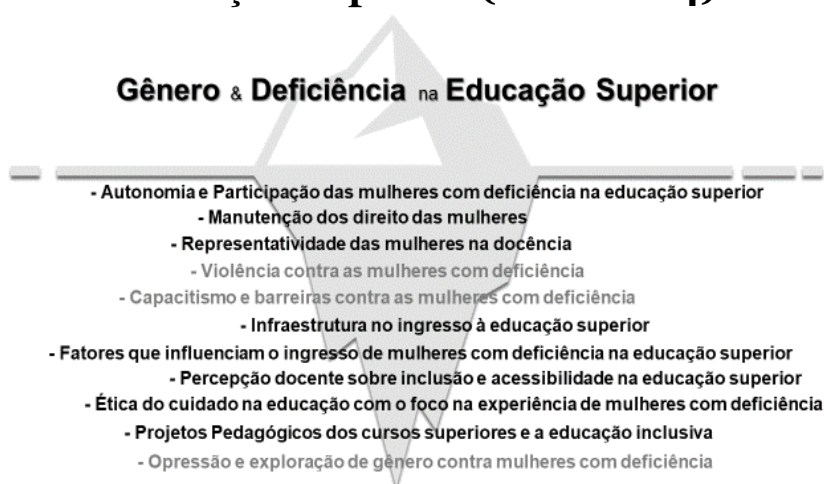
Assim, dentro da pouca representatividade de pessoas com deficiência na docência universitária, perguntamos: Quantas mulheres com deficiência, de fato, conseguem ascender na carreira acadêmica? – rompendo barreiras na graduação e na pós-graduação *stricto sensu* até chegar à docência universitária? Esse dado ainda é uma incógnita tanto nas pesquisas atuais como nos dados oficiais.



Violência, opressão e vulnerabilidade como fatores emergentes nas pesquisas científicas sobre Gênero e Deficiência

Na filtragem dos textos mapeados, as temáticas delimitadas pelos autores caracterizaram-se como diversas, e algumas se entrecruzaram. A Figura 4 apresenta uma ilustração de um *iceberg* para demonstrar as temáticas ocultas nas pesquisas sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior, identificadas nesta Revisão de Literatura:

Figura 4. Iceberg das temáticas sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior (2018-2024)



Fonte: Elaboração própria.

Em resumo, os autores evidenciaram como temáticas centrais os seguintes recortes: autonomia e participação das mulheres com deficiência na educação superior; manutenção dos direitos; representatividade na docência; violência, capacitismo, opressões, exploração e barreiras; projetos pedagógicos, infraestrutura, percepção docente sobre acessibilidade e inclusão na educação superior; fatores que influenciam o ingresso de mulheres com deficiência na universidade e responsabilidade social com a ética do cuidado.

Na leitura pormenorizada das publicações, a violência, o capacitismo, a opressão, a exploração e as barreiras contra as mulheres com deficiência na educação superior (e fora dela) emergiram nos dados, mesmo quando não era o foco dos autores abordar esses aspectos.

A pesquisa de Souza (2023) aponta que a violência é latente nas vivências de mulheres com deficiência no campo da educação, da



assistência social e do mercado de trabalho, assim como também no campo da saúde, sobretudo, no âmbito da sexualidade, da maternidade e no acesso a serviços médicos. Essa investigação confirma que mulheres com deficiência estão vulneráveis a vivenciar, no espaço privado e público, violência, discriminação e opressões de gênero (SOUZA, 2023).

Há ainda o agravante de que, em caso de violência, poucos profissionais estão qualificados para realizar o devido acolhimento (DINIZ; SANTOS, 2023) e há ausência de acessibilidade, por exemplo, na falta de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em ouvidoria para o registro da denúncia em ocorrências contra mulheres surdas (SILVA, 2020). Quando mulheres com deficiência sofrem violência, muitas não sabem identificar o que estão sofrendo, uma vez que a violência simbólica pode ser ainda mais imperceptível para a vítima, quando estas mulheres são privadas de informações.

Nas entrevistas realizadas por Souza (2023), o relato acerca da violência simbólica, de Dandara, chamou a atenção:

[...] “Diminuir é uma violência que sinto diariamente. Até de uns cuidadores que ‘chega’ e vê que eu tenho muita roupa, e falam:

- Pra que você tem esse tanto de roupa se você só fica nessa cama?

- Pra que você usa sapato se você não anda?

- Para que você vai pôr uma blusa de cotton? Põe uma camisola.

Caramba, será que não posso usar minha roupa? Não, não pode. Maquiagem?! Pra quê?

São violências desse tipo... não sei o que passa na cabeça dessas pessoas para fazer isso, entendeu?” (apud SOUZA, 2023).

Embora a desconstrução da noção de feminilidade seja parte das agendas feministas, quando associada a opressões de gênero, no caso de Dandara, há o movimento inverso: a necessidade de afirmação da feminidade frente ao questionamento das pessoas sem deficiência, em tom de discriminação, acerca de uma mulher com deficiência ser “feminina”, se vestir e usar maquiagem. Existe, nesse caso, um tipo de ação coercitiva de negação da feminilidade de mulheres com deficiência com o intuito de menosprezar e diminuir a autoestima dessas mulheres, conforme a própria Dandara sentiu e relatou na pesquisa de Souza (2023).



No senso comum, por vezes, a violência é interpretada como casos extremos de agressão e assassinato. No entanto, na perspectiva foucaultiana, a violência se estende às relações cotidianas de controle social e poder. As instituições como família, escolas e universidades exercem o poder para manter a ordem estabelecida e disciplinar determinados corpos, sentenciados como inadequados (FOUCAULT, 2019). O relato de Dandara (SOUZA, 2023) evidencia as micro violências cotidianas sofridas por muitas mulheres com deficiência, incluindo a negação do papel de gênero e a anulação da sexualidade dessas mulheres (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014).

Souza (2023) acrescenta que o controle sobre a feminilidade das mulheres com deficiência é tanto exercido nos seus corpos como também na restrição da capacidade de opinar, escolher, realizar, falar e dialogar. Mahin, mulher com deficiência, destaca no trecho da sua entrevista que constantemente está privada da liberdade, pois sempre tem alguém que quer fazer por ela ou a julga como incapaz de realizar uma simples atividade do cotidiano (SOUZA, 2023).

As narrativas das mulheres com deficiência na pesquisa de Souza (2023) e Silva (2020) comprovam que constantemente elas são tuteladas e vigiadas em espaços privados e públicos. Há um contínuo “desempoderamento das mulheres com deficiência”, assim como também de restrição na educação superior “de sua liberdade de expressão, comunicação e acesso à informação” (SILVA, 2020, p. 19).

O silenciamento da opressão esconde vivências de privação e violência, pois subordina as mulheres com deficiência à invisibilidade (BARRETO, 2019; SILVA, 2020). A invisibilidade das mulheres com deficiência é evidente nas estatísticas. O estudo de Elsner e Silva (2023) alerta para a insuficiente coleta de dados, por parte das agências nacionais, referente aos casos de violência contra as mulheres com deficiência. Para os autores, isso “enfraquece a tomada de medidas preventivas e repressivas para a proteção de mulheres com deficiência no país” (ELSNER; SILVA, 2023, p. 37).

Silva (2020) enfatiza que parte da violência é resultado do descrédito ou da indiferença coletiva, construídos historicamente, quando mulheres com deficiência se posicionam e opinam na educação superior. As barreiras atitudinais dificultam o ingresso e a permanência das mulheres com deficiência na Educação Superior (SILVA, 2020). O distanciamento físico e a intimidação, em situações concretas de discriminação, acabam por intensificar a vulnerabilidade dessas



mulheres, anulando ou diminuindo as chances de participação e convivência no espaço universitário.

Apesar das barreiras e da discriminação ainda tão presentes, Torres e Costas (2021) constataam que a educação superior é um espaço propício para o fortalecimento coletivo de mulheres com deficiência, pois, nesse ambiente, elas podem ter a oportunidade de adquirir maior autonomia, desenvolver pensamento crítico, científico e participar de tomadas de decisão para intervenção social por meio da formação profissional, científica, técnica e humana. Essas aprendizagens são particularmente relevantes para grupos sociais, como de mulheres com deficiência, que foram historicamente excluídos e tutelados em espaços de poder.

Cultura, atitude e capacitismo no debate sobre inclusão na Educação Superior

As pesquisas evidenciam que o capacitismo está presente na cultura universitária (SILVA, 2020; BEZERRA; FARIAS; MAGALHÃES, 2023). Segundo Campbell (2008), o capacitismo é a discriminação contra as pessoas com deficiência baseada em um sistema de crenças que as coloca em condição de subalternidade e supervaloriza os aspectos da não deficiência. O capacitismo, tal como o racismo e o machismo não é uma discriminação pontual, mas sistêmica, caracterizado por crenças que estigmatizam as pessoas com deficiência, tratando essa diferença como anormal, inferior, menos desejável e aceitável em comparação aos padrões estabelecidos (CAMPBELL, 2009). Bezerra, Farias e Magalhães (2023) acrescentam que:

[...] A sociedade estabelece uma concepção de corpo funcional e um padrão a seguir, surge o termo capacitismo, cujo objetivo é nomear uma forma de preconceito já existente, debater e agir contra atitudes que, de alguma forma, questionam as capacidades de indivíduos por terem deficiência (BEZERRA; FARIAS; MAGALHÃES, 2023, p. 44).

Mas como o capacitismo opera na Educação Superior, considerando as diferenças entre homens e mulheres com deficiência? Silva (2023, p. 2) argumenta que o capacitismo está enraizado na sociedade e tornou-se um obstáculo para as pessoas com deficiência, sobretudo, quando relacionado a aspectos de Gênero, Renda,



Raça/Etnia. Na Educação Superior, o capacitismo emerge em contextos em que a capacidade das pessoas com deficiência é colocada à prova. Isso significa que, o capacitismo fica evidente quando o estigma da incapacidade, associada à deficiência, restringe a possibilidade de participação e aprendizagem, bem como os direitos humanos e as liberdades fundamentais dessas pessoas (ONU, 2006; BEZERRA; FARIAS; MAGALHÃES, 2023).

A pesquisa de Silva (2020) revela atitudes capacitistas advindas de professores e colegas de sala de aula, presentes na trajetória universitária de mulheres com deficiência. Os resultados dessa pesquisa demonstram como a ideia da incapacidade, tradicionalmente atribuída à deficiência e às mulheres em áreas tecnológicas, é (re)produzida no ambiente acadêmico e, de forma dupla, na experiência de mulheres com deficiência. Uma discente surda do curso de Ciências da Computação relatou que é sistematicamente excluída das atividades de grupos – em uma classe com maior representação masculina –, não tem a oportunidade de se comunicar e participar das aulas e, ainda, é desestimulada pelos professores, quando estes a incentivam a desistir do curso e mudar para um “curso mais fácil”, como Pedagogia (SILVA, 2020).

A fala preconceituosa dos professores sobre a mudança para um “curso mais fácil” – para uma área com maior concentração feminina como Pedagogia –, leva à interpretação de que, além do desconhecimento da área, há uma atitude coercitiva na indução de que a carreira tecnológica é um lugar superior e por isso não é o lugar para uma mulher surda. Esse dado corrobora com a pesquisa de Costa, Oliveira e Klein (2021) que reconhece que mulheres surdas sofrem diversas barreiras no meio social, pois elas são constantemente discriminadas e negligenciadas socialmente, como se houvesse um isolamento intencional dessas mulheres do lugar público.

Além disso, a exclusão entre os pares (em maioria masculina) e o preconceito dos docentes na universidade, ambos vivenciados pela estudante surda (SILVA, 2020), trazem nuances da discriminação associada ao Gênero e à Deficiência, pois o estigma da incapacidade, atribuído à deficiência, intensifica-se quando relacionado a mulheres, ainda mais, quando elas estão matriculadas em cursos de áreas tecnológicas; dado que nessas áreas a Discriminação de Gênero é comum (CRUZ, 2012).

A atitude de omissão de oportunidade (ONU, 2006) também é uma discriminação em razão de Gênero e Deficiência, pois os autores



evidenciaram que há uma invisibilidade intencional das mulheres com deficiência (BRECHE; MENDES, 2023) nos espaços públicos e dentro das instituições de ensino superior. A omissão e a invisibilidade se revelam em barreiras atitudinais e pedagógicas, como no “faz de conta” que não há discentes com deficiência na turma e, logo, não ocorrem mudanças na adequação do currículo e dos métodos de ensino para torná-los acessíveis (SILVA, 2020; BEZERRA; FARIAS; MAGALHÃES, 2023).

A representação de mulheres com deficiência em posições de destaque na academia é limitada (BRECHE; MENDES, 2023). Assim, os aspectos mencionados, juntos, contribuem para um ciclo de discriminação e exclusão, pois a falta de representação reforça a percepção de que a Educação Superior não é um lugar para as mulheres com deficiência, já que não é um espaço acolhedor e acessível para essas estudantes ou, mesmo, por manter-se um lugar hostil para as poucas mulheres com deficiência que conseguem conviver com barreiras de acesso e permanência no curso superior (SILVA, 2020).

Dessa forma, o capacitismo articulado ao machismo não só perpetua os preconceitos em razão da deficiência e a discriminação de gênero, como também limita o pleno desenvolvimento e a participação das mulheres com deficiência. Desta forma, para proporcionar, de fato, uma educação inclusiva, é preciso começar a mudança na cultura a partir da sensibilização sobre barreiras atitudinais que estão enraizadas na sociedade.

Nesse sentido, Silva (2020, p. 22) argumenta que “a inclusão no Ensino Superior é uma consequência do processo de luta iniciado na Educação Básica, que se tornou uma bandeira política nas legislações e na política de ação afirmativa”. No entanto, a Revisão de Literatura indica que as vivências de mulheres com deficiência são cerceadas por desafios e barreiras. Essa realidade evidencia que, além da existência de políticas para a inclusão e ações afirmativas, é preciso que haja uma transformação cultural no espaço universitário em prol de atitudes anticapacitistas, de valorização das diferenças humanas, considerando a tomada de responsabilidade social na eliminação de barreiras relacionadas ao gênero e à deficiência, bem como a outros marcadores de identidade (BEZERRA; FARIAS; MAGALHÃES, 2023; CANONICA, 2023).

Considerações Finais



O propósito deste artigo foi examinar, em uma Revisão de Literatura, a relação entre as categorias Gênero e Deficiência na Educação Superior, com destaque para as experiências universitárias de mulheres com deficiência. O panorama das pesquisas revela que a inclusão não se limita ao âmbito educacional, pois se estende às dimensões sociais e políticas, valendo-se do enfrentamento coletivo de sistemas, como o capacitismo e o machismo, também (re)produzidos nas instituições de Educação Superior. Assim, ao abordar a inclusão na Educação Superior, é necessário mencionar a equidade de Gênero com o propósito de dar visibilidade às demandas específicas de mulheres com deficiência e de outros grupos que permanecem invisíveis em categorias epistemológicas amplas.

As discussões sobre Gênero e Deficiência na Educação Superior revelam que as mulheres com deficiência enfrentam barreiras significativas que comprometem seu direito ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento acadêmico. Essas barreiras começam no espaço privado e estendem-se ao espaço público, onde diferentes tipos de violências, opressões e discriminações tornam-se eventos corriqueiros na vida dessas mulheres. A presente Revisão de Literatura evidencia que, embora pouco investigado, o capacitismo estrutural associado à discriminação de gênero gera obstáculos na experiência das pessoas com deficiência, repercutindo no contexto acadêmico por meio da invisibilidade das demandas específicas dessa diversidade e, conseqüentemente, na ausência de políticas e práticas institucionais interseccionais.

Ao refletir sobre as barreiras de acesso e permanência para mulheres com deficiência, torna-se evidente a necessidade de mudanças profundas na cultura e na estrutura universitária. Uma opção viável é a reformulação de políticas de inclusão na Educação Superior, incorporando medidas interseccionais para atender à equidade de gênero, de modo que as ações sejam articuladas e não sejam implementadas de forma isolada, por setores distintos.

É responsabilidade social das instituições de Ensino Superior, não apenas garantir acessibilidade física e pedagógica, mas também eliminar barreiras atitudinais e simbólicas que limitam a participação e ainda desempoderam as mulheres com deficiência na formação universitária. O primeiro passo para a superação dessas barreiras é dar visibilidade às questões de Gênero e Deficiência na Educação Superior para, assim, buscar alternativas que garantam a inclusão plena de grupos específicos



que, por razões distintas, se encontram silenciados epistemologicamente (BARRETO, 2019), como é o caso das mulheres com deficiência no contexto acadêmico.

Referências:

ALONSO, A. A introdução da interseccionalidade em Portugal: Repensar as políticas de igualdade(s). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 90, p. 25-43, 2010.

BARNES, C. *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-discrimination Legislation*. London: Hurst & Company, 1991.

BARRETO, R. G. S. O Silenciamento como problema epistemológico. Dissertação (Mestrado em Filosofia). 102 f. Universidade Federal da Bahia. Salvador: FFCH/PPGF, 2019.

BECHE, R. C. E. MENDES, G. M. L. O que nos mostra a produção científica sobre as mulheres com deficiência no Ensino Superior? *Revista Educação Especial*. v. 36, 2023.

BEZERRA, A. V. FARIAS, A. Q. MAGALHÃES, R. C. B. P. Estudos interseccionais da deficiência: experiências sexistas e capacitistas vivenciadas por uma estudante cega no ensino superior. *Revista Educação inclusiva- REIN*, 2023. p. 42–51. ed.1, v. 8. 2023.

CANONICA, Giovane. Uma Análise Epistemológica sobre o Capacitismo da Mulher Deficiente e a Perpetuação deste pelos Modelos Jurídicos e Sociais Tradicionais. In. *Coleção Sistema de justiça, gêneros e diversidades*. Org. Hugill, M. S. G. et. al. Florianópolis: Editora Academia Judicial, 2023. p. 93-103.

CAMPBELL, F. K. *Contornos do Capacitismo: A Produção da Deficiência e da Não-Deficiência*. Londres: Palgrave Macmillan, 2008.

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, p. 1–16, 2021.



Disponível em: 10.24220/2318-0870v26e2021a5356. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/5356>
Acesso em: 3 out. 2024.

CRUZ, Maria Helena Santana. Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 4, p. 555-568, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007> Acesso em: 3 out. 2024.

DINIZ, F. C. O. R. SANTOS, P. L. Vozes silenciadas: a invisibilidade da violência doméstica contra mulheres com deficiência. In. Coleção Sistema de justiça, gêneros e diversidades In. Coleção Sistema de justiça, gêneros e diversidades. Org. Hugill, M. S. G. et. al. Florianópolis: Editora Academia Judicial, 2023. p. 24-36.

ELSNER, L. O. SILVA, B. M. S. Violência contra as mulheres com deficiência no Brasil: Uma análise das (in)suficiências da coleta de dados à luz do direito. In. Coleção Sistema de justiça, gêneros e diversidades. Org. Hugill, M. S. G. et. al. Florianópolis: Editora Academia Judicial, 2023. p. 37-55.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, vol.17, n.31, p.59-73, 2013.

OMS. Relatório Mundial sobre a Deficiência. 2011. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/09/9788564047020_por.pdf Acesso em: 3 out. 2024.

ONU. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006. Disponível em:



<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> Acesso em: 3 out. 2024.

SILVA, J. S. S. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. *Revista Educação Especial*, 33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38311> Acesso em: 3 out. 2024.

SILVA, S. L. C. Educação, gênero e deficiência: estado da arte de dissertações e teses brasileiras. ed. Campinas, SP: ETD- Educação temática digital, v. 25, p. 1-19, 2023.

SILVA, J. S. S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Acessibilidade, Gênero e Educação Superior: Indicativos Procedentes das Investigações Científicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 4, p. 607-622, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400010> Acesso em: 3 out. 2024.

SILVA, T. S. Gênero e Deficiência: Desafios e Adaptações na Educação Superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 72, p. 123-140, 2020.

SILVA, J. S. S. S. Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Salamanca, Espanha: 2019.

SOARES, A. M. M. Nada sobre nós sem nós: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUZA, A. B. V. Gênero, Deficiência e suas Interseções: Vivência das Usuárias de um CER III. In. *Coleção Sistema de justiça, gêneros e diversidades*. Org. Hugill, M. S. G. et. al. Florianópolis: Editora Academia Judicial, 2023. p. 56-73.

TORRES, N. E. COSTAS, F. Mulheres com deficiência na Educação Superior: afirmação de direitos e processos de autonomia. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 210-234, 2021.



UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 3 out. 2024.

VERONEZI, D. P. DE O.; RIBEIRO, G. M. DE C.; GOMES, S. H. DE A. Mulheres com deficiência na docência brasileira. Em *Questão*, v. 28, n. 2, p. 241–264, 2022.



Does a woman with a disability choose the place where she wants to be? Study on Gender and Disability in Higher Education

ABSTRACT: This article aims to map publications on gender and disability in higher education. Research exploring the intersection of gender and disability in higher education, particularly focusing on the university experiences of women with disabilities, remains incipient. The limited dissemination of scientific studies on this topic contributes to the invisibility of the barriers that affect these women and hinder their access, retention, and completion of higher education. Considering these aspects, this paper presents a literature review covering the period from 2018 to 2024. The findings indicate that, although the number of identified publications is small, there are studies addressing gender and disability in higher education with a focus on the experiences of women with disabilities. Even in an exploratory manner, these studies suggest that examining the intersection of gender and disability is crucial to highlighting the barriers that specifically affect women with disabilities in their academic trajectories.

KEYWORDS: Gender. Disability. University education. Bibliographic review.

Jackeline Susann Souza da SILVA

Professora adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca (Espanha). Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Projeto de Iniciação Científica “Indicadores de Acessibilidade e Gênero para a Educação Superior”, apoiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Samuel da Silva LIMA

Graduando no Curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista FUNCAP no Projeto de Iniciação Científica “Indicadores de Acessibilidade e Gênero para a Educação Superior”.



Jackeline Susann Souza da Silva
Samuel da Silva Lima
Maria Aurélia Rebouças Feitoza

285

Maria Aurélia Rebouças Feitoza

Graduanda no Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Voluntária no Projeto de Iniciação Científica “Indicadores de Acessibilidade e Gênero para a Educação Superior”.

Agradecemos o apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Recebido em: 07/10/2024

Aprovado em: 18/03/2025



ENSAIO

**Educação, currículo e os sujeitos LGBTQIA+:****entre forças, formas e escapes**

José Wilker Moraes Vieira, *Universidade Federal do Ceará (UFC)*

Raquel Crosara Maia Leite, *Universidade Federal do Ceará (UFC)*

Resumo: O presente ensaio teórico-reflexivo apresenta uma construção teórica em torno do eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no currículo, explorando as forças e formas interligadas que atuam sobre esses eixos a partir dos movimentos sociais e políticos. Nosso objetivo é refletir sobre as formas de regulação discursiva de corpos, sexos, gêneros e sexualidades nos contextos políticos e curriculares, considerando as demandas sociais contemporâneas. Inicialmente, discutimos o papel do Estado brasileiro, por meio de suas instâncias de poder, na normalização dos indivíduos LGBTQIA+, oscilando entre políticas públicas conservadoras e progressistas que buscam definir um sujeito legítimo de direitos. Em seguida, analisamos o currículo escolar como um dispositivo que, ao mesmo tempo em que disciplina e normatiza, pode oferecer escapes às forças que atuam na pedagogização dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Nessa análise, exploramos como os conhecimentos especializados modelam a participação social dos sujeitos, mas também destacamos as potencialidades do currículo para além das normatizações, entendendo-o como uma potência capaz de promover a vida no processo educativo. Ao rejeitar as concepções de abjeção e questionar os modos de produção de subjetividades e normalidades, propomos que o currículo pode ser um espaço de resistência e transformação, onde as diferenças são acolhidas e as desigualdades são desafiadas. Por fim, refletimos sobre as tensões entre as forças conservadoras e progressistas, evidenciando como o currículo, embora frequentemente utilizado como instrumento de controle,



também pode ser um campo fértil para a emergência de práticas pedagógicas inclusivas e pluralistas.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Subjetividade. Conservadorismo. Dispositivo da sexualidade. Normatividade. Extravasamento.



Introdução

O presente ensaio teórico-reflexivo aborda o eixo dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades no contexto curricular, explorando os tensionamentos entre forças conservadoras e movimentos de extravasamento que influenciam a sociedade e os espaços educacionais.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as sexualidades são menos uma característica natural ou biológica — perspectiva conservadora — e mais uma construção histórica e política atravessada por dispositivos de saber e poder. Assim, este estudo reflete criticamente sobre como os currículos escolares, ao mesmo tempo em que disciplinam os sujeitos, podem se configurar como espaços de resistência e transformação.

Assim, temos como objetivo refletir sobre as formas de regulação do eixo discursivo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades nos movimentos políticos e curriculares que emergem dessas temáticas em resposta às demandas sociais contemporâneas. No contexto das lutas sociais e perante o acirramento das forças para composição e controle das subjetividades, buscamos examinar a relação entre política e diversidade, com o intuito de compreender os entrelaçamentos e disputas que dela decorrem.

Para isso, adotamos uma abordagem teórica, fundamentada em uma revisão bibliográfica aprofundada, sustentada pelos referenciais de Foucault (2014, 2015, 2021), Louro (2014), Popkewitz (2001, 2010) e mais autoras e autores que analisam a articulação entre poder, sexualidades e educação. Metodologicamente, partimos do exame das relações de poder que influenciam os currículos e a construção do pensamento, através de análises acadêmicas, políticas públicas e referenciais curriculares, permitindo uma reflexão crítica a respeito das narrativas que regulam e produzem subjetividades nos espaços escolares.

O eixo discursivo que pretendemos nos debruçar perfaz, certamente, um objeto de controle dos sistemas jurídicos, pelas instituições eclesiais e até mesmo da ciência, em uma relação de saber e poder (Foucault, 2015). O que se pretende é, nesse sentido, em face das demandas sociais e políticas emergentes, analisar a produção de modelos de sujeitos possuidores de direitos a partir do que é institucionalmente compreendido como legítimo para ocupar esse *status* e, portanto, merecer a ampla defesa do Estado.



A compreensão inicial é que, dada a ideia de rompimento com os processos de marginalização sexual e de gênero que recaem sobre os sujeitos reprimidos, especialmente no contexto das lutas LGBTQIA+ e feministas do século XX, desenvolveram-se duas retóricas: uma de limitação, por meio das forças conservadoras, e outra de extravasamento, impulsionadas por forças progressistas. Estas últimas reivindicavam proteção social, espaço político, poder de mudança e direitos sobre a vida.

Interessa-nos, igualmente, a compreensão foucaultiana de que as instituições de poder do Estado projetam as sexualidades por meio de discursos de regulação, configurando uma estrutura que produz sujeitos determinados pelas leis inscritas nos sistemas jurídicos, as quais não passam de meras “formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador” (Foucault, 2015, p. 156). Nesse empreendimento, todo o arcabouço é integrado aos aparelhos de poder — a igreja, o consultório médico, a escola, a fábrica —, que balizam a administração dos corpos em torno do que é concebido como poder sobre a vida, contribuindo significativamente para a formulação daquilo que o próprio Estado passa a representar.

As forças conservadoras que emergem nesta análise são caracterizadas, sobretudo, pela ofensiva reacionária e fundamentalista, orientada à dissolução de concepções construcionistas sobre corpos, sexos, gêneros e sexualidades, com o objetivo de fortalecer uma moralidade atrelada aos discursos religiosos. Junqueira (2018) argumenta que essas investidas morais costumam envolver estruturas eclesiais, organizações e movimentos religiosos, além de grupos ultraconservadores que atuam em aliança ou articulação com diversos setores sociais e forças políticas.

Nesse sentido, nossa compreensão centraliza o conservadorismo como a mobilização de uma ordem moral arbitrária, que defende a biologização das diferenças sexuais e a patologização do que escapa à norma, além da hierarquização patriarcal e sexista, utilizando discursos antigênero como expressão supostamente legítima da verdade.

Diante disso, quando os discursos conservadores tendem a compreender a sexualidade como mera expressão biológica e natural, nega-se, portanto, sua constituição histórica, sobre a qual se estruturam os organismos do poder destinados à regulação da vida. Nesse sentido,



Michel Foucault descreve a perspectiva de que a sexualidade não é mera naturalidade, mas que:

[...] é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2015, p. 115).

Diante do exposto, pode-se argumentar que a escola se configura numa instituição inerente ao dispositivo da sexualidade, cujo núcleo curricular tem historicamente alimentado a normalização por meio do apagamento das diferenças. Nesse contexto, observa-se um “verdadeiro pavor de corpos a serem completados, de corpos difíceis de serem classificados, identificados, rebeldes, *queer*. Os corpos *queer* incomodam, perturbam, provocam, desestabilizam os currículos” (Paraíso, 2010a, p. 132).

À medida que o currículo, em suas formas e forças, passa a atuar como modulador, com poder disciplinar, ele pode ser compreendido como produtor de deslocamentos vinculados à ideia do corpo bem-educado, tornando a sexualidade parte integral do fazer pedagógico. Nesse contexto, a escola se consolida como agente desencadeante do processo de normalização dos sujeitos.

É fundamental, contudo, identificar os atores que constroem e escrevem as linhas do currículo: aqueles que estabelecem suas normas, determinam seus entrecruzamentos e incorporam as sexualidades, os desejos e diversidades em um processo de engendramento. São esses atores que fomentam a incitação dos discursos, saberes e resistências, enquanto exercem poder disciplinar, de controlar, manipular e, quando isso não é possível, excluir os sujeitos que desestabilizam as formas do currículo.

O extravasamento, portanto, ocorre por meio de forças que ousam desconstruir as formas normativas de perceber a diferença. Trata-se de um movimento de ruptura, transbordamento e multiplicidade, que estabelece novas maneiras de pensar e formar os sujeitos, transformando o espaço escolar em um ambiente de acolhimento das diferenças, sem reforçar desigualdades.

Louro (2014) aponta que a sociedade tem sido atravessada por um conjunto de acontecimentos, transformações e expansões que



possibilitam a problematização de processos e barreiras, promovendo o contato com múltiplas subjetividades, saberes, comportamentos e valores, gerando deslocamentos e rupturas. Isso inclui a presença de corpos que desestabilizam e colocam sob suspeita as construções generificadas do currículo, introduzindo novas temáticas e perspectivas teóricas que permitem a revisão das políticas curriculares (Oliveira; Ferrari; Souza; Ribeiro, 2023).

Assim, extravasar se constitui como “efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis” (Paraíso, 2016, p. 389). Nesse sentido, trata-se de um movimento de recusa às normatizações e de criação, que possibilita um existir outro.

Sob essas perspectivas, seria possível ousar compreender as dinâmicas que moldam a construção da própria noção de sujeito legítimo? Seria a política representacional uma ordem aleatória ou algo inerente à natureza? Que poder mobiliza essas forças? Qual a natureza desse poder?

A lógica do dispositivo da sexualidade e os movimentos da sociedade

Os aspectos referentes à constituição dos sujeitos através dos discursos interpostos nos documentos curriculares, seja pelo apagamento ou pelo extravasamento da diferença, revelam que a disputa por esse território envolve uma tecnologia de poder capaz de tecer uma espécie de trama.

De todo modo, ancoramo-nos na compreensão de que o poder constitui um elemento que opera incursão num dispositivo disciplinar. Michel Foucault, na célebre obra “Vigiar e punir” (2014), argumenta que o poder atua por meio de engrenagens que incitam os sujeitos a agirem de acordo com o que preceituam os interesses hegemônicos. Entretanto, a ação disciplinadora, diferentemente do que se possa imaginar, não se efetiva apenas por mecanismos repressivos, mas também pela fabricação dos indivíduos. Segundo o autor, trata-se de uma “técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 2014, p. 143).

Além disso, Foucault ressalta que o poder não está submetido a uma entidade ou instituição, na verdade, encontra-se presente nas microrrelações sociais. Ele funciona em procedimentos aparentemente



menores, como uma espécie de economia calculada, que pouco a pouco se constitui em dominação, modifica os mecanismos existentes e impõe seus processos (Foucault, 2014).

Ao analisarmos os movimentos feministas e LGBTQIA+ liberacionistas das décadas de 1960 e 1970, observamos que esses eram majoritariamente constituídos por sujeitos que lutavam por liberdade e atuavam enfrentando um poder repressor que operava de “cima para baixo” (Miskolci, 2017).

No entanto, na análise foucaultiana, há uma rejeição à chamada “hipótese repressiva”. O filósofo argumenta, amparado por evidências, que a interdição, em última análise, não foi o elemento central constituinte da trama sobre a sexualidade. Em vez disso, ele a entende como uma peça na colocação discursiva, desdobrando-se numa técnica de poder que operava também como um mecanismo de incitação aos discursos (Foucault, 2015).

Nesse contexto, a partir do século XIX, reconhece-se a construção de uma ampla aparelhagem voltada para uma normalização cientificada — denominada pelo filósofo como *scientia sexualis*. Nesse processo, o ato da confissão, modelo eclesiástico genuíno, transforma-se em um mecanismo de controle e produção da norma sexual. Instituições como a medicina, a psiquiatria, a igreja, a ciência, a pedagogia e, posteriormente, a psicanálise, enquanto ciência contemporânea, são eleitas como determinantes da verdade sobre o sexo.

Nessa perspectiva, os corpos, os desejos e práticas que dissidiam da norma burguesa procriadora — alinhadas aos interesses do capitalismo em ascensão — foram produzidos enquanto problemas a serem combatidos. Esse processo baseou-se em uma lógica voltada à proteção da saúde e da pureza do corpo social, concebido como ameaçado pelas supostas anomalias patológicas da carne (Spargo, 2017).

A perspectiva analítica do poder, que se opõe à noção do poder centralizado e repressor, foi incorporada aos movimentos sociais feministas na década de 1980, modificando as compreensões anteriores e destacando a cultura e as normas sociais como legítimas produtoras dos sujeitos (Miskolci, 2017). Entretanto, como apontam Pelúcio e Miskolci (2009), nesse mesmo período emergiram os primeiros casos da epidemia do HIV/Aids, o que gerou uma mudança de comportamento, com ênfase em saúde pública e nos discursos sobre a sexualidade. Para os autores:



A epidemia permitiu o reforço da norma heterossexual que servira como modelo para patologizar as sexualidades dissidentes desde fins do século XIX. Assim, nas últimas três décadas, o dispositivo da aids revelou-se eficiente na conformação dos antigos prazeres perversos em formas moldadas por padrões heterossexuais (Pelúcio; Miskolci, 2009, p. 127).

A prevenção contra o HIV/Aids passou a configurar-se como um discurso centrado no dispositivo da sexualidade, tornando-se, desde então, o principal enunciado institucional sobre os corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Entretanto, a visão médica não se limitava à prevenção ao vírus; ela também assumiu um papel normativo, centralizando a regulação das condutas dos sujeitos e demarcando comportamentos considerados estéreis, capazes de evitar problemas de saúde.

Na educação, surgiram demandas por cidadania, especialmente impulsionadas pelo processo de redemocratização do país no período pós-Ditadura Militar (1964-1985). Esse contexto abriu espaço para o pensamento crítico e livre expressão de ideias, evidenciando a necessidade de reformulação dos currículos escolares para acolher as novas demandas, afetividades e expressões das sexualidades e dos sujeitos presentes no ambiente escolar.

Na década de 1990, no Brasil, foram elaborados documentos destinados a orientar a política curricular nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) introduziram ao contexto escolar um conjunto de novas ideias, fundamentadas, entre outros aspectos, na transversalidade temática dos conteúdos e em volumes específicos que dialogavam com a nova realidade vivenciada pelo país.

Um desses volumes de temas transversais aborda de forma explícita a sexualidade e as relações de gênero no contexto escolar. Sob o título “Orientação Sexual”, o texto apresenta justificativa oficial para sua inserção, destacando a forte influência dos movimentos sociais que demandam por mudanças, aliada ao cenário de abertura política, que exigia outras formas de pensar os conteúdos trabalhados nas escolas (Brasil, 1997).

Observa-se, no entanto, que as ideias fundamentais presentes no documento se concentram na preocupação com a disseminação do HIV/Aids e o crescente número de gravidez indesejada entre as adolescentes e jovens adultas (Brasil, 1997). Nesse contexto, a proposta curricular revelou-se predominantemente alinhada a um perfil de



prevenção fundamentado na visão biomédica, fato que não abrangia as pautas dos movimentos sociais LGBTQIA+, que reivindicavam por políticas públicas voltadas à pauta identitária.

Na esfera política, Sierra (2013) destaca que, a partir de 2002, houve um fortalecimento das políticas de parceria entre os movimentos sociais e o Estado brasileiro. Esses movimentos foram convocados para articular e consolidar políticas públicas que atendessem às demandas identitárias. Segundo o autor:

Essa parceria entre os movimentos sociais e o Estado começa a se formar ainda em governos anteriores, mas se consolida mesmo no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cria a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria de Direitos Humanos, bem como implementa, com a ajuda do movimento LGBT brasileiro, o programa Brasil sem Homofobia. Essa nova parceria passa, a partir de então, dar a tônica a todas as ações de combate ao preconceito e violência de gênero e sexual e consolida, no cenário brasileiro, políticas específicas dirigidas a grupos organizados em torno de uma identidade. Tais políticas vão desde campanhas de prevenção contra DST e Aids, formuladas pelo departamento de Aids, DST e Hepatites Virais, do Ministério da Saúde, com assessoramento dos grupos LGBT, até programas e ações de Estado de combate à homofobia tanto na esfera social como educacional (Sierra, 2013, p. 41-42).

Essa organização de parceria resultou na inclusão das identidades minoritárias no centro estratégico de formulação e implementação de políticas públicas. Tal movimento inseriu nas discussões acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades uma força de extravasamento que possibilitou um alargamento do debate, abrindo espaço para políticas de proteção e reconhecimento social dos grupos marginalizados. Isso proporcionou maior representatividade política nas discussões de interesse nacional, poder de mudança através dos mecanismos estatais e, sobretudo, direitos sobre a vida.

Não se pode negar a importância histórica do reconhecimento desses grupos em diferentes espaços, incluindo a escola, que até então os relegaram a posições subalternas. Contudo, também é inegável que, nesses mesmos espaços conquistados, emergiram novas formas de compreender os sujeitos LGBTQIA+ na esfera pública, muitas vezes engendrando o princípio da diversidade sob perspectivas homogeneizadoras (Sierra, 2013).

Dessa forma, evidencia-se a face normatizadora presente mesmo em políticas de extravasamento, em que o Estado constrói a imagem de um sujeito de direitos legítimo das causas que ele mesmo passa a



defender. Em outras palavras, o Estado, numa estratégia biopolítica, produz discursivamente os sujeitos que alega representar.

Essa representação se reflete em diferentes frentes, incluindo a educação, com o currículo sendo uma das principais ferramentas para promover essas políticas. Um dos programas mais exitosos nesse sentido foi o *Brasil sem Homofobia* (BsH), que buscava implementar diversas ações de forma transversal entre diferentes instâncias governamentais, visando difundir seus princípios.

No âmbito do direito à educação, o documento intitulado “*Brasil Sem Homofobia: programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*”, elaborado como parte dos resultados do plano plurianual 2004-2007, destacou várias ações, entre as quais se incluem:

(i) *Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual*; (ii) *Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade*; (iii) *Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia*; (iv) *Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia*; (v) *Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores*; (vi) *Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana*. (vii) *Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB* (Brasil, 2004, p. 22-23, grifos nossos).

Todas as ações apresentadas, especialmente as destacadas, revelam a percepção da necessidade de modificações normativas, além da disseminação de preceitos orientados pela perspectiva dos movimentos sociais e pela ciência. De todo modo, ao serem promovidas também pelo Estado, as medidas previstas no documento sugerem dois pressupostos principais: primeiro, a existência de normatização que necessitam ser revistas, especialmente aquelas associadas a políticas conservadoras; segundo a necessidade de que, após essa revisão, tais normatizações sejam substituídas por novas diretrizes, estabelecendo uma nova forma de regulação, agora sob políticas de extravasamento.

Em outras palavras, se anteriormente o eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades era tratado sob o princípio da prevenção, agora



surge a possibilidade de incluir no currículo objetivos voltados à superação da LGBTQIA+fobia. Contudo, é necessário questionar como essa inclusão molda os sujeitos a serem representados e os excluídos, criando uma identidade comum e diferente. A questão central reside na definição de quem é considerado marginalizado. No caso da superação da LGBTQIA+fobia, qual a imagem do sujeito que sofre esse tipo de discriminação?

O debate se amplia para o modo de vida das pessoas, que depende e pode ser construído através do escopo político do Estado. Assim, ao colocar a identidade como elemento central na formulação de políticas públicas, o que se mostra é um processo de normatização, caracterizado pela incitação de discursos, estímulo a determinadas perspectivas, formação dos conhecimentos sob a ótica científica e implementação de mecanismos de controle para lidar com as resistências.

Ainda que não se neguem os avanços nas políticas de reconhecimento e combate à discriminação por LGBTQIA+fobia, é imprescindível compreender que a luta pela igualdade e liberdade não deve ser restrita, mas enfrentada de forma abrangente. Essa luta precisa considerar as múltiplas formas de relações sociais e de performar os corpos, sexos, gêneros e sexualidades à luz das desigualdades que persistem e demandam ser enfrentadas (Mouffe, 2003).

Em meio a essa política nacional de combate à discriminação por identidade sexual nas escolas, surgiu, em 2004, sob a liderança do advogado Miguel Nagib, um movimento de natureza conservadora. Esse grupo argumentava que a inclusão dessa discussão no currículo escolar configuraria uma doutrinação ideológica, defendendo que a prática docente deveria ser neutra.

Intitulado de “Escola sem Partido” (EsP), esse movimento permaneceu à margem das discussões públicas até 2011. Porém, quando o programa nacional Brasil sem Homofobia (BsH) incluiu o projeto “Escola sem Homofobia” (EsH) — pejorativamente apelidado de “Kit Gay” por seus detratores —, o grupo ganhou visibilidade com o apoio de congressistas defensores de bandeiras conservadoras e fundamentalistas religiosos.

Na época, a polêmica em torno do projeto EsH levou a então presidenta Dilma Rousseff a vetar a distribuição dos materiais propostos. O governo, diante das pressões dos setores conservadores no Congresso



Nacional, cedeu em troca de governabilidade política, evidenciando a ascensão de grupos políticos e econômicos que, atualmente, representam uma ameaça à democracia (Rodrigues; Silva, 2020).

Essa retórica conservadora tornou-se ainda mais incisiva durante as discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). A maior controvérsia se construiu em torno do eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades, emergindo dessa discussão o sintagma neológico “ideologia de gênero”. Esse conceito, defendido por grupos conservadores e fundamentalistas religiosos, foi utilizado para alegar que as discussões sobre as diferenças na escola atentaram contra a ordem natural dos corpos, tornando-se perigosas para integrar os currículos escolares (Freire, 2018).

No entanto, tal discurso não passa de um projeto cujo objetivo é tornar anti científicos os estudos feministas e *queer* e os avanços nas políticas de extravasamento adotadas pela parceria entre os movimentos sociais e o Estado nos últimos anos.

Sob essa mesma lógica, durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2015 e 2018, a versão final foi aprovada com a supressão de menções que defendiam o respeito à “orientação sexual”. Essa versão foi homologada no governo do ex-presidente Michel Temer, o qual chegou ao poder através de um golpe político-midiático articulado por políticos da centro-direita e conservadores, que impichou a ex-presidenta, legitimamente eleita, Dilma Rousseff, em 2016.

Monteiro e Ribeiro (2020) destacam que, nesse processo de supressão, o texto da BNCC (Brasil, 2018) foi moldado sob a influência cultural dos grupos conservadores com base fundamentalista religiosa, em detrimento dos conhecimentos cientificamente respaldados e dos estudos *queer*. Assim, as discussões sobre corpos, sexos, gêneros e sexualidades foram reduzidas a uma abordagem biomédica preventiva e cis-heteronormativa (Moura; Leite, 2019).

Em 2018, a eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, marcada por discursos de extrema-direita e narrativas com fundamentos religiosos e moralistas, representou uma intensificação das forças conservadoras. A partir de então, o governo brasileiro promoveu uma constante disputa pelos elementos que moldam as subjetividades e as políticas de reconhecimento.



Em seu discurso de posse, o ex-presidente expôs uma perspectiva ideológica marcada pela interdição e pela estabilização das discussões sobre corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Nesse contexto, elegeu a moralidade eclesiástica como verdade absoluta, promovendo uma visão que desconsiderava as diversidades e reforçava princípios conservadores. Um recorte do discurso aponta esses elementos, vejamos:

Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a *ideologia de gênero*, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas (Brasil, 2019, grifos nossos).

O ex-presidente, ao manipular o discurso da “ideologia de gênero”, pretendia atribuir um significado a isso. Essa abordagem envolvia interdições, limites sobre o que poderia ou não ser dito e quem teria autoridade para enunciar, reforçando a necessidade de afirmar uma identidade ideologicamente fixa. Tal identidade impunha os corpos impunha os corpos cis-heteronormativos como regra universal (Freire, 2018). Nesse sentido, o governo foi marcado por inúmeras ações de imposição de uma moralidade e de um pensamento eclesiástico nas discussões relativas às diversidades e identidades.

Em 2022, um novo programa de governo foi eleito pelo povo brasileiro. O presidente Luís Inácio Lula da Silva retornou ao poder com discursos voltados à retomada da parceria entre os movimentos sociais e o Estado. Nesse contexto, destacam-se iniciativas como a composição dos ministérios, os quais, em toda história da República, foram os mais equânimes em relação à diversidade de gênero.

Entre outras ações, houve a criação do Ministério das Mulheres, retomada do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, com a inclusão da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+, liderada por uma mulher transsexual, entre outras medidas. No entanto, é fundamental acompanhar e avaliar os impactos dessas iniciativas.

Os dilemas apresentados até aqui evidenciam as disputas políticas em torno da construção dos sujeitos e do constante remodelamento daqueles que vêm a ser representados pelo Estado. Ao nomear a figura fidedigna dessa representação, pressupõe-se, automaticamente, a existência daqueles que serão subalternizados.

O conceito de representação demonstrado aqui está, necessariamente, vinculado às forças de extravasamento ou conservativas das normas sociais. Contudo, independentemente dessas



forças, destaca-se a construção pelo próprio Estado dos sujeitos legítimos de direitos e dos sujeitos subalternos.

Currículo, sujeitos e pedagogias dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades

Adiante, direcionamos nossa discussão aos limites que oferecem pistas sobre práticas e pedagogias dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades envolvidas no modelamento de um sujeito considerado legítimo. Entretanto, buscaremos construir possibilidades a partir dos escapes que permitam a emergência e a ascensão da vida. Iniciamos esta seção, necessariamente, com a discussão sobre o currículo.

Elencar as dimensões e o que configura o currículo é, para nós, uma tarefa sinônima aos elementos de produção, sendo ele uma linha produtora. Propomos compreender o currículo como um espaço que, em todas as suas esferas, contém mecanismos disciplinadores que moldam as formas de pensar e agir. Apesar de, por vezes, parecer um circuito fechado, entendemos o currículo como um sistema aberto às múltiplas possibilidades.

Nossa interpretação do currículo transcende o ato de fechar ou de abrir os olhos ao invisível. Isso implica que, se algo pode ser invisibilizado, há também algo a ser eleito como visível. Essa lógica reflete o mesmo princípio que rege a relação entre o anormal e a norma — afinal, o anormal é consequência da normalização. Ambos coexistem em cumplicidade, sendo que a inexistência de um é condiciona a inexistência do outro.

Também nos interessa compreender o currículo como aquilo que se aprende ou apreende da cultura, englobando o que é vivido, possibilitado de ser visto, seja prescrito ou não prescrito. Sacristán (2000) nos conduz à percepção de que inexistente currículo sem ações concretas, sendo ele, inclusive, um dispositivo vivo que articula o trabalho entre a teoria e a prática. Para o autor:

[...] é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas (Sacristán, 2000, p. 15).

Ao percebermos o currículo como práxis, compreendemos como um modulador, ou seja, um dispositivo de transformação das estruturas



sociais. Nesse sentido, a constituição de um arcabouço curricular apresenta como finalidade o controle sociocultural pormenorizado de uma determinada sociedade (Apple, 2006). Assim, a significação atribuída aos “conhecimentos legítimos” selecionados para compor esse arcabouço opera como um mecanismo de manutenção de poder, introduzindo uma lógica de distribuição cultural que visa produzir e reproduzir deliberadamente as normatizações sociais.

Dessa forma, a atividade-fim de um currículo é a produção sociocultural dos sujeitos, cujo processo não se esgota ao término da escolarização, mas que, nesse período, desempenha um papel essencial na incorporação ideológica (Apple, 2006). Essa incorporação, subsequentemente, emerge na socialização coletiva, alinhando-se ao ideário dominante.

Nesse contexto, pode-se aproximar essa discussão ao conceito de alquimia das matérias escolares, apresentado por Popkewitz (2010). O autor afirma que as regras, normas e conhecimentos ensinados em nome das disciplinas escolares pouco se relacionam com a autonomia plena do educando. Em vez disso, o foco pedagógico reside em governar quem o sujeito é e quem ele deve ser (Popkewitz, 2010).

A perspectiva de Popkewitz deriva da análise da centralização da psicologia científica no processo educativo, que naturaliza um estado de consciência de tradução das disciplinas de referência em narrativas de aprendizagens pedagógicas. Esse processo, na atualidade:

Infere em teses culturais de ‘auto realização’ e ‘autonomia’ que atuam sobre o modo de vida dos educandos e incorporam uma teoria da mudança cujos princípios são orientar as ações individuais e, simultaneamente, criar uma ordem para a sociedade (Popkewitz, 2010, p. 415, tradução nossa).

É possível compreender a relação entre conhecimento e poder nas teses discutidas e sua conexão com as teorias sociais pós-modernas. Tal perspectiva nos permite sintetizar as práticas de escolarização como veículos discursivos normalizadores, capazes de distinguir os sujeitos e submetê-los a espaços que os capacitam a participar da vida social (Ferreira; Gomes, 2021).

Nessa linha de pensamento, Popkewitz (2001) argumenta que a alquimia das matérias escolares é, também, de todo modo, a alquimia dos professores e educandos. Isso ocorre porque, no processo de formação para atuação profissional, os professores vão se constituindo e



se construindo a partir de um ordenamento que os habilita para a profissão. Paralelamente, os educandos passam a integrar um sistema que determina, por meio de objetivos curriculares, quem eles são no presente e, ao término da escolarização, quem devem ser.

Nesse contexto, o poder funciona como um veículo disciplinar. Não estamos tratando aqui de um poder soberano, entendido como algo que pode ser possuído por uma pessoa ou entidade — o tipo de poder tradicionalmente associado a monarcas modernos. Conforme Foucault (2021), trata-se, em vez disso, de um conjunto de relações discursivamente desenvolvidas, que disciplinam como as pessoas participam e agem na dinâmica social. Para o autor:

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder [...], na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (Foucault, 2021, p. 248).

Assim, as relações de poder presentes nos sistemas de conhecimentos especializados orientam o que é considerado normal e o que é tido como abjeto. Nesse movimento, pode-se afirmar que as relações pedagógicas, ao produzir e reproduzir os conhecimentos especializados presentes nos currículos escolares, sintetizam as formas de conceber as ações dos sujeitos, incluindo a formulação de pensamentos, a constituição da personalidade e a validação de premissas assumidas como verdades.

Popkewitz (2001) destaca que, embora a construção desses pensamentos e verdades possa parecer natural, ela não é. Esses elementos são constituídos por sistemas de conhecimento especializados: “o poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis” (p. 13).

Desse modo, os currículos e as práticas pedagógicas baseadas nos conhecimentos especializados atuam promovendo uma forma normalizada de conceber os sujeitos na escola, por meio de práticas de ensino concentradas em categorias psicológicas que os posicionam em “espaços” considerados adequados ou inadequados. No entanto, “os espaços são mais discursivos do que físicos. As categorias e as distinções constroem limites que nos ‘contam’ como enxergar a criança” (Popkewitz, 2001, p. 14).



Paraíso (2010b, 2015), em suas análises, nos convida a observar as forças e as formas do currículo, um território organizado por estruturas que prescrevem, enquadram, generalizam e, ao mesmo tempo, limitam as aberturas de possibilidades. Nesse espaço discursivo, Paraíso (2010b, p. 588) afirma: “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo”.

Essa capacidade de moldar a vida através do currículo nos leva a questionar o lugar da vida abjeta, inadequada, dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades que, embora legitimados por alguns grupos sociais, permanecem invisibilizados e esmagados pela força normalizadora do currículo e das pedagogias que possibilitam tornar esse espaço antiquado.

Interessa-nos investigar se é possível conceber um currículo como um espaço plural, que acomode identidades e diferenças relacionadas a corpos, sexos, gêneros e sexualidades rotulados como anormais. Nesse contexto, embora o currículo seja composto de formas e forças que o engendram em perspectivas normalizadoras, é fundamental reconhecer que, nesse sistema aparentemente fechado, nada é completamente contido: a vida sempre escapa. Mesmo diante das forças normalizadoras no currículo, há forças capazes de promover a ascensão da vida.

No exercício de pensar os escapes, surge a reflexão: o que cabe no currículo? Há de haver delimitações? Ao analisarmos sua materialidade, compreendemos que o currículo é um espaço de multiplicidades. Apesar dos ordenamentos que o estruturam, ele é, em sua essência, como afirma Paraíso (2010b):

Um território de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (Paraíso, 2010b, p. 588).

É nesse contexto que percebemos a possibilidade de práticas e pedagogias que transcendem as forças normalizadoras, permitindo que sujeitos considerados abjetos sejam legitimados. É crucial compreender que o poder, intrínseco às relações sociais, classifica os sujeitos, seja de



forma sutil ou violenta, organizando as predileções que sustentam a ideia de naturalização. Entretanto, é imprescindível refletir sobre práticas educativas que questionam esse sistema.

De fato, é “natural” que as aptidões das crianças sejam avaliadas com base no sexo? Ou que os comportamentos esperados sejam definidos pelo mesmo critério? E, no caso de quem apresenta aptidões ou comportamentos fora da norma instituída, é “natural” classificá-los como “desvio”? A instituição do “natural” é um fato consumado ou está em constante produção?

Essas dimensões precisam ser colocadas em questão enquanto problemáticas, pois, como afirma Louro (2014):

Curriculos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas dimensões e, ao mesmo tempo, seus produtores (Louro, 2014, p. 68).

Esse espaço de diferenças, especialmente em relação aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades, constitui composições sócio-históricas presentes nos espaços educativos. Torna-se, portanto, indispensável mantermos vigilância em relação às limitações impostas pelas normatizações, que acabam por considerar extravagante aquilo que escapa aos “moldes” da moralidade traduzida nas masculinidades e feminilidades, perpetuando o processo produtivo de desigualdades.

É essencial trazer à cena pública a visibilidade de que essas moralidades e normalidades instituídas não são entidades naturais por si só, mas que estão profundamente atreladas aos contextos sociais, históricos e políticos das desigualdades sociais.

Considerações finais

Neste ensaio teórico-reflexivo exploramos as complexas dinâmicas que envolvem a educação, o currículo e os sujeitos LGBTQIA+, destacando como as forças conservadoras e progressistas atuam na regulação dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades no contexto escolar. Evidenciamos que a face normalizadora do currículo atua como agente de produção de engendramentos que permitem a criação de sujeitos legitimados e subalternizados. Apesar de essas forças criarem estruturas, há também outras potencialidades que possibilitam rupturas e escapam ao instituído. É a partir dessas brechas que



questionamos e colocamos em xeque esse modo de operar a produção de subjetividades e normalidades nos espaços educativos.

Ao analisar o currículo como um dispositivo de poder, destacamos sua capacidade de moldar as subjetividades dos sujeitos, produzindo tanto normatizações quanto possibilidades de resistência. O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um espaço vivo de práticas pedagógicas que podem tanto reforçar as desigualdades quanto abrir caminhos para a emergência de novas formas de existência.

No entanto, é crucial reconhecer que, mesmo em políticas de extravasamento, há uma face normatizadora que pode reproduzir novas formas de exclusão. O Estado, através de políticas educacionais, ao construir discursivamente os sujeitos LGBTQIA+ como legítimos portadores de direitos, também os enquadra em uma identidade fixa, muitas vezes homogeneizadora. Isso nos leva a questionar como as políticas de reconhecimento podem, paradoxalmente, reforçar novas normatividades, excluindo aqueles que não se encaixam nos moldes estabelecidos.

Destacamos, portanto, que o desafio contemporâneo reside em construir políticas educacionais e práticas pedagógicas que transcendam as forças normalizadoras, promovendo um currículo que seja verdadeiramente plural e inclusivo, capaz de acolher as múltiplas formas de existência que compõem a diversidade humana.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Esportes. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-40-series>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em:



https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Presidente da República (2019-2022: **Jair Messias Bolsonaro**). **Discurso** por ocasião de posse presidencial. Brasília, DF, 1 jan. 2019.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. e23827, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23827/15743>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 296 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 175 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 432 p.

FREIRE, P. 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex æquo**, [S. l.], n. 37, p. 33-46, 2018. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/ideologia-de-genero-e-a-politica-de-educacao-no-brasil>. Acesso em: 3 dez. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, SP, v. 18, n. 43, p. 449-502. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 20 jan. 2025.



LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184 p.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 86 p.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Revista Pesquisa e Ensino**, Barreiras, BA, v. 1, p. e202011, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 1 set. 2023.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em: 10 maio 2023.

MOURA, F. N. S.; LEITE, R. C. M. O conservadorismo e a formação cidadã: a abordagem da sexualidade no ensino fundamental diante do discurso em documentos oficiais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 3, p. 61-77, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5468>. Acesso em: 1 set. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; FERRARI, A.; SOUZA, M. L.; RIBEIRO, P. R. C. Sobre o queer podemos pesquisar em currículo e educação? Notas sobre expansões, obstáculos e imaginações. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 24, n. esp.1, p. e023011, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18178>. Acesso em: 05 jun. 2024.

PARAÍSO, M. A. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela et al. (org.). **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 132-152. Disponível em: https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.



PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 48-58, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [S. l.], n. 1, p. 125-157, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293322961007>. Acesso em: 10 maio 2023.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 158 p.

POPKEWITZ, T. The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and an alternative possibility. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 61, n. 5, p. 413-421, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487110375247>. Acesso em: 15 jul. 2023

RODRIGUES, J. R. B.; SILVA, J. M. M. Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise. **Educar em Revista**, v. 36, n. Educ. rev., 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/SZdJNTfdvnsMrLh9ymbZw9P/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

SIERRA, J. C. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/29975>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer: seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. São Paulo: Autêntica, 2017. 96 p.



Education, curriculum, and LGBTQIA+ individuals: between forces, shapes, and escapes

ABSTRACT: This theoretical-reflective essay presents a theoretical framework centered around the axis of bodies, sexes, genders, and sexualities in the curriculum, exploring the interconnected forces and forms that act upon these axes through social and political movements. Our objective is to reflect on the ways in which the discursive regulation of bodies, sexes, genders, and sexualities operates within political and curricular contexts, considering contemporary social demands. Initially, we discuss the role of the Brazilian state, through its power structures, in the normalization of LGBTQIA+ individuals, oscillating between conservative and progressive public policies that seek to define a legitimate subject of rights. Next, we analyze the school curriculum as a device that, while disciplining and normalizing, can also offer escapes from the forces that act upon the pedagogization of bodies, sexes, genders, and sexualities. In this analysis, we explore how specialized knowledge shapes the social participation of individuals, but we also highlight the potential of the curriculum beyond normalization, understanding it as a force capable of promoting life within the educational process. By rejecting conceptions of abjection and questioning the modes of producing subjectivities and normalities, we propose that the curriculum can be a space of resistance and transformation, where differences are embraced and inequalities are challenged. Finally, we reflect on the tensions between conservative and progressive forces, highlighting how the curriculum, although often used as an instrument of control, can also be a fertile ground for the emergence of inclusive and pluralistic pedagogical practices.

KEYWORDS: Sexuality. Subjectivity. Conservatism. Sexuality device. Normativity. Spillover forces.

JOSÉ WILKER MORAES VIREIRA

Licenciado em Ciências Biológicas. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC) com Bolsa CAPES. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (GEPENCI). Atua em pesquisa relacionadas ao campo do currículo e da educação para



*a(s) sexualidade(s).fugit, sed quia consequuntur magni dolores eos qui
ratione voluptatem sequi nesciunt.*

Raquel Crosara Maia LEITE

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil. É uma das líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI). Atua em pesquisas relacionadas à formação de professores e metodologias para o ensino Ciências e Biologia.

Recebido em: 31/05/2024

Aprovado em: 09/12/2024



DIÁRIOS DE CAMPO

**Educação Infantil no Campo**

O Projeto ICDS em Chanda, Bangaon,
Bengala Ocidental, Índia

Felipe Bruno Martins Fernandes, *Delhi University – North Campus*

Resumo. O presente diário aborda uma situação etnográfica vivida na educação infantil no contexto rural indiano, tomando como referência a atuação da “Anganwadi School” em Chanda, Bangaon, Bengala Ocidental, vinculada ao “Integrated Child Development Services Scheme” (ICDS). Durante três manhãs, foram realizadas atividades pedagógicas com crianças e suas mães, combinando narrativas do folclore brasileiro, práticas musicais e exercícios pedagógicos estruturados. O projeto ICDS desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e no suporte comunitário, oferecendo não apenas pré-alfabetização, mas também nutrição e cuidados médicos para crianças de zero a seis anos. As atividades promovidas evidenciaram a intersecção entre diferentes perspectivas educacionais, conectando práticas pós-construtivistas brasileiras com metodologias comunitárias indianas. As histórias de dois encantados brasileiros, Curupira e Boitatá foram usadas para a aprendizagem fonética das crianças, enquanto as cirandas brasileiras foram reinterpretadas pelas mães e crianças como parte de um ritual local, gerando uma conexão intercultural inesperada e positiva. A vivência reforçou o papel da educação popular no campo na construção de um ambiente de aprendizagem coletivo, no qual as mulheres desempenham funções centrais na organização e ensino comunitários.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação no Campo; Índia; Educação Popular; Interculturalidade.



“A educação é a única arma capaz de libertar os oprimidos e dar-lhes dignidade”

Guruchand Thakur (2025)

Minha visita à Índia me trouxe ao estado da Bengala Ocidental, onde tive a oportunidade de realizar um curto trabalho de campo em um vilarejo chamado Chanda, localizado na sub-divisão de Bangaon, no distrito 24 de Parganas - Norte. Estou na Índia como professor visitante na Universidade de Delhi – Campus Norte, no Departamento de Antropologia, sob a supervisão do professor Dr. SM Patnaik. Estou vinculado ao Center for Tribal Studies.

Durante dez dias, permaneci na residência da família de um antropólogo local, Saptarshi Bairagi (a quem agradeço muito!), que está finalizando sua tese, compartilhando o cotidiano de sua família e observando as dinâmicas sociais do vilarejo. Como me contou Saptarshi, “Chanda possui diversidade de grupos sociais” sendo o maior deles os Namasudras, mas também habitado por Brahmins, Kayash, Kopalis e muçulmanos. À excessão dos muçulmanos e de uma minoria local, Chanda é um vilarejo habitado pelo que se convencionou chamar de Dalits, ou intocáveis, a base da hierarquia de castas local. Localizado próximo à fronteira com Bangladesh — que também tive a oportunidade de visitar — o vilarejo apresenta uma interação sociocultural singular, fruto de sua posição geográfica, marcada pelo acolhimento de populações deslocadas forçosamente de Bangladesh durante o período conflituoso da partição da Índia em 1947, e os hindus ainda estão imigrando de Bangladesh para a Bengala Ocidental.

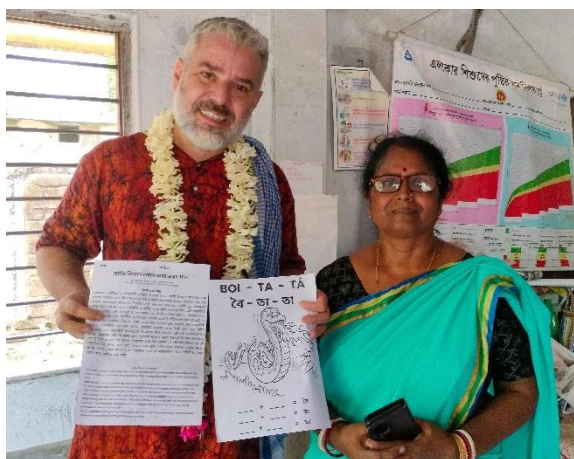
Este diário de campo, dessa forma, busca registrar minhas observações e vivências durante esta estadia e, principalmente, minha experiência na Anganwadi School, vinculada ao “Integrated Child Development Services Scheme” (ICDS), um projeto governamental voltado ao desenvolvimento de mulheres e crianças do nascimento aos 6 anos de comunidades vulneráveis economicamente e socialmente.

Como visitante em Chanda, percebi a “curiosidade” dos moradores, que me receberam com hospitalidade, mas também demonstravam certa estranheza, que com o passar dos dias se tornou afeto. Muitas vezes na rua os locais me pediam para tirar fotos com eles, me fitavam atentamente por vários minutos, os homens querendo saber de onde eu vinha e seu eu jogava futebol (conheciam Neymar e Ronaldo) e algumas mulheres tocavam meus pés pedindo aquilo que Saptarshi me explicou ser um tipo

de “benção”. Saptarshi e os jovens de sua família facilitaram minha inserção no vilarejo, apresentando-me aos membros da comunidade e permitindo-me compreender algumas nuances da vida cotidiana local, apesar do pouco tempo que por aqui permaneci.

Mas é importante dizer que essa distribuição dos grupos sociais-culturais-políticos-econômicos mencionada acima evidencia uma segmentação, que, embora presente, não inviabiliza ou interfere por demais nas interações entre diferentes castas e comunidades, pois compartilham situação similar de classe, pelo menos pelo que eu pude perceber. Os Namasudras, casta majoritária do vilarejo e à qual pertence à família de Saptarshi, desempenha papéis centrais nas atividades agrícolas e comerciais, principalmente nas roças de arroz, mostarda, banana e outras, mas também no cultivo de várias espécies de peixes em tanques. Sarajit Bairagi, seu pai, é funcionário da empresa Indian Railways, viajando toda semana como funcionário público. Já sua mãe, Amita Bairagi (FIGURA 01)¹, como veremos, é professora na escola infantil que tive a oportunidade de desenvolver as atividades descritas neste diário.

FIGURA 01: Felipe e Amita exibem a Ficha Didática do Boitatá



Descrição: Felipe Fernandes e Amita Bairagi exibem a ficha didática elaborada para a atividade com as crianças da Anganwadi School em Chanda.

Fonte: Joyashree Bhowmick.

A rotina da família que me acolheu foi um dos primeiros elementos que observei. Entre as “atividades domésticas” e os papéis exercidos por

¹ As imagens e vídeos deste diário de campo, nas quais estão disponíveis as coordenadas geográficas, foram registradas por Amita Bairagi para comprovação do trabalho. Como parte do protocolo de monitoramento, diariamente, cada escola do projeto envia fotografias contendo esses dados para um grupo no WhatsApp, permitindo o acompanhamento e compartilhamento das atividades realizadas.



cada membro, notei uma “divisão de trabalho” que segue padrões tradicionais: as mulheres cuidam da casa, mesmo trabalhando fora e os homens “trabalham fora” e cuidam das roças e tanques de peixes, mas também podem ajudar eventualmente em tarefas domésticas. A temporalidade no vilarejo é diferente do Brasil. Em razão do calor extremo e da umidade elevada do ar ficar fora de casa entre 13:00 e 16:00 não é comum. A vida social acontece antes desse horário (como as atividades na escola) e no final da tarde e noite, momento em que os mercados, lojas e bancas abrem.

No primeiro dia de atividades na escola, contei as histórias do Curupira e Boitatá (FIGURA 02) com o apoio de dois tradutores locais: Lakshyajit Biswas, um jovem de 16 anos, sobrinho-neto de Amita, e Arindita Biswas, uma jovem mulher trans reconhecida em seu gênero, casada e muito respeitada pela comunidade.

FIGURA 02: Contação de histórias do Curupira e do Boitatá



Descrição: Atividade de contação de histórias na Anganwadi School, em Chanda, compartilhando com as crianças e suas mães as histórias do Curupira e do Boitatá, encantados brasileiros.

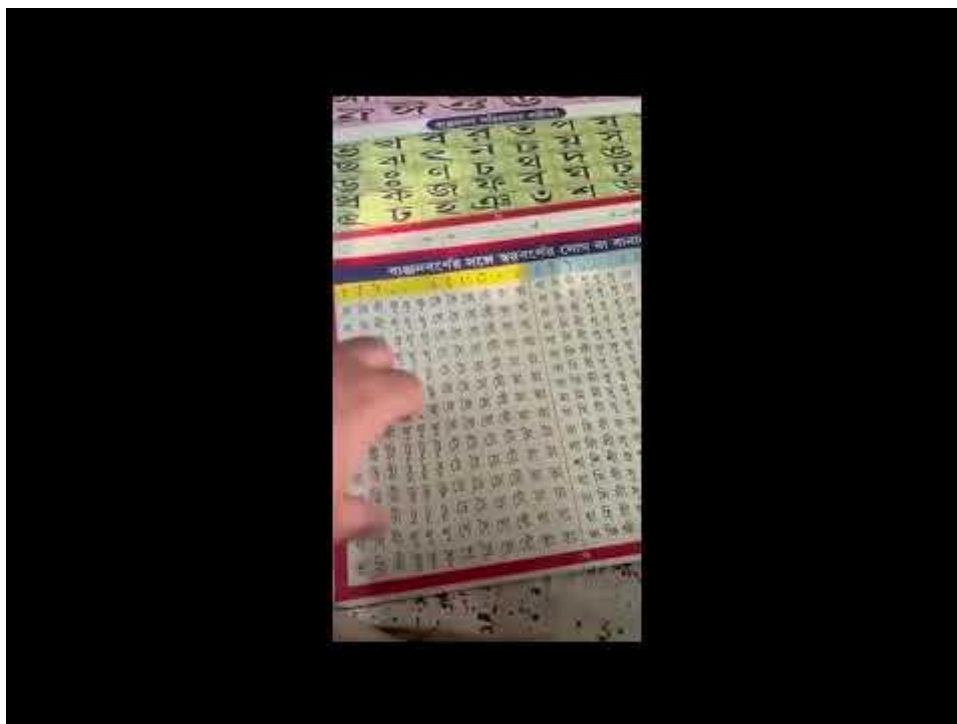
Fonte: Amita Bairagi.

A presença de ambos foi fundamental, não apenas para a tradução, mas para a construção de um ambiente familiar, no qual aquelas crianças, vendo um “homem branco” pela primeira vez, não se sentissem assustadas. Entretanto, mesmo com essa presença, a primeira garotinha, ao chegar sozinha, de aproximadamente 04 anos, sentou-se e pegou seu livro de alfabetização (VÍDEO 01). Ao me ver começou aos poucos a chorar. Fui até ela e disse, em inglês, “*it’s ok, you don’t have to be scared*”. Isso parece ter piorado a situação, momento em que Amita, que coordenava a feitura da merenda da manhã, veio até nós e disse-lhe que

tudo estava bem. Ao final das histórias essa mesma garota, então com a presença de sua mãe que chegou no meio da atividade, me pediu para tirar uma foto com ela.

Lakshyajit, criado na periferia de “Kolkata”, foi alfabetizado em inglês, porque foi aceito em uma escola secundária inglesa. Nesse sentido, ele considera o inglês como sua “primeira língua” ao me contar sobre sua vida. Entretanto, sua língua materna é o Bengali. Sua experiência como falante de um idioma global contrastava com o cotidiano das crianças do vilarejo, cuja exposição linguística se dava quase exclusivamente em Bengali, apesar do livro de alfabetização usado por elas (VIDYASAGAR, s/d) conter ambos os alfabetos linguísticos, o Bengali Script e o Romano (VÍDEO 02).

VÍDEO 01: Obra adotada na escola para a alfabetização das crianças



Descrição: Apresento Adarshalipi, de Ishwar Chandra Vidyasagar, uma obra para a alfabetização em bengali, escrita pelo reformador e educador do século XIX, que teve um impacto significativo na estruturação da escrita e educação na região.

Fonte: autoria própria.

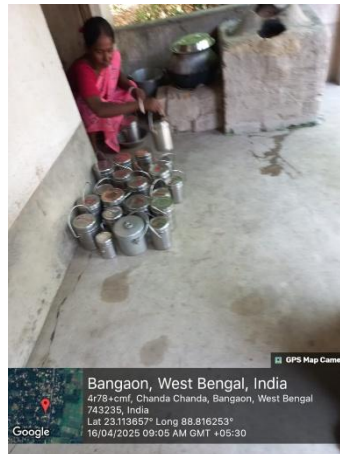
Arindita, por sua vez, desempenhou um papel crucial na interação com os pequenos, trazendo um tom vibrante e expressivo à narração das histórias em Bengali. Ela se mostrou uma verdadeira contadora de histórias, alterando sua voz e gestuário para dar vida ao Curupira e ao



Boitatá. Como participante ativa em diversas iniciativas comunitárias, sua presença reforçou o caráter coletivo da aprendizagem em um contexto de educação popular na Índia.

Nas três manhãs, as atividades terminaram com uma merenda comunitária. O prato principal foi *khichuri* com ovos cozidos, preparados por Etee Saha sob a supervisão de Amita Bairagi. O *khichuri* é um prato tradicional indiano feito de arroz, lentilhas e vegetais como a batata cozidos lentamente com especiarias e óleo de mostarda, em fogão de chão na varanda da escola (FIGURA 03), formando uma textura cremosa e nutritiva. Além de ser uma refeição simples, é amplamente consumido por seu valor nutricional.

FIGURA 02: Etee Saha preparando a merenda



Descrição: Etee Saha, sob a supervisão de Amita Bairagi, prepara o *khichuri* com ovos cozidos para as crianças e mães da escola.

Fonte: Amita Bairagi.

Voltando ao primeiro dia, trabalhei com as crianças e suas mães as histórias de “Curupira” e “Boitatá”, duas figuras encantadas que protegem a floresta. Além de explorar os fonemas (CU – RU – PI – RA – BOI – TA – TÁ), a narrativa incorporou um elemento de educação ambiental, enfatizando a relação entre os povos indígenas, os encantados e a preservação da natureza e como alguns espíritos da floresta estão ali para proteger as matas, rios e animais da poluição e irresponsabilidade humana. As histórias foram prontamente compreendidas. As mães, que permaneceram atentas durante toda a narração, demonstraram interesse pelos personagens e sua “missão ambiental”, enquanto algumas crianças se movimentavam livremente pelo círculo, absorvendo a dinâmica de forma mais interativa.

Para encerrar a atividade, sugeri uma “dança coletiva”, inspirada nas aulas práticas que acompanhei enquanto coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena da UFBA da Prof^a Dra. Mayá Pataxó Hãhãhã, professora de notório saber do Departamento de Antropologia e Etnologia. Formamos uma roda e entrelaçamos os braços, balançando de um lado para o outro enquanto entoávamos um canto.

O canto inicial, em português, dizia:

- *Nós balança, balança, balança, mas não cai, se nós for cair tem Pai Tupã para segurar.*

Depois, adaptei para o inglês, fazendo uma modificação cultural:

- *We struggle, struggle, struggle but don't fall, if we gonna fall we have Lord Shiva to protect us* (grifo meu).

Com o envolvimento dos tradutores, a adaptação se expandiu ainda mais. Quando Lakshiajit e Arintita compreenderam o sentido do canto, passaram a entoá-lo em Bengali, ajustando a referência cultural para “Mãe Durga”:

- আমরা সংগ্রাম করি, সংগ্রাম করি, সংগ্রাম করি। কিন্তু আমরা ভেঙে পড়ি না। যদি আমরা ভেঙে পড়ি তবে আমাদের রক্ষা করার জন্য মা দুর্গা আছেন।

Esse momento foi de forte conexão intercultural. A dança e o canto criaram “pontes culturais” entre diferentes expressões de espiritualidade e resistência. O envolvimento das mães foi particularmente intenso, e senti o quanto o entrelaçamento dos braços e o toante indígena, significando a importância da ação coletiva, fez sentido naquele contexto.

Já no segundo dia de atividades, a aula foi inteiramente dedicada às cirandas brasileiras (VÍDEO 02), tratando da relação entre dança, música e coletividade. Antes de iniciar as movimentações, expliquei às mães o significado da Ciranda no Brasil, destacando seu caráter comunitário e sua função como um espaço de inclusão, celebração e expressão cultural.

Para a atividade, selecionei três músicas na noite anterior:

- “Cirandeiro” na voz de Luiz Gonzaga
- “O cirandeiro” interpretada por Mestre Anderson Miguel e Juçara Marçal
- “Ciranda da Macaxeira” cantada por Mestre Luiz Paixão e Siba



Com passos simples ensaiados previamente, convidei todos e todas a dançarem. O ambiente estava descontraído, as crianças se movimentavam livremente pelo espaço, e as mães, atentas, absorviam cada nova orientação. A cada música, o grupo se envolvia mais com a proposta, incorporando gestos e ritmos de maneira espontânea.

VÍDEO 02: Atividade da Ciranda na Anganwadi School



Descrição: Registro da atividade da ciranda conduzida na Anganwadi School, em Chanda. Crianças e suas mães participam da dança em roda.

Fonte: Amita Bairagi.

E então, algo extraordinário aconteceu. As mães e suas crianças passaram a interpretar aquela prática como um ritual de Durga Pooja. Como que por associação coletiva, deixaram de seguir os passos que eu havia ensinado e passaram a executar coreografias sincronizadas que fazem parte do culto tradicional à Mãe Durga, realizado anualmente entre setembro e outubro. Foi um momento emocionante. O que começou como um exercício de dança folclórica brasileira se transformou em uma manifestação comunitária, evidenciando a potência da conexão intercultural.

Após dois dias de atividades focadas na escuta de histórias e na expressão cultural por meio da dança, no terceiro dia trabalhei com as crianças e suas mães uma ficha didática (APÊNDICE 01) elaborada

previamente. Esta ficha foi pensada para reforçar a aprendizagem dos fonemas, além de apresentar a história do Boitátá tanto em Bengali quanto em inglês, garantindo um ensino bilíngue e acessível. O planejamento dessa atividade contou com a colaboração de Saptarshi e Arindita, e posteriormente o Bengali foi revisado por Joyashree Bhowmick, uma jovem de 20 anos estudante de antropologia, que também é prima-irmã de Saptarshi. Essa revisão foi essencial para garantir a precisão linguística da ficha e sua adequação ao nível de compreensão das crianças. No verso da ficha, foram apresentados os fonemas da palavra Boitátá de maneira segmentada:

- BOI-TA-TÁ em português e bengali
- Uma ilustração do Boitátá para ser colorida pelas crianças
- Um exercício de escrita, no qual as crianças deveriam desmembrar os fonemas (BOI, TA e TÁ) em duas letras do alfabeto Bengali — que também é um alfabeto fonético — para chegar ao som correto dessas sílabas.

Essa abordagem permitiu que as crianças associassem som, imagem e escrita, fortalecendo sua capacidade de reconhecer fonemas e desenvolver habilidades linguísticas. O envolvimento das mães motivou as crianças, transformando o aprendizado em um processo comunitário, onde diferentes gerações participavam ativamente. O terceiro e último dia de minha visita à Anganwadi School em Chanda encerrou-se com um gesto profundamente simbólico e emocionante (FIGURA 04). Após uma manhã dedicada ao ensino por meio da ficha didática do Boitátá, fui surpreendido por um momento de reconhecimento e celebração.

As crianças, suas mães e as duas funcionárias da escola — Amita e Etee Saha, a cozinheira — entoaram para mim o hino nacional da Índia, cantado em Bengali. A solenidade da música trouxe uma atmosfera de respeito e gratidão, consolidando o vínculo construído ao longo dos três dias de atividades. Em seguida, uma garotinha de aproximadamente cinco anos encantou a todos ao cantar uma canção do folclore local, revelando a riqueza das tradições musicais do vilarejo.

Como é comum em eventos na Índia, fui felicitado com muitas flores, um gesto que simboliza acolhimento e gratidão. Além disso, recebi uma linda caneta dourada, um presente que carrega consigo o simbolismo do conhecimento e da escrita, como me foi dito por Amita. Essa despedida não apenas marcou o fim de minha estadia, mas também reforçou a ideia de que a educação une povos, particularmente grupos vulnerabilizados,



atravessando fronteiras. O aprendizado foi mútuo: enquanto eu buscava compartilhar elementos do folclore brasileiro, fui igualmente enriquecido pela generosidade, pelo conhecimento e pela tradição das pessoas que conheci.

FIGURA 04: Momento de Felicitação e Despedida



Descrição: Momento em que fui felicitado por Amita Bairagi, Etee Saha, mães e crianças da Anganwadi School, em Chanda. Como gesto de gratidão pelo trabalho realizado, recebi flores, uma caneta dourada e palavras de agradecimento.

Fonte: Amita Bairagi.

Referências

VIDYASAGAR, Ishwar Chandra. *Adarshalipi*. Kolkata. s/d.

THAKUR, Guruchand. *Discursos de Guruchand Thakur*. Disponível em: <bengalidalitliterature.com>. Acesso em: 22 abr. 2025.

গ্রামীণ অঞ্চলে শৈশব শিক্ষা: চাঁদা, বনগাঁ, পশ্চিমবঙ্গ, ভারতে ICDS প্রকল্প

সারাংশ: এই ক্ষেত্রপঞ্জী ভারতের গ্রামীণ অঞ্চলের প্রাথমিক শিক্ষায় অভিজ্ঞতাভিত্তিক একটি নৃতাত্ত্বিক পরিস্থিতিতে আলোচনা করে, যেখানে "ANGANWADI SCHOOL" এর কার্যক্রমকে কেন্দ্র করে চাঁদা, বনগাঁ, পশ্চিমবঙ্গের শিক্ষাপ্রক্রিয়াকে বিশ্লেষণ করা হয়েছে। এই স্কুল INTEGRATED CHILD DEVELOPMENT SERVICES SCHEME (ICDS) এর সাথে সংযুক্ত। তিনদিন সকালে শিশুদের ও তাদের মায়েদের সাথে শিক্ষামূলক কার্যক্রম পরিচালনা করা হয়েছিল, যেখানে ব্রাজিলীয় লোকগাথা, সংগীত চর্চা এবং কাঠামোবদ্ধ শিক্ষামূলক কার্যক্রম একত্রিত করা হয়েছিল। ICDS প্রকল্প শিশুদের বিকাশ ও সামাজিক সহায়তায় গুরুত্বপূর্ণ ভূমিকা পালন করে, শুধুমাত্র প্রাথমিক স্বাক্ষরতা নয়, বরং পুষ্টি ও চিকিৎসা পরিষেবাও প্রদান করে, যা সদ্যজাত থেকে ছয় বছর বয়সের শিশুদের জন্য অত্যন্ত গুরুত্বপূর্ণ। এই কার্যক্রমে বিভিন্ন শিক্ষাগত দৃষ্টিভঙ্গির সংযোগ স্পষ্ট করা হয়েছে, যেখানে ব্রাজিলীয় পরিকাঠামোগত শিক্ষাব্যবস্থা ও ভারতীয় সামাজিক শিক্ষাব্যবস্থা একত্রিত হয়েছে। ব্রাজিলীয় লোকগাথার দুই চরিত্র, CURUPIRA ও BOITATÁ, শিশুদের ধ্বনিগত শিক্ষায় সহায়ক হয়েছে। এছাড়াও ব্রাজিলীয় চিরন্দা নৃত্য প্রদর্শনে ও স্থানীয় ধর্মীয় আচার-অনুষ্ঠানের সাথে সংযুক্ত হয়ে অনাকাঙ্ক্ষিত কিন্তু ইতিবাচক আন্তঃসাংস্কৃতিক যোগাযোগ সৃষ্টি হয়েছে এই অঞ্চলের মানুষদের সাথে। এই অভিজ্ঞতা গ্রামীণ শিক্ষার জনগোষ্ঠীকেন্দ্রিক ভূমিকা আরও শক্তিশালী করেছে, যেখানে নারীরা শিক্ষার প্রক্রিয়ায় গুরুত্বপূর্ণ ভূমিকা পালন করে। এটি প্রমাণ করে যে প্রাথমিক শিক্ষার লক্ষ্য শুধুমাত্র পাঠ্যক্রমের সংস্থান নয়, বরং সামাজিক ও সাংস্কৃতিক জ্ঞান বিনিময়ের একটি কেন্দ্র সৃষ্টি করা, যা সম্প্রদায়টি কে আরো শক্তিশালী করে এবং শিক্ষার একটি সম্মিলিত পরিবেশে পরিণত করবে।

মূল শব্দ: শৈশব শিক্ষা। গ্রামীণ শিক্ষা। ভারত। জনপ্রিয় শিক্ষা। আন্তঃসাংস্কৃতিকতা।

Felipe Bruno Martins FERNANDES

é professor de Antropologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, ocupa o cargo de Chefe de Comissões da International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES), vinculada à World Anthropological Association (WAU). É membro da Rede NIGS de estudos em Identidades de Gênero e Subjetividades e tem interesse em diversas áreas da antropologia, com destaque para educação popular e educação escolar indígena. Em 2025, atua como professor visitante na Delhi University - North Campus, no Departamento de Antropologia, sob a supervisão do professor Dr. SM Patnaik.

Recebido em: 22/04/2025

Aprovado em: 01/0/2025



Apêndice 01 – Ficha Didática

নাম:

তারিখ:

ব্রাজিলিয়ান লোককথা এবং গান

Brazilian Folk Tales and Songs
by Dr. Felipe Bruno Martins Fernandes

বৈতাতার গল্প

এককালে, ব্রাজিলের জাদুকরী ভূমিতে বৈতাতা নামে একটি উজ্জ্বল সাপ ছিল। সে কোনো সাধারণ সাপ ছিল না—তার শরীর জোনাকির মতো ঝলমল করতো এবং তার আলো অন্ধকারে আগুনের শিখার মতো নাচতো। বৈতাতার একটি খুব গুরুত্বপূর্ণ কাজ ছিল। সে বন এবং নদীগুলিকে ক্ষতি থেকে রক্ষা করতো। যদি কেউ প্রকৃতিকে আঘাত করার চেষ্টা করতো বা যা তাদের নয় তা নিয়ে নিতে চাইতো, বৈতাতা রাতে উজ্জ্বল আলো নিয়ে উপস্থিত হতো। তার আলো এতটাই শক্তিশালী ছিল যে এটি যে কেউকে ভয় দেখাতে পারতো, যারা বনের যত্ন নিত না। এক সন্ধ্যায়, এক মৎসজীবী নদীতে আবর্জনা ফেললো। হঠাৎ, বৈতাতা জলের থেকে উঠে এল, তার শরীর আগুনের মতো জ্বলজ্বল করছে। সে ফিসফিস করে বললো, “এই নদী অনেক প্রাণীর বাড়ি। তোমাকে এটি পরিষ্কার এবং নিরাপদ রাখতে হবে।” মৎসজীবী ভয় পেল কিন্তু সে যে ভুল করেছে তা বুঝতে পারলো। সেই দিন থেকে, সে প্রতিজ্ঞা করলো যে সে প্রকৃতির যত্ন নেবে। এবং তাই বৈতাতা বন এবং নদীগুলিতে ঝলমল করতে থাকে, ভূমির উপর নজর রাখে এবং সকলকে দয়া ও ভালোবাসা দিয়ে পৃথিবীকে রক্ষা করার কথা মনে করিয়ে দেয়।

The Story of Boitatá

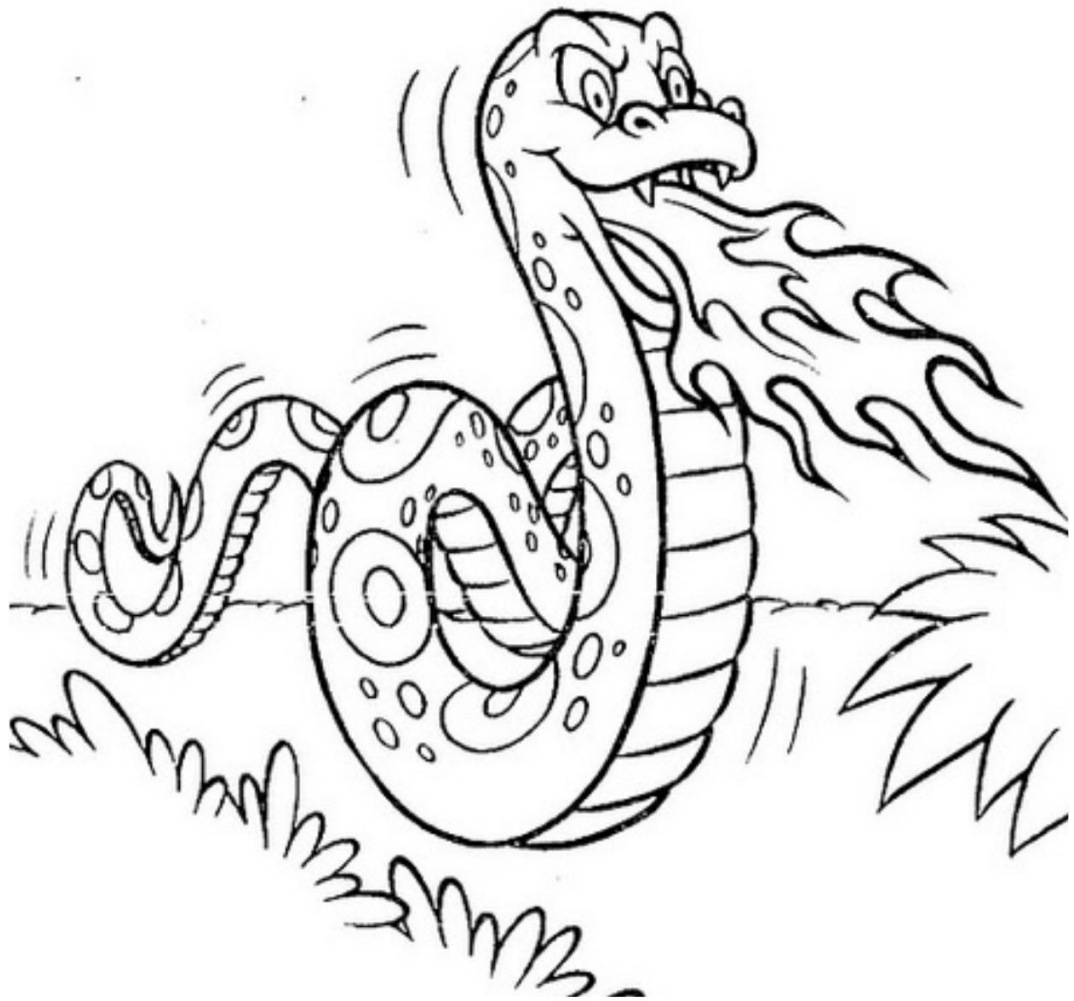
Once upon a time, in the magical lands of Brazil, there was a glowing snake named **Boitatá**. She was no ordinary snake—her body shimmered like fireflies, and her light danced like flames in the dark.

Boitatá had a very important job. She protected the forests and rivers from harm. If someone tried to hurt nature or take what didn't belong to them, Boitatá would appear, glowing brightly in the night. Her light was so strong that it could scare away anyone who didn't take care of the forest. One evening, a fisherman threw trash into the river. Suddenly, **Boitatá** rose from the water, her body shining like fire. She whispered, “This river is home to many creatures. You must keep it clean and safe.” The fisherman was frightened but realized what he had done. From that day, he promised to take care of nature.

And so, **Boitatá** keeps glowing in the forests and rivers, watching over the land, and reminding everyone to protect the earth with kindness and love.



BOI - TA - TÁ বৈ - তা - তা



--- + --- = বৈ
--- + --- = তা
--- + --- = তা



TRADUÇÃO

**Interseccionalidade: observações marxistas críticas**

Martha E. Gimenez, Department of Sociology, University of Colorado, Boulder

Maynara Santos, *Universidade Federal de Campina Grande (UFGC)*

Resumo: Martha E. Gimenez é uma professora argentina emérita de sociologia na Universidade do Colorado, em Boulder, que desenvolve pesquisa sobre reprodução social e relações de gênero, raça e etnia. Autora de *Marx, Women, and Capitalist Social Reproduction Marxist Feminist Essays* (2019), Gimenez também é uma relevante teórica do feminismo marxista. Seu texto em questão, *Intersectionality: critical marxist observations* (2018) foi originalmente publicado no volume 82, nº 2, da *Science & Society Journal* no Simpósio sobre interseccionalidade, que conta com a contribuição de outras renomadas teóricas do feminismo marxista sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Interseccionalidade. Gênero. Feminismo. Feminismo Marxista.



I

O que é interseccionalidade? É uma teoria? É um método? Na melhor das hipóteses, é uma abordagem descritiva que, através da investigação empírica, pode determinar a contribuição relativa dos fatores que interessam ao investigador (gênero, etnia, origem nacional) para os problemas ou questões que afetam os sujeitos da investigação. Pode assim ser recolhida uma grande quantidade de informação que, em condições favoráveis, pode potencialmente servir de base para políticas sociais, mudanças organizacionais, prestação de serviços sociais, e assim por diante. Além de servir os interesses acadêmicos dos seus praticantes, a investigação interseccional pode ser potencialmente útil numa variedade de contextos institucionais.

O significado da interseccionalidade é capturado por afirmações como estas: “As localizações de classe, em intersecção com raça/etnia e sexualidade, moldam os projetos de sobrevivência das mulheres” (Brenner, citado em Russell, 2007, p. 33); “Gênero, classe, raça/etnia e sexualidade são fatores na vida das mulheres” (Russell, 2007, p. 34).

Estas declarações assumem que a raça/etnia, a sexualidade e outras identidades são sempre social e economicamente relevantes e são sempre interseccionais e significativas nos seus efeitos sobre a vida de todas as mulheres. Aplicam-se às mulheres em geral, ou seja, a todas as mulheres, em todas as classes. Eles também se aplicam aos homens. Esta ideia de que todos estão localizados na intersecção de identidades é um truísmo, na medida em que regista o fato de que, numa sociedade complexa e heterogênea como a dos Estados Unidos, os acadêmicos e os meios de comunicação social tomam como certo que todos podem ser classificados de acordo com a essas categorias, e presume-se que essas categorias também sejam relevantes para os próprios sujeitos da pesquisa e para todos que vivem nesta sociedade.

II

A interseccionalidade é o culminar lógico da crítica das primeiras teorias feministas, que surge das análises políticas e teóricas das mulheres negras e dos tratamentos pós-modernos do tema. A crítica das afirmações sobre as mulheres em geral (por exemplo, “a irmandade é poderosa”), se tivesse levado a sério a teoria marxista sobre a classe, teria produzido resultados muito diferentes. A tendência para universalizar a experiência das mulheres brancas da classe média poderia ter sido contrariada com um enfoque nas diferenças de localização de classe que,



embora dividindo as mulheres com base na classe, cria uma comunhão subjacente de interesses econômicos e políticos entre as mulheres da mesma classe, independentemente das diferenças raciais, étnicas e outras. A consciência da situação de classe das mulheres e dos problemas e oportunidades associados à situação de classe poderia ter sido utilizada como base para a investigação que examina a forma como os impactos da classe são afetados, intensificados ou minimizados, por exemplo, pelo gênero, raça, etnia e estatuto de cidadania, e a forma como os empregadores capitalistas podem manipular as divisões raciais, étnicas e outras entre as mulheres da classe trabalhadora no seu próprio interesse, por exemplo, para pagar salários mais baixos.

III

A reação inicial contra a noção abstrata de mulher que caracterizou a teoria feminista anterior levou ao aparecimento da trilogia – a perspectiva de raça, gênero e classe que postulava os seus efeitos mútuos e oferecia uma variedade de metáforas para descrever a forma como atuavam em conjunto: opressão tripla, interação, inter-relação, interconexão e muitos outros. Eventualmente, a intersecção tornou-se a metáfora da escolha, tornando-se finalmente “interseccionalidade”, expandindo a trilogia para incluir o número crescente de opressões e identidades em torno das quais setores da população se organizaram na procura de direitos sociais e econômicos. Os estudos de interseccionalidade tornaram-se não apenas o núcleo da investigação feminista, mas também a abordagem preferida nas ciências sociais. Do ponto de vista da teoria marxista, a interseccionalidade é uma ideologia poderosa que obscurece o significado e a importância das classes e das relações de classe, mesmo entre aqueles que deveriam melhor saber. Por exemplo, um cientista social cujas publicações podem levar alguém a considerá-lo conhecedor da teoria marxista afirma que “não faz sentido falar sobre classe sem deixar claro que é um retrocesso falar sobre classe sem falar sobre gênero e raça” (Yates, 2006, p. 115, citado em Russell, 2007, p. 34).

Em si mesma, esta afirmação não faz sentido porque não especifica o nível de análise em que é apropriado considerar a classe em conjunto com o gênero e a raça. Um problema fundamental inerente à fidelidade cega à ideologia da interseccionalidade é a negligência da complexidade da teoria marxista. Essa negligência só é compreensível entre as feministas e os cientistas sociais que rejeitam Marx e a teoria marxista ou têm apenas um conhecimento superficial da obra de Marx e dos



estudos marxistas. Não se trata de distinguir entre níveis “micro” e “macro” de análise, mas de diferenciar entre o nível abstrato de análise da teoria do modo de produção capitalista, tal como é descrita em *O Capital*, por exemplo, e o nível histórico de análise das formações sociais, ou seja, o nível de análise de um país ou região específicos onde o capitalismo é o modo de produção dominante. Trata-se também de reconhecer a historicidade, ou seja, a origem capitalista das identidades, categorias de análise ou “eixos de desigualdade” assumidos, cujas “intersecções” constituem o fundamento da interseccionalidade. Mulheres e homens, abstratamente considerados, têm uma existência trans-histórica. A que nível de desenvolvimento capitalista, e em que condições historicamente específicas, é possível argumentar que as mulheres são oprimidas “enquanto mulheres”? Qual é a relação entre a acumulação capitalista, a escravatura, o surgimento da ideologia racial e a noção de raça?

Quando se examina a classe ao nível da análise do modo de produção capitalista, não faz sentido ter em conta o gênero, a raça ou outras formas de opressão. A classe é cega em relação à identidade. Longe de ser um erro, ou um problema que precisa de ser corrigido, esta “cegueira” indica que a lógica das relações de classe, da exploração e da acumulação de capital é indiferente às características individuais reais dos capitalistas e dos trabalhadores. A este nível de análise, o que importa para os capitalistas é que o trabalho excedente possa ser extraído dos trabalhadores, quaisquer que sejam as suas identidades imputadas ou reconhecidas; os próprios capitalistas, independentemente dessas identidades, devem comportar-se como capitalistas, tomando decisões racionais sobre a utilização da tecnologia, a automatização, a localização dos investimentos, a externalização, o despedimento de trabalhadores, etc., a fim de manterem a rentabilidade das suas empresas. A localização de classe impõe os seus encargos e abre possibilidades tanto aos trabalhadores como aos capitalistas; para ambos, é uma questão de sobrevivência econômica. Para tornar a questão mais concreta, não se pode esperar que as mulheres, os negros e os capitalistas “hispânicos” se comportem de forma diferente dos seus homólogos brancos. Os capitalistas, sejam eles da América Latina, da Ásia ou de África, são tão impiedosos como os capitalistas ocidentais “brancos”. Os trabalhadores brancos do sexo masculino, embora os seus salários possam ser mais elevados, são tão explorados como as mulheres e os trabalhadores não brancos, no sentido em que o excedente que produzem lhes é retirado.



Ao nível da análise da formação social (por exemplo, os Estados Unidos), os agregados de indivíduos que partilham a mesma localização de classe são divididos em termos de uma variedade de critérios como o gênero, a raça, a origem nacional, o estatuto de cidadania, a orientação sexual, o estado civil, a etnia, a religião, etc. A cada uma destas divisões corresponde uma ideologia que as reifica, dotando-as de uma realidade que transcende a história e espelha os lugares-comuns da sociologia funcionalista; por exemplo, em todas as sociedades existem famílias, gênero, religião, divisões raciais e étnicas, etc.

IV

A trilogia, desenvolvida em resposta às críticas das feministas negras e latinas, teve o mérito de manter viva a consciência de que a raça, o gênero e a classe como categorias de análise provinham das lutas dos anos 60 contra a desigualdade, a opressão e a exploração. Mas a desconexão entre estas lutas e os seus fundamentos de classe não reconhecidos e a redução da classe a uma identidade individual conduziram, politicamente, às lutas pelos direitos civis, às lutas pela igualdade de acesso ao emprego, à igualdade de participação social e política e assim por diante; no plano acadêmico, levou ao aparecimento de teorias da opressão cujo ponto de partida era a ideia de que a opressão era irreduzível à classe. Um exemplo desta ideia:

Todas as feministas socialistas veem a classe como central na vida das mulheres, mas ao mesmo tempo nenhuma reduziria a opressão sexual ou racial à exploração econômica. E todas nós vemos estes aspectos das nossas vidas como inseparável e sistematicamente relacionados; por outras palavras, a classe é sempre gênero e raça. (Holmstrom, citado em Russell, 2007, p. 34)

O que é que significa dizer que a classe é central na vida das mulheres? Não é também central na vida dos homens? E não é central para todos os que vivem numa sociedade capitalista, independentemente do seu gênero e raça? Serão todos os aspectos da opressão irreduzíveis à classe? Por exemplo, as mulheres da classe trabalhadora e as mulheres pobres não são oprimidas quando lhes é negado, através de custos e medidas legislativas, o controle sobre a sua vida reprodutiva, enquanto as mulheres ricas não são afetadas? E é interessante que a classe seja tacitamente entendida, na declaração de Holmstrom, como a classe trabalhadora. No entanto, a classe é mais do que exploração; a classe é também um terreno onde se desenvolvem padrões culturais, onde os membros das diferentes classes se reproduzem diária e geracionalmente; além disso, a classe é também central na vida das mulheres capitalistas,



bem como na vida das mulheres abastadas. É a fonte dos seus privilégios e da sua capacidade de subcontratar a maior parte do trabalho que a manutenção da sua casa e dos seus filhos exige a trabalhadores domésticos remunerados, que tendem a ser maioritariamente mulheres, muitas vezes sem documentos ou não brancas. Por último, o que significa dizer que “a classe é sempre de gênero e de raça”? Qual é a natureza das relações “inseparáveis” e “sistemáticas” entre classe, raça e gênero?

V

A interseccionalidade não só alarga o número de “eixos de opressão” para além da trilogia, como solidifica a sua presença na consciência coletiva americana, cega à classe nas suas dimensões teóricas e históricas, mas extremamente consciente e aceitadora das diferenças de gênero, raciais, étnicas, de estatuto de cidadania, de origem nacional, de capacidade e outras que justificam ideologicamente a persistência da desigualdade. A investigação sobre a natureza elusiva das intersecções entre opressões pode ter valor académico e de consciencialização, mas pouco mais. O principal valor da interseccionalidade é ideológico, pois reforça as divisões no seio da classe trabalhadora, colocando os trabalhadores uns contra os outros, exacerbando o sexismo, o racismo, a xenofobia e o nacionalismo.

Escrevendo sobre raça e racismo, Fields afirma:

Nada do que foi transmitido pelo passado poderia manter a raça viva se não a reinventássemos e re-ritualizássemos constantemente para se adaptar ao nosso próprio terreno. Se a raça continua viva hoje, só o pode fazer porque continuamos a criá-la e a recriá-la na nossa vida social, continuamos a verificá-la e, por isso, continuamos a precisar de um vocabulário social que nos permita dar sentido, não do que os nossos antepassados fizeram nessa altura, mas do que nós próprios escolhemos fazer agora. (Fields, 1990, p. 118)

A presença onipresente da interseccionalidade é a forma como hoje em dia criamos e recriamos as divisões raciais, de gênero e outras que ofuscam a importância crucial da classe como fonte da maioria das queixas que os indivíduos percebem através das lentes das opressões. Vivemos em tempos de convulsões económicas à medida que o capital global destrói “aristocracias do trabalho” e reduz alguns setores das classes trabalhadoras às condições do século XIX. É em tempos como estes que “...é necessário distinguir entre a transformação material das condições económicas das condições de produção... e a transformação jurídica, política, religiosa, artística ou filosóficas, em



suma, ideológicas, nas quais os homens tomam consciência deste conflito e o travam” (Marx, 1970, p. 21).

As identidades, quer em si mesmas, quer reunidas sob a forma de identidades complexas ou interseccionais, são a forma ideológica do momento através da qual a maioria das pessoas toma consciência dos seus problemas e, aos seus olhos, das suas causas; por exemplo, os homens da classe trabalhadora desempregados ou em mobilidade descendente culpam as mulheres, os imigrantes, os trabalhadores não brancos. Nos Estados Unidos, os esforços bem sucedidos da direita para erradicar a classe, a consciência de classe e a política de classe da ideologia política, e os esforços bem sucedidos da esquerda para evitar o “reducionismo de classe” e o “determinismo econômico”, juntaram-se para desviar a atenção política e teórica da classe – como fundamento estrutural do capitalismo, como uma relação a nível macro e como uma localização social independente da consciência dos indivíduos – para a variedade de características individuais utilizadas pelos capitalistas para dividir a força de trabalho, criar distinções iníquas que colocam os trabalhadores uns contra os outros e contribuir para minar o seu potencial para se unirem em lutas por uma maior parte do excedente que produzem. O resultado foi a política de direitos civis, a ascensão dos novos movimentos sociais e a fragmentação das lutas políticas agora centradas nas várias características individuais que os empregadores, as comunidades e as instituições utilizam para excluir, oprimir, estigmatizar e explorar economicamente as trabalhadoras e os trabalhadores, ou seja, a sexualidade, o gênero, a raça, a etnia, o estatuto de cidadania, etc.

Ao contrário das políticas de classe, excluídas da política americana desde o rescaldo da Segunda Guerra Mundial, as políticas de identidade não ameaçam o sistema; de fato, estas são as políticas daqueles que procuram ser admitidos no sistema através de leis que declaram ilegal a discriminação, em áreas importantes da vida social e econômica, contra as mulheres, as minorias raciais e étnicas, as minorias sexuais, etc. As lutas contra a discriminação são importantes e o seu êxito abriu oportunidades para os indivíduos que pertencem aos grupos discriminados. No entanto, a classe e os seus efeitos podem ser ignorados, mas não eliminados; o reconhecimento generalizado, na política, nos meios de comunicação social e na cultura de massas, dos problemas e dos êxitos das mulheres e dos não brancos, juntamente com o silêncio sobre o destino da classe trabalhadora como um todo – que



inclui a maioria das mulheres e membros de minorias raciais e étnicas – contribuiu dialeticamente para cristalizar a autoidentificação racial da classe trabalhadora branca, já alimentada pelo oportunismo dos políticos conservadores antes da ascensão do Trumpismo.

Os resultados das eleições de 8 de novembro de 2016 mostram, no entanto, o lado perigoso da política de identidade e o que acontece quando as divisões raciais, de gênero e outras suplantam a classe no discurso político dominante e as pessoas são encorajadas a encontrar o seu valor não no trabalho que fazem, mas na sua nacionalidade, na sua ascendência europeia, na sua religião, nos bens de consumo que podem comprar e na cor da sua pele. Ambos os candidatos presidenciais apelaram à identidade da sua base política; o candidato liberal apelou às minorias raciais e étnicas, às mulheres e aos eleitores LGBT, com referências ocasionais à criação de empregos para a “classe média”, um dos eufemismos que os políticos utilizam para se referirem à classe trabalhadora. O candidato que ganhou, com o apoio de dois terços dos eleitores brancos sem diploma universitário e 80% dos evangélicos brancos (Lilla, 2016, p. 2), apelou à classe trabalhadora a classe trabalhadora deixados para trás pelas políticas comerciais e pela globalização, centrando-se tacitamente na classe trabalhadora branca através de uma retórica xenófoba, anti-imigrante e racista. Isto não significa que todos os trabalhadores brancos sejam racistas e Lilla (2016) defende este ponto de uma forma clara e instigante:

A obsessão [liberal] com a diversidade encorajou os americanos brancos, rurais e religiosos a pensar em si próprios como um grupo desfavorecido cuja identidade está a ser ameaçada ou ignorada. Não estão a reagir contra a realidade da nossa América diversificada [mas] contra a onipresente retórica da identidade... Os liberais devem ter em mente que o primeiro movimento identitário na política americana foi o Ku Klux Klan, que ainda existe. (Lilla, 2016, p. 5, grifo da autora)

Não estou defendendo que a hegemonia da política de identidade nos Estados Unidos se deve à interseccionalidade; defendo que, juntamente com a sua forma anterior, a trilogia raça, gênero e classe, a interseccionalidade apoia ou legitima a política de identidade. Como salienta Lilla, “a fixação na diversidade nas nossas escolas e na imprensa produziu uma geração de liberais e progressistas narcisisticamente inconscientes das condições fora dos seus grupos autodefinidos e indiferentes à tarefa de chegar aos americanos em todos os sectores da vida” (Lilla, 2016, p. 2). De acordo com Heller, o “vocabulário necessário é adquirido na faculdade. Se o novo ativismo universitário tem um



paradigma central, é a interseccionalidade” (Heller, 2016, p. 30). Dado o enraizamento acadêmico da interseccionalidade, é improvável que esta e outras críticas possam eventualmente ter algum efeito, quer sobre a contínua hegemonia acadêmica e cultural da interseccionalidade, quer sobre a política de identidade. A alternativa à interseccionalidade é o regresso à classe, reconhecendo a natureza de classe da sociedade americana e as relações de opressão que a fragmentam, através da elaboração de um discurso político diferente que una, em vez de dividir: não somos homens, mulheres, negros, latinos ou latinas, etc.; somos homens da classe trabalhadora, mulheres negras da classe trabalhadora, latinos da classe trabalhadora, etc. Assim, a identidade seria trazida de volta das alturas da teoria para a materialidade da vida das pessoas. A ascensão dos nacionalismos e da política de extrema-direita na Europa e nos EUA deve alertar-nos para a necessidade de ir além da interseccionalidade, além da política de identidade; de acabar, de uma vez por todas, a “retirada da classe” (Wood, 1986).

Referências

BRENNER, Johanna (comp.). Intersections, Locations, and Capitalist Class Relations: intersectionality from a marxist perspective. In: HOLMSTROM, Nancy. **The Socialist Feminist Project**: a contemporary reader in theory and politics. New York: Monthly Review Press, 2003. p. 336-348.

FIELDS, Barbara. Slavery, Race and Ideology in the United States of America. **New Left Review**, London, v. 181, n. 1, p. 95-118, 1990.

HELLER, Nathan. **The New Activism of Liberal Arts Colleges**. 2016. The New Yorker. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2016/05/30/the-new-activism-of-liberal-arts-colleges>. Acesso em: 09 jun. 2020.

HOLMSTROM, Nancy. Introduction. In: HOLMSTROM, Nancy. **The Socialist Feminist Project**: a contemporary reader in theory and politics. New York: Monthly Review Press, 2003. p. 1-12.

LILLA, Mark. The End of Identity Liberalism. **The New York Times**. New York, 18 nov. 2016. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/11/20/opinion/sunday/the-end-of-identity-liberalism.html>. Acesso em: 09 jun. 2020.



MARX, Karl. Preface. In: MARX, Karl. **A Contribution to the Critique of Political Economy**. New York: International Publishers, 1970.

RUSSELL, Kathryn. Feminist Dialectics and Marxist Theory. **Radical Philosophy Review**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 33-54, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **The Retreat From Class:** a new “true” socialism. London: Verso, 1986.

YATES, Michael D. Class: A Personal Story. In: YATES, Michael D. **Aspects of Class in the U. S.** (A Special Issue on Class: Exploitation, Consciousness, and Struggle). *Monthly Review*, New York, v. 58, n. 3, p. 100-115, jul. 2006.



Interseccionalidad: observaciones marxistas críticas

RESUMEN: Martha E. Giménez es una profesora argentina emérita de sociología en la Universidad de Colorado, Boulder, que investiga sobre la reproducción social y las relaciones de género, raza y etnia. Autora de *Marx, Women, and Capitalist Social Reproduction Marxist Feminist Essays* (2019), Giménez es también una importante teórica del feminismo marxista. Su texto en cuestión, *Intersectionality: marxist critical observations* (2018) fue publicado originalmente en el volumen 82, n° 2, de *Science & Society Journal* en el Simposio sobre interseccionalidad, que incluye contribuciones de otras reconocidas teóricas feministas marxistas sobre el tema.

PALABRAS CLAVE: Interseccionalidad. Género. Feminismo. Feminismo Marxista.

Martha E. GIMENEZ

Department of Sociology, University of Colorado, Boulder.

Maynara SANTOS

Pesquisa sobre relações de gênero, feminismos, trabalho feminino e pós-modernidade.

<http://lattes.cnpq.br/0512781515801930>

Recebido em: 14/01/2025

Aprovado em: 06/04/2025



RESENHA



Em defesa de uma história latino-americana dos feminismos



Suzana Morelo Vergara Martins Costa, *Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH - UFSC)*

Miriam Pillar Grossi, *Universidade Federal de Santa Catarina*



BARRANCOS, Dora. **História dos Feminismos na América Latina**. Tradução Michelle Strzoda. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2022.

A América Latina, na sua vivência contemporânea, resiste ao ter sua história contada por perspectivas alternativas à história oficial, patriarcal e colonial. O ato de reconstruirmos a nossa história a partir de uma perspectiva feminista e decolonial pode contribuir para a reconstrução e ressignificação do social, livre de discriminações e violências de gênero, raça, etnia, de orientação sexual, ambientais e de inclusão social.

Tece junto ao território latino-americano um outro tipo de narrativa, livre dos grilhões da modernidade colonial, machista, racista e imperialista. A luta das mulheres e os movimentos feministas latino-americanos demonstram sua enorme potência de mudança social, quebra de paradigmas e conquista de direitos. Ajudam a compreender nosso momento histórico e político e apontam estratégias de ação e resistência. “A condição subalterna forjada pelo sistema patriarcal”, que no caso dos países latino-americanos também soma-se à subalternidade ao sistema colonial.

“Quais são as agências dos movimentos de mulheres e movimentos feministas na América Latina?”. O livro de Dora Barrancos, com tradução de Michelle Strzoda é um convite crítico a conhecermos as nossas histórias feministas, nos unirmos à luta e conquista de direitos humanos, e valorizarmos a vida das mulheres e do território latino-americano.

O livro é dividido em três partes, além da Introdução, Apresentação, Prefácio da Edição Brasileira e Agradecimentos. É no Prefácio que a historiadora, socióloga e feminista argentina, Dora Barrancos, menciona o seu exílio no Brasil entre 1977 e 1984, período em que aderiu ao ideário feminista, “iniciando um caminho sem volta”, como nos diz.

Neste capítulo, conhecemos o seu envolvimento na luta de reivindicação da justiça social, luta na qual sua geração se envolveu na militância para transformar as relações de classe. Não faltaram denúncias sobre as formas de colonização imperialista de “nossos territórios”, estes não limitando-se apenas ao continente latino-americano. Eis que os feminismos são pensados, “desajeitadamente”, neste momento da vida da autora, como



“individualistas”, pertencendo a mulheres burguesas relutantes em perceber “as verdadeiras fontes da opressão” (p.11).

É a revolta, que se manifesta em diversos locais do Brasil, gerada pelo feminicídio de Ângela Diniz em 1976, que Dora Barrancos irá escolher como momento despertador da consciência de muitas mulheres. Contestadoras também do autoritarismo da ditadura, pois ao colocarem em evidência o feminicídio, denunciavam o sistema patriarcal por detrás do crime. O reconhecimento da estrutura patriarcal como criadora da desigualdade e da injustiça, abrigando seus fundamentos e desenvolvendo “as formas mais cruéis de iniquidade” (p.11), provocou profunda mudança na sensibilidade da autora, fazendo-a abandonar a errônea concepção que tinha sobre feminismo e identificar “uma inescapável obrigação intelectual”(p.11) de aderir à seus princípios.

Já na apresentação, a autora escreve sobre a proposta do livro: “narrar de modo sucinto o longo périplo das ações protagonizadas pelas feministas nos países latino-americanos” (p.13). É sobre as agências feministas na América Latina – “contexto gravitante” - que a autora se debruça ao longo do texto. “Agência”, no livro, é um conceito usado para apresentar os coletivos de mulheres empenhados em transformar as condições de existência, em fazer reconhecer os direitos e a subordinação social das mulheres, através das pautas reivindicatórias dos movimentos feministas. A leitura do livro também permite conhecer sujeitas históricas, a história e cultura da América Latina, as lutas por emancipação no continente latino-americano, e outros temas como as estratégias de mulheres na resistência à colonização e à governos autoritários, a conquista dos direitos das mulheres e a relação de mulheres e coletivos feministas com o Estado.

A Introdução, intitulada “Das primeiras chamadas ao amadurecimento do movimento feminista”, apresenta os movimentos feministas desde as “figuras precursoras”(p.22), como Christine de Pizan e Olympe de Gouges a “traço gerais da evolução do feminismo na América Latina” (p.44), e os feminismos enquanto “fenômeno de massa” (p.45). Ele nos dá uma “pequena prova” do estilo de escrita da autora, vasto em figuras históricas, fatos e acontecimentos, documentos e referências textuais e jornalísticas.

O feminismo, definido nesta parte como “uma corrente de pensamento e ação política” (p.19), mostra a recorrência do conceito de “agência” no pensamento da autora. Esta definição entende o objetivo



central do feminismo enquanto pensamento e ação política: “conquistar a igualdade de direitos para as mulheres”(p.19), sendo decorrente desta conquista o seu propósito de “extinguir toda e qualquer tutela masculina subordinante”(p.19).

As três partes seguintes constituem o centro do livro e mostram, de forma escrita acessível e convidativa, as agências feministas na América Latina. São elas: 1^a) Feminismos no México, na América Central e no Caribe; 2^a) Feminismos na América do Sul e 3^a) Feminismos latino-americanos do século XXI.

Nestas três partes a autora apresenta um rico panorama dos feminismos na história da América Latina, sendo generosa em sua partilha de conhecimentos. Ao lermos o livro de Dora Barrancos, partilhamos não só a sua atuação ativa nos movimentos feministas e movimentos sociais, mas também a sua formação em história e sociologia. O livro se apresenta como um convite a conhecermos nossas histórias e aponta para um continente latino- americano livre de toda a subalternização patriarcal e colonial.

“A História dos Feminismos na América Latina” e sua leitura nos ajuda a entender porque a autora indica o caso dos feminismos latino-americanos como proporcionador de um “divisor de águas temporal” (p.45) na história dos movimentos feministas no mundo. Embora certas agências e formas de conquista de direitos se assemelham às instâncias europeias e norte- americanas, outras demandas, formas de ativismo e realidades históricas configuram a particularidade dos feminismos latino-americanos. Este engloba a participação de mulheres em lutas de libertação nacional, a repressão aos movimentos por regimes ditatoriais, o papel da imprensa feminista, de grupos libertários e de grupos de mulheres conservadoras, a presença de instituições religiosas, o impacto da cultura popular, a força do campesinato e dos povos indígenas, tornando única e muito rica a história dos feminismos na América Latina.

Ela relata como as mulheres no continente latino-americano resistem à ordem patriarcal antes das primeiras sufragistas francesas, consideradas pioneiras do feminismo. Apesar de ter seu enfoque no século XX, a autora não deixa de trazer à cena mulheres que, ainda na época da colonização, buscavam a libertação das mulheres, rompendo com os papéis de gênero e a subordinação feminina. E ao se debruçar sobre o final do século XIX e o desenrolar do século XX produz a



memória de muitas mulheres, demonstrando com suas ações a força de suas “subjetividades libertadoras”. Dispersas e às vezes interrompidas pelo tempo histórico, mas com um legado capaz de inspirar e fazer viva as gerações contemporâneas, as mulheres latino-americanas resistem e reivindicam seus direitos.

Já na última parte, o desafio da autora é traçar um panorama recente dos feminismos na América Latina no século XXI. Uma onda de manifestações feministas, com forte presença de mulheres jovens, como os movimentos: “*Ni una a menos*”, “As mulheres mobilizadas pela paz na Colômbia” e “Ele, não!” são alguns dos exemplos de mobilizações de mulheres jovens, exigindo os direitos aos seus corpos, seus territórios e suas existências. Ela mostra como estes novos movimentos feministas latino-americanos apontam para um fenômeno nunca ocorrido na história do feminismo, a sua “massificação”. As mulheres estão indo às ruas, estão exigindo direitos, estão falando e ocupando espaços, estão se auto afirmando feministas.

O livro é de interesse não só para estudantes dos estudos feministas e históricos, mas também para estudantes de políticas públicas, direitos humanos, saúde, sociologia e antropologia. Deve ser compartilhado pelas mulheres do continente latino-americano e também pelos homens, meninas e meninos. É um livro de cabeceira “para todas as pessoas que entendem que a história do feminismo é central para compreendermos a história das nossas nações” como diz Rita Segato em seu texto alocado na orelha do livro. “A História dos Feminismos na América Latina” nos ajuda a olhar com outros olhos para os movimentos feministas e entender a sua real importância e potência na conquista da libertação humana de toda a forma de discriminação e falta de direitos humanos. O convite feito pela autora é para nos somarmos a estes movimentos de emancipação e conquista de direitos. E agora com nosso território, corpos, façamos a nossa história.

Suzana **MORELO VERGARA MARTINS COSTA**,
*PPGICH/UFSC Graduada em Antropologia (UFSC), mestra em Teatro,
com enfoque em teatro feminista (PPGT - UDESC), doutoranda do
Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade
Federal de Santa Catarina (PPGICH - UFSC). E-mail:
suzanavergara10@gmail.com*



Miriam **PILLAR GROSSI**,
Universidade Federal de Santa Catarina (REDE NIGS e UFSC).
E-mail: miriamgrossi@gmail.com

Recebido em: 21/04/2025

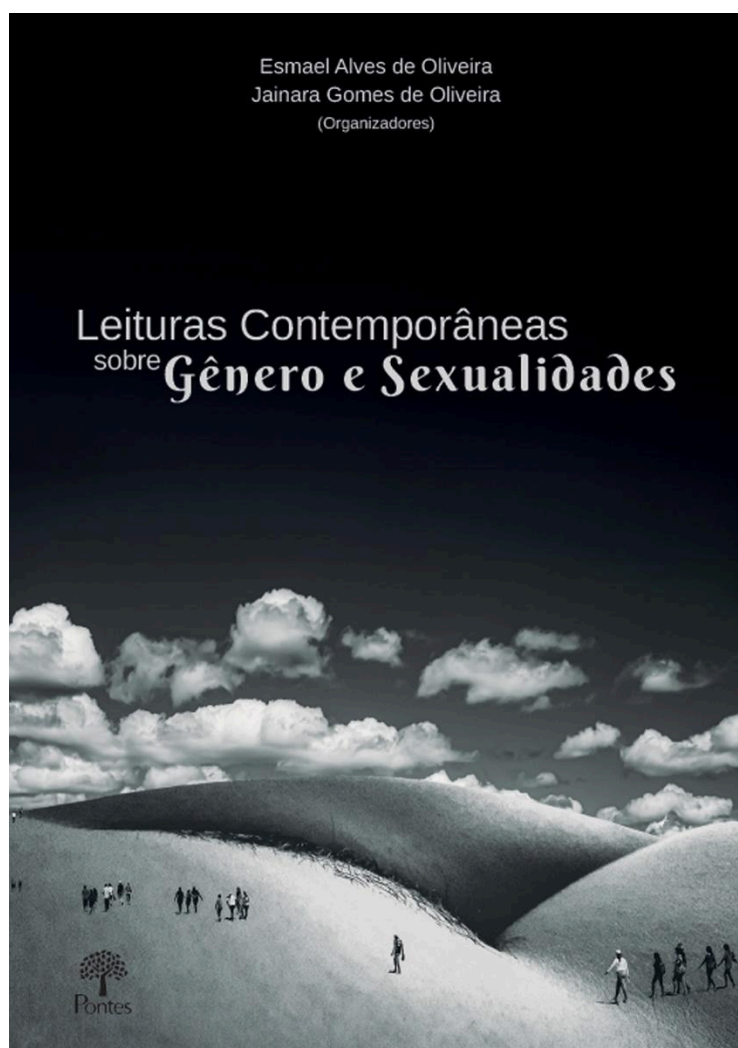
Aprovado em: 24/05/2025



RESENHA

Suturar a malha para um empreendimento de gênero e sexualidades menor

Leituras contemporâneas sobre gênero e sexualidades





OLIVEIRA, E. A. de.; OLIVEIRA, J. G. de. **Leituras contemporâneas sobre gênero e sexualidades**. Campinas, SP: Editora Pontes. 2024.

Enquanto marcadores socioculturais de identificação e diferenciação, quando e como gênero e sexualidades se torna(ra)am dispositivos centrais em desdobramentos que nos acenam sobre a organização social? É a partir dessa provocação que pretendo iniciar a malha em tela, inversamente do final.

7 de novembro de 2017. Passagem da filósofa norte-americana Judith Butler pelo Brasil. Na ocasião, extremistas “antigênero” se reuniram em frente ao SESC São Paulo com as mais coléricas e violentas frases, em protesto, contra a presença da filósofa no País. A sanha “antigênero” foi composta por cartazes com as frases “Menos ONU, mais família”, “Pedofilia não!”, “#EuSouFamília - ideologia de gênero não”, dentre outras, como observa Camila Ferreira (2022, p. 47-48). Ao comparar os profundos desdobramentos teóricos de Butler nas relações de gênero e sexualidades com crimes de pedofilia e zoofilia, metamorfoseado pela preeminência da destituição da família cisheteronormativa (mas não só!), fica evidente como a presença-existência da teórica descentra(va) o suposto lugar inerte e cristalizado da heterocissexualidade.

Que ameaças somos? Quem tem medo de nossas diferenças não cisheteronormativas? Se resgato esse episódio¹, é porque meu interesse é não só recordar como pesquisadores/as têm sido vistos/as como ameaças da institucionalidade familista, mas sugerir para os efeitos nefastos da heterossexualidade compulsória no ataque àquelas/es que não correspondem às disposições normativas. Deste modo, parece-me ser central trazer à baila como o fantasma da “ideologia de gênero” é frequentemente acionado por quem deseja uma Heterocisnormatividade Maior!

Assim, se a família deve se sobrepôr à ONU, como se fosse um jogo de negociações verticais, como preconizavam os cartazes, é na suposta manipulação das identidades, criação de normal(t)izações caóticas e

¹ Aqui, a primeira pessoa do singular de modo deliberado. Ao fazê-lo, chamo atenção para o que pode um corpo-sujeito ao ser afetado por tal debate, cuja implicação confere uma posicionalidade que não descentre o lugar politicamente subjetivo do pesquisador.



violentas e na produção fantasiosa de “monstros” sexuais e genitais que o paradigma da “ideologia” se materializa.

Ora, quando trago em tom irônico Heterocisnormatividade Maior, é exatamente porque entendo ser este o projeto de quem a experimenta compulsoriamente. O Maior se pretende positivo, não processual, acima de qualquer suspeita. Nesses termos, seria possível pensarmos na possibilidade de uma heterocisnormatividade menor?

O filósofo Michel Foucault (2000) nos ensina que é possível, usar o corpo como discurso e tecnologia contra o poder – embora o poder também seja penetrado nele. É possível contestar essa política sexual estatal cada vez mais em voga, que extirpa para fora a impugnação e a dissidência. Se friso o Estado, é por compreendê-lo como um potente produtor de formatações, punidor de contravenções; em termos estritamente analíticos, o Estado é materialidade do poder. Gênero e sexualidades estão intimamente imbuídas no Estado e qualquer tentativa de indissociabilidade é, sugiro, falaciosa. Dado que a organização social e o enredo que a compõe são processualmente ativos, esses marcadores coproduzem e são coprodutores de institucionalidades-normatividades nos picadeiros da educação, saúde, direitos reprodutivos, poder pastoral, política prisional, discursos médico-jurídico-policiais-midiáticos e demais arenas de socialidades. Em todas elas, os “problemas de gênero”, para fazer alusão à obra de Judith Butler (2018), e de sexualidades, estarão lá!

Glória Anzaldúa (2009), em instigante reflexão sobre a instabilidade de conceitos e as sensibilidades envolvidas entre leitoras/es e escritoras/es alocados no guarda-chuva *queer*, aponta para um lugar de fetichização teórica de vidas não heterossexuais. A reflexão nos convida a uma análise que me faz maturar os motivos pelos quais ainda continuamos a discutir gênero e sexualidades confrontando e desnaturalizando a heterocisnormatividade compulsória. Se há intensos desdobramentos sobre as relações de gênero e sexualidades apontando para os desafios contemporâneos e para atualizações de supostos debates esgotados, parece-me que é porque temos acompanhado a própria ordem das coisas, rejeitado fatalismos, empenhados/as por um projeto político crítico, democrático e anticolonial do gênero e das sexualidades.

Nesse sentido, se não advogamos a favor e colocamos em suspeição o que pretende a heterocisnormatividade, é porque ela nunca será um *devoir*, pois seu projeto político é por si só hegemônico. Entretanto, é possível apontar para debates contemporâneos que me parecem estar inclinados por um mote “menor”.



Organizada pelo antropólogo Esmael Alves de Oliveira e pela antropóloga Jainara Gomes de Oliveira, docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e prefaciada pela antropóloga Sônia Weidner Maluf, a obra *Leituras contemporâneas sobre gênero e sexualidades*, publicada pela Editora Devires, cuja constituição são 11 (onze) capítulos incorporados e materializados pela contribuição de 29 (vinte e nove) pesquisadoras/es (co)autoras/es, não só atualiza, sugiro, debates já postos no campo dos estudos das relações de gênero e sexualidades, mas também se enreda a partir de múltiplos ‘cruzos’ teórico-metodológicos por entre antropologia, psicologia, educação e saúde coletiva. Cromatizado entre preto, branco e cinza (capa), ilustrado com uma fotografia de parte de um corpo feminino nu em posição deitada sobre o qual é possível visualizar pessoas caminhando (de autoria de Aluísio Lima e Aline Rodrigues), a estética e estilística segue, em suas 379 páginas, composta por uma disposição textual dividida em pequenas seções.

No primeiro capítulo, intitulado *Pasiones malévolas: homicídios contra personas LGBTI+ em El Salvador*, Amaral Arévalo, Pós-doutorando do Instituto Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz), discute os discursos judiciais e, por conseguinte, sua letalidade, nos processos de homicídios LGBTQI + em El Salvador, não raros configurados como crimes passionais.

No segundo capítulo, *Homofobia: notas sobre a vida de um conceito*, os antropólogos Leandro de Oliveira e Yuri Alexandre Estevão-Rezende, debruçam-se sobre a vida social da homofobia, negando definições apriorísticas sobre a categoria (homofobia), cujas matizes vão se apresentando a partir dos próprios discursos de *outsiders* políticos, na maquinaria Estatal e como agentes dos três Poderes operam sua manutenção. De intensos deslocamentos, esse capítulo apresenta a homofobia como tecnologia social.

Em *Monitoramento de Privação de Liberdade de pessoas LGBTI+ no Brasil: Análise de uma inspeção nacional*, o doutorando em Saúde Coletiva, Caio Cesar Klein, e a antropóloga Laura Cecilia López, apresentam um debate que perpassa pelas micropolíticas oriundas da própria engenharia dos presídios que agudizam a condição de vulneração e precarização de pessoas privadas de liberdades, mormente no que tange ao exercício da sexualidades, não raro observando táticas de punição e castigo, seja a partir da relação verticalizada entre agentes penitenciárias/os, seja dos/as próprias/as privados/as de liberdade.



Regimes de visibilidade, campos de possibilidades e homossexualidades, das antropólogas Chiara Albino e Jainara Oliveira, aborda as distintas estratégias para gerir a visibilidade da sexualidade. A partir de sofisticados deslocamentos, as autoras aludem que não se trata apenas do duo “público” e “privado” da sexualidade ou que o reconhecimento e a visibilidade são de negociações não conflituosas. Ao destacar os campos de possibilidades como enredados por consciências morais e políticas que direcionam posições, elas notam como as emoções, a partir da família como principal compositora da trama, apontam para outros agenciamentos, face à regulação e à heteronorma.

No quinto capítulo, intitulado *Mulheres não cisheteronormativas e Projetos Político-Pedagógicos de cursos de Psicologia*, que é parte de um conjunto de desdobramentos do mestrado em Psicologia da UFGD, das/os pesquisadoras/es Thamiris França Regis, Conrado Neves Sathler e Maria de Lourdes Dutra, versado em uma análise foucaultiana (investigações genealógicas), a autoria se desdobra no modo como circulam discursos acerca de gênero e sexualidades nos PPPs, priorizando IES das cinco regiões do país. O capítulo se contrapõe aos discursos de uma psicologia que ainda enunciada a partir de “neomoralismos” e “neoliberalismo”.

Em *Masculinidades e trabalho sexual: o caso de homens brasileiros em Portugal*, o antropólogo Guilherme Passamani discute as distintas produções e atualizações de masculinidades entre homens escorts e homens clientes, e as negociações envolvidas no processo criativo, imagético mental e moral, da masculinidade – esta enquanto uma ficção.

O capítulo seguinte, de Wendell Ferrari, Simone Ouvinha Peres e Marcos Nascimento, *Desigualdade de gênero na vida reprodutiva: participação masculina na decisão do aborto ilegal na ótica de mulheres adolescentes*, é uma pesquisa realizada com 10 (dez) adolescentes residentes em uma favela do Rio de Janeiro e os agenciamentos presentes na tomada de decisão de participação dos parceiros no aborto (aborto “solitário” ou “compartilhado”, como preferem a autoria). As decisões resultam de processos hierárquicos que verticalizam as relações, violências e assimetria de classe e escolaridade.

Em *Masculinidades e paternidades negras: o que dizem os futuros pais pretos?*, Paulo Melgaço da Silva Junior, professor de uma escola de uma periferia de Duque de Caxias (RJ) e docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, cujos interlocutores são cinco adolescentes negros, alunos do autor,



apontam para novos modos de experienciar a paternidade e as masculinidades, contra discursando com a experiência de paternagem dos pais, não deixando de observar, logicamente, na construção das masculinidades negras, processos de violências, racismos, machismos, sexualizações e ausências.

No nono capítulo, intitulado *O segredo de Lourival: o que pode um corpo face aos sistemas transfóbicos de controle e vigilância?*, os antropólogos Jow Oliveira Araújo e Esmael Alves de Oliveira discutem como os dispositivos médico-jurídico-policial-midiáticos operaram sobre o corpo morto do homem trans Lourival Bezerra de Sá, no ordenamento de produções de verdades do que chamam de “contravenção”. Em estreito diálogo com Foucault, o capítulo, que é desdobramento da dissertação de mestrado do primeiro autor, apresenta uma trama perturbadora em torno do funcionamento do dispositivo transexualizador. O capítulo alude para como são o campo jurídico e médico que outorgam, decidem e encerram uma verdade sobre corpos e identidades dissidentes, lado a lado com os *ethé* discursivo-midiáticos.

A seguir, em *De menino e de menina: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos na Educação Física do ensino fundamental*, das pesquisadoras Marluci Micheli de Sousa, Maria Cristina Rodrigues da Silva Coffani, e do pesquisador Marcos Aurélio da Silva, a abordagem é um percurso que possibilita contrapor, no ambiente escolar, os estereótipos normalizadores e normativos de gênero a partir de brincadeiras. Ao contrapor e desnaturalizar esses lugares supostamente fixos a partir de discursos oriundos das dinâmicas de professoras/es e alunas/es, as autoras e o autor entendem a escola como instituição formativa de endossamento ou de deslocamento das ideias concebidas no cerne de outros espaços de sociabilidades, no qual novos métodos de “brincar” (aqui com diversos tons de aprender/formar-se) insurgem.

A *bicha docente despachada: sociopoetizando a Educação nas diferenças*, capítulo de Roberto Vinício da Silva, Letícia Carolina Pereira do Nascimento e Marcio Caetano, problematiza, a partir da personagem *Bicha Docente Despachada*, o lugar do ensino como espaço de disputas, constantes negociações e cíclicos processos de reterritorialização de lugares. O eu, o corpo, a educação, a docência e o despacho fazem parte de um enredamento político que contesta o cisheteropatriarcalismo e se matiza a partir de outros modos existenciais de experimentar a sociopoética da própria vida – esta, ulterior ao lugar profissional.



No décimo segundo capítulo, intitulado *Gênero e sexualidades na educação de jovens e adultos (EJA) em escolas públicas do norte do Brasil*, as antropólogas Márcia Regina Calderipe Farias Rufino e Victoria Katarina Cardoso Lima evidenciam como discursos envolvendo as temáticas são filtradas pela influência político-religiosa. As dinâmicas com alunos do EJA apontam, no entanto, como a homogeneização de grupos, destacando o marcador escolaridade, é não só um perigo, como também reducionista – além da própria relação sexo e gênero serem vistas como homogeneizadas.

Por fim, o último capítulo, *Corpos que falam: a violência doméstica nos laudos médicos*, de Patrícia Rosalba Moura Costa, Thiago Barcelos Soliva, Maria Daniella Moura da Silva e Elayne Messias Passos, detêm-se em torno de laudos médicos que “materializam” a violência de gênero e como tais materialidades são complexas. Complexas não porque criminalizam ou descriminalizam a esmo. Como sugestiona as autoras e o autor, a biologização da violência não só marca o corpo de pessoas vítimas (destaco “pessoas” em vez de “mulheres” porque não estou certo de que é este termo que a autoria emprega, para além de não fazerem recortes se apenas cis ou o lugar de não mulheres na esfera doméstica), mas na ausência de profissionais adequadas/os e humanizadas/os, o que alude para uma negligência, quando não fomentação, do Estado para com a violência de gênero.

Permitam-me! Ao retomar uma sustentação argumentativa da indissociabilidade de gênero e sexualidades e as matizes que compõem seus bordos adjacentes ao Estado, dilato.

A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade, das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. [...] Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos (ALTMANN, 2001, p. 576).

O trecho acima parece dar conta de uma espécie de “retorno” à indagação inicial. Se não é possível pensar nessa experiência de carne que corporifica as subjetividades e a organização social a partir desses marcadores socioculturais de diferenciação, sugiro que só não haveria lugar para gênero e sexualidades numa realidade utópica, “desencarnada”. Parece-me que há uma espécie de cosmopolitismo



insurgente (e não emergente, porque os movimentos emancipatórios se fazem presentes de longa data) que atravessa a obra. Assim, os diálogos travados por pesquisadores/as que compõem a coletânea a partir de uma polissemia disciplinar, de gênero, identidade de gênero, racial, etário e regional, evidencia não apenas que esses marcadores estão longe do esgotamento, mas, sobretudo, que experimenta uma contínua capacidade de renovação crítica. Como nos acena a socióloga Chandra Mohanty (2008, p. 2) sobre seu desejo-projeto de construção de alianças com teóricas feministas na medida em que atravessam a fronteira nacional, há conexões coletivas que ultrapassam as barreiras da academia, nas quais se descamam as “histórias coletivas”. Proponho que olhar para a coletânea tendo em isso em vista, funciona bem.

É nessa espécie de “pedagogia engajada” que beel hooks (2013, p. 28) tanto nos ensina, materializada na obra resenhada, que me parece que essas histórias coletivas das/os autoras/es se coalizam e suscitam o que denominei “cosmopolitismo insurgente”, porque comprometidos/as com um projeto teórico e ético-político-existencial. Nesses termos, a coletânea, penso, vem a suturar a malha para um empreendimento de gênero e sexualidades menor, enquanto um investimento crítico-político de resistência necessário, atual e urgente, face à agudização do neoconservadorismo e das patrulhas “antigênero” em um Brasil de desesperança.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, pp. 575-585, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PthD6cgdcDC7MMvJw5zxXDr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

ANZALDÚA, G. Queer(izar) a escritora – Loca, escritora y chicana. In: KEATING, AnaLouise (Ed.). *The Gloria Anzaldúa Reader*. Durham: Duke University Press, 2009. p. 163- 175. Tradução de Tatiana Nascimento. Disponível em: https://brota.noblogs.org/files/2016/01/Queerizar-a-escritora_Gloria-Anzaldua.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

beel hooks. *Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editoria WMF, 2013.



BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

MOHANTY, C. T. Bojo los ojos do Ocidente: academia feminista y discursos coloniais. In NAVAZ, Liliana Suárez; HERNÁNDEZ, Rosalva Aida (Ed.). *Descolonizando El feminismos: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Ediciones Cátedra; Universidade de Valencia, 2008. pp. 112-163. Disponível em: https://www.feministas.org/IMG/pdf/articulo_libro_descolonizando_e_l_feminismo-.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

FERREIRA, C. C. O ativismo antigênero no Brasil: a produção de sexualidades e identidades monstruosas. In: CAMPOS, Marcelo da Silveira.; FAISTING, André Luiz.; OLIVEIRA, Esmael Alves de.; SILVA, Marcos Antônio da (Orgs.). *Sociologia, Antropologia e Ciência Política*. Curitiba: CRV, 2022.

FOUCAULT, M. “Poder – Corpo”. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, pp. 81-85, 2000. Disponível em: [https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica do Poder - Michel Foulcault.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foulcault.pdf). Acesso em: 23 set. 2024.

Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Yuri Tomaz dos SANTOS

Doutorande em antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, MG, Brasil. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8936777260496837>. Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-4395-179X>.

Recebido em: 27/01/2025

Aprovado em: 03/03/2025



Apoios

