

CADERNOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

VOL. 12, N.1, JAN-MAR 2026



Boca Flechada

Sobre a obra: Aquarela da série "Circuitos Pulsionais", utilizando pigmentos *White Nights* e lápis dermatográfico branco sobre papel Hahnemühle 300 gr.

Esta série foi realizada enquanto eu fazia o Curso de Psicanálise de Orientação Lacaniana, no ICPOL de Santa Catarina, entre 2021 e 2024. Nos três primeiros semestres, pesquisei a questão das pulsões, sob orientação da psicanalista Cinthia Busato (EBP/AMP), marcando o início de um estudo que continua até hoje, em que a curiosidade mantém meu desejo de saber.

Chamada por Freud como a mitologia da psicanálise, a pulsão encontrou o aprimoramento de seu circuito por meio de Lacan. No Seminário 11, sobre "Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise", Lacan, ao falar sobre a pulsão e seu circuito, remete às imagens do arco e da flecha, da boca flechada como imagem de autoerotismo, de uma só

boca que beijaria a si mesma. Nesta aquarela, brinquei com essas imagens. Hoje, olhando-as, fico a pensar nas compulsões e na necessidade de contornar o objeto perdido, o objeto *a*. Como diz Lacan, "nenhum alimento jamais satisfará a pulsão oral, senão contornando-se o objeto eternamente faltante"[1]. Um enigma que me transpassa. E vejo-o brotar das cores e formas, em sua repetição, neste circuito aqui poetizado.

Ana Maria ALVES DE SOUZA

Atua como professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sendo atualmente supervisora do PIBID de Artes Visuais (CAPES – Centro de Artes da UDESC) na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr. Tem mestrados em Literatura (2011) e Antropologia Social (2003), ambos pela UFSC. É sócia efetiva da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Prática aquarela no Ateliê Alvéolo desde 2017. Faz análise de orientação lacaniana com Oscar Reymundo (EBP/AMP) há 20 anos. No momento faz parte da Comissão de Biblioteca da Escola Brasileira de Psicanálise – seção Sul. Pinta, desenha e escreve desde a infância, acompanhando tanto os momentos difíceis como as alegrias ao longo da vida, sempre como uma forma estética de busca de conhecimento de si e do mundo.

[1] LACAN, Jacques. Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964) / texto estabelecido por Jacques Alain Miller, tradução M. D. Magno. 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p.177.

EDITORIAL

Entre tentativas de silenciamento e ativismo:
o lugar do Gênero nas Ciências, Educação e Cultura

É com alegria que anunciamos o primeiro número de 2026 dos **Cadernos de Gênero e Diversidade** que, em sua composição, reflete a diversidade territorial regional/internacional e (inter) disciplinar do campo de estudos feministas e de gênero no Brasil.

Findamos 2025 com um número recorde de avaliações/publicações avaliadas por mais de uma centena de **pareceristas** especialistas nas áreas do Gênero e Sexualidades de universidades de todo o Brasil e do exterior. E graças a este intenso trabalho, conseguimos manter a classificação **A3 do Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na avaliação quadrienal (2020-2024)** divulgada no início de 2026.

A manutenção desta posição no *ranking* das revistas da área Interdisciplinar confirma a potência das redes acadêmicas que mobilizamos. Nossa revisão por pares muito especializados assegura o rigor necessário deste fazer científico interdisciplinar e coletivo. Graduanda/os/es, mestres e doutoras/es têm aqui espaço de troca acadêmica em espaço idealizado e construído por Felipe Bruno Martins Fernandes, do Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação (GIRA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), assumido em 2024 pela Rede de pesquisadoras associadas ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Também é com alegria que compartilhamos a homenagem recebida pela professora **Miriam Pillar Grossi** (atual coordenadora do Comitê Editorial dos **Cadernos de Gênero e Diversidade**), em dezembro de 2025, com o título de Professora Emérita em cerimônia do Conselho Universitário (CUn) em reconhecimento à uma jornada de 36 anos dedicados na à UFSC.

Neste início de 2026, durante o recesso acadêmico brasileiro de verão, o Comitê Editorial decidiu manter o fluxo contínuo de recebimento de submissões e manteve ativo o fluxo editorial, com um grande número de

manuscritos recebidos. Também neste período, Juliana Cavilha, com apoio de Guilherme Ceolin e Amanda Menin, bolsistas de Iniciação Científica vinculados ao NIGS UFSC, trabalharam na indexação de plataformas científicas nacionais e internacionais, garantindo a acessibilidade e reconhecimento internacional da revista.

Este primeiro número de 2026, que contou com apoio editorial de Izabela Liz Schlindwein às sessões de artigos, entrevista e resenhas e de Carolina Bergmann ao dossiê, está dedicado à três grandes eixos temáticos: **Mídia e Artes / Educação / Ciências.**

A seção **Artigos** apresenta textos que abordam os dois primeiros eixos temáticos.

A primeira seção traz textos sobre **Gênero, Mídia e Artes.** Ela se inicia com o artigo **Notas sobre solidões *queer* através do filme Todos Nós Desconhecidos,** de John Jamerson da Silva Brito, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que problematiza as solidões *queer* a partir do filme **"Todos Nós Desconhecidos"** ("All of Us Strangers", Andrew Haigh, 2023). Com base na análise do discurso de inspiração foucaultiana e no diálogo com Nietzsche e os estudos *queer,* o autor compreende a solidão não como ausência relacional, mas como modo de produção de subjetividades atravessadas pela sexualidade. A pesquisa demonstra que o filme constrói a solidão como experiência constitutiva da existência LGBTQIAPN+, tensionando a norma social da completude afetiva e da busca compulsória por parcerias. Como resultado, o estudo propõe compreender a solidão como espaço de cuidado de si, reflexão e resistência, ampliando os repertórios de compreensão das vivências dissidentes para além das narrativas de sofrimento ou falta.

Essa reflexão sobre subjetividade e afeto encontra ressonância na análise de Erick Santos da Silva e Samuel Conselheiro Germano do Nascimento, da Universidade Federal de Alagoas, sobre a obra musical de Rico Dalasam. Ao examinarem o **EP "Fim das Tentativas" (2022),** os autorases articulam estética, política e afetividade para compreender como homens negros gays reinscrevem suas existências em um contexto marcado por racismo e heteronormatividade.A poética da vulnerabilidade e as dissidências afetivas de homens negros gays em Rico Dalasam introduz o conceito de "necropolítica afetiva" para evidenciar como estruturas sociais regulam o acesso ao cuidado, ao desejo e à legitimidade emocional. Como

resultado, demonstra-se que a poética da vulnerabilidade de **Dalasam** rompe estereótipos, produz novos imaginários de pertencimento e propõe formas de vida que desafiam a solidão imposta e o fetichismo racializado, abrindo caminhos para futuras investigações sobre estética e dissidências afetivas.

Na continuidade das representações midiáticas, Nathan Silva Pereira e Luis Gustavo da Conceição Galego, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, analisam a série **"Heartstopper"** (Alice Oseman, 2022) como dispositivo semiótico e pedagógico para a educação sexual. Ancorados na semiótica peirceana, os autores examinam cenas que tematizam afeto *queer,* autoconhecimento, homofobia e redes de apoio, estruturando os resultados em quatro eixos analíticos que articulam estética, narrativa e implicações educativas. **Semiótica do afeto *Queer:* signos, representatividade e educação para a sexualidade em *Heartstopper*** evidencia que a série constrói um regime simbólico de delicadeza e cuidado que rompe com narrativas trágicas sobre homossexualidade, oferecendo repertórios positivos de reconhecimento afetivo. Como contribuição central, as/es pesquisadoras/es defendem sua incorporação como artefato curricular, alinhado a documentos normativos e aos direitos humanos, fortalecendo práticas de letramento midiático e educação sexual crítica nas escolas.

No segundo eixo, sobre o tema **Educação,** o artigo de Marllon Caceres Gonçalves e Josiane Peres Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, investiga os modos pelos quais gênero e sexualidade são silenciados — ou apenas superficialmente problematizados — na formação inicial docente. A partir de entrevistas analisadas pela metodologia de análise de conteúdo inspirada em Laurence Bardin, as/es autoras/es evidenciam no artigo **Gênero e Sexualidade: entre ecos do silêncio e o debate em espaço escolar** como discursos universitários reproduzem ocultações que se estendem ao cotidiano escolar, reforçando discriminações e apagamentos. O estudo demonstra que, embora a transversalidade de gênero e sexualidade seja prevista nos marcos educacionais, sua efetivação permanece fragilizada por abordagens episódicas e despolitizadas. Ao tensionar esses silêncios formativos, o artigo aponta que a ausência de discussões consistentes sobre gênero e sexualidade compromete a capacidade pedagógica de enfrentar violências simbólicas no ambiente escolar. Como resultado, os pesquisadores defendem a incorporação estruturante dessas temáticas nos currículos de

licenciatura, não como conteúdos acessórios, mas como dimensões constitutivas da prática educativa, capazes de produzir reconhecimento, equidade e enfrentamento das desigualdades.

Essa problemática da exclusão ganha novos contornos no trabalho de Deivid Leôncio Gomes da Costa e Vivianne Oliveira Gomes, da Universidade Federal de Jataí, ao analisarem as aulas de Educação Física, da educação básica ao ensino superior. No artigo **Vivências LGBTQIA+ na Educação Física: da educação básica ao ensino superior,** por meio de entrevistas semiestruturadas com 24 estudantes e análise temática fundamentada em Braun e Clarke, o estudo revela como a heteronormatividade estrutura práticas corporais generificadas, institucionaliza a homofobia e mantém padrões de discriminação mesmo nos espaços universitários. Os resultados demonstram que a Educação Física opera como um dos territórios mais resistentes à diversidade de gênero e sexualidade, produzindo exclusões sistemáticas que afetam a permanência e o bem-estar. As/es autoras/es concluem constatando a urgência de reformulações curriculares, formação docente crítica e políticas institucionais que possam romper com lógicas normativas, promovendo ambientes educativos verdadeiramente democráticos e inclusivos.

No artigo **Feminização do magistério e masculinização do poder: desigualdades de gênero em uma escola pública paulista (1949-1996),** Natália Cristina Oliveira e Mariana Marques Valentim, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, analisam as dinâmicas de gênero em uma instituição escolar de Dracena (SP) ao longo de quase cinco décadas. A partir de documentos administrativos, atas e registros institucionais, as autoras evidenciam a consolidação histórica da presença feminina na docência, associada a uma divisão sexual do trabalho que destinou às mulheres funções centrais no cotidiano escolar, enquanto os espaços de poder e gestão permaneceram majoritariamente masculinizados. O estudo demonstra como concepções culturais sobre profissionalidade, organização do trabalho e papéis de gênero influenciaram a estrutura interna da escola. Ao valorizar as trajetórias das professoras e problematizar os mecanismos institucionais de hierarquização, o artigo contribui para compreender a complexidade das relações de gênero na educação básica e aponta para a necessidade de políticas formativas e de gestão comprometidas com a equidade e a inclusão.

No trabalho **Vozes que libertam, corpos que resistem: gênero**

e liderança estudantil como práxis política na Educação Profissional e Tecnológica, Adriano Ferreira de Melo e José Washington de Morais Medeiros, do Instituto Federal da Paraíba, investigam como gênero, poder e participação política se articulam nas experiências de lideranças estudantis do IFPB. Ancorados no materialismo histórico-dialético e em Paulo Freire, Demerval Saviani, Pierre Bourdieu, Nancy Fraser e Judith Butler, os pesquisadores analisam narrativas e questionários de estudantes de diferentes campi para compreender os limites e potencialidades da representação discente como espaço de emancipação. Os resultados da pesquisa revelam que, embora grêmios e coletivos estudantis funcionem como territórios de resistência e formação política, persistem desigualdades de gênero, raça e classe que afetam o reconhecimento e a legitimidade das lideranças subalternizadas. O artigo propõe que as juventudes da EPT sejam sujeitas de políticas de transformação social e defende uma formação omnilateral comprometida com a democratização radical da escola pública, na qual as lutas de gênero sejam centrais na construção de práticas educativas emancipatórias.

Por fim, na seção de artigos, trazemos o estudo de Robson Quinello e Ana Luiza Consolino Alexandrino Ortiz, do Senai Vila Mariana-SP, que analisa o fenômeno do teto de vidro nas carreiras femininas em Facility Management. Com base em entrevistas e análise estatística via RStudio, o autor e a autora identificam a existência de uma "women tax", caracterizada pelo imperativo de desempenho superior exigido das mulheres para superar barreiras invisíveis nas organizações. O artigo **"Women tax": o impacto do fenômeno "teto de vidro" nas carreiras das profissionais de Facility Management no Brasil** revela que a progressão profissional feminina é marcada por sobrecargas constantes e exigências desproporcionais, evidenciando como desigualdades de gênero operam de forma velada no mercado de trabalho brasileiro. O estudo contribui para ampliar o debate sobre carreira, reconhecimento e justiça organizacional em setores historicamente pouco explorados pela literatura de gênero e dialoga com o conceito "teto de vidro" caro aos estudos sobre gênero e ciências que são abordados no dossiê deste número.

A Entrevista deste número está articulada com o **Dossiê Gênero e Ciências**, trazendo a trajetória de uma das sociólogas pioneiras no estudo da internet no Brasil, a professora Tamara Benakouche da Universidade Federal de Santa Catarina. Conduzida por Miriam Pillar Grossi, Carmen Heisecke, Suzana Vergara e Evelin Lima, a entrevista recupera sua trajetória nos estudos sociais da ciência e da tecnologia no Brasil. Ao

revisitar sua formação, atuação docente e pesquisas desde a década de 1980, Benakouche evidencia os desafios da consolidação de um campo interdisciplinar no país e problematiza o determinismo técnico. Realizada no quadro do projeto "Outros Olhares" do NIGS/UFSC, a conversa articula memória acadêmica, crítica institucional e reflexão sobre riscos tecnológicos e produção científica. O depoimento constitui, assim, um documento histórico e analítico que reafirma a centralidade das abordagens críticas para compreender ciência, tecnologia e sociedade sob a perspectiva de gênero.

O Dossiê Gênero e Ciências, organizado por Miriam Pillar Grossi e Carolina Bergmann, inicia-se com o trabalho de Maria Eduarda Lisboa Santos, Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, Viviane Almeida Rezende e Elika Milenna Barbosa Santos, da Universidade Federal de Sergipe, que investigam as trajetórias de mulheres cientistas nas Ciências Naturais por meio de narrativas orais. A pesquisa revela como os percursos acadêmicos são atravessados por valores masculinizados que dificultam a inserção, permanência e reconhecimento das mulheres no campo científico. **Memórias de mulheres: trajetórias e protagonismos na/para a produção científica na Universidade Federal de Sergipe** evidencia desigualdades estruturais, invisibilizações e sobrecargas que marcam as carreiras das docentes entrevistadas, reafirmando que a ciência não é um espaço neutro de produção de conhecimento. Como conclusão o estudo traz como proposta a implantação de políticas institucionais e investigações contínuas para que se possa enfrentar as barreiras de gênero no ambiente universitário.

Em diálogo com essa dimensão histórica, Camila Cunha, da Universidade Federal da Bahia, e Carolina Queiroz Santana, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, propõem uma reflexão teórica sobre a inserção da história das **mulheres na ciência no ensino da Natureza das Ciências (NdC).** A partir da abordagem da "Semelhança de Família", as autoras articulam categorias do sistema sócio-institucional para evidenciar como relações de poder, financiamento e organização científica são atravessadas por desigualdades de gênero. **História das mulheres na ciência e aspectos da natureza das ciências: possibilidades para educação científica** demonstra que casos históricos envolvendo mulheres cientistas permitem compreender a ciência como empreendimento socialmente situado e estruturalmente sexista. Como contribuição pedagógica, defendem que o ensino da NdC incorpore

essas narrativas para formar estudantes críticas/os/es, capazes de reconhecer as influências sociais na produção do conhecimento científico.

Na interface entre Ciência e Ativismo, Iasmin Ribeiro Diniz e Mônica Carvalho Alves Cappelle, da Universidade Federal de Lavras, analisam a criação e atuação do movimento *Parent in Science*. A partir da teoria dos novos movimentos sociais, entrevistas com fundadoras e análise documental, as autoras demonstram como o coletivo construiu identidade política em torno das experiências de maternidade na carreira científica. **Ciência, Gênero e Movimentos Sociais: a atuação do *Parent in Science*** evidencia impactos concretos, como a inclusão da licença-maternidade no Currículo Lattes e a visibilização das desigualdades enfrentadas por mães pesquisadoras. Como resultado, argumentam que o movimento tem um papel central na transformação institucional da academia brasileira, promovendo maior equidade de gênero e reconhecimento das dimensões reprodutivas da vida científica.

As violências estruturais no meio universitário são abordadas por Márcia Moreira Neves, da Universidad Internacional Iberoamericana, e Laura Triviño-Cabrera, da Universidad de Málaga, ao investigarem percepções de professoras sobre discriminação e efeito tesoura no Estado do Rio de Janeiro. Por meio de pesquisa quantitativa com 243 docentes, o estudo revela altos índices de violência psicológica, majoritariamente perpetrada por homens em cargos de chefia. O artigo **Percepções de professoras sobre violência, discriminação e efeito tesoura nas universidades brasileiras: o caso do Estado do Rio de Janeiro**, demonstra que as desigualdades se intensificam ao longo da carreira acadêmica, afetando especialmente mulheres racializadas, com deficiência e mais velhas. Como conclusão propositiva, as autoras defendem a implementação urgente de mecanismos institucionais de prevenção, denúncia e enfrentamento do assédio, como condição para a democratização do espaço universitário.

Fabrícia Vieira, Maria Mariana Oliveira Nunes, Daniel Pereira Silva, Denise Santos Ruzene e Isabelly Pereira Silva, da Universidade Federal de Sergipe, analisam criticamente as chamadas públicas de fomento à pesquisa das principais agências brasileiras, o CNPq e a Capes, a partir da perspectiva da equidade de gênero. A autoria parte do problema da sub-representação de mulheres nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), compreendendo o fomento como instrumento estratégico para redução de desigualdades históricas no acesso à produção

científica. Os dados apresentados no artigo **Gender and funding opportunities in research: an analysis of the main Brazilian agencies** indicam que o CNPq apresente editais mais expressivos voltados à formação, permanência e ascensão de mulheres nas ciências exatas e tecnológicas, e a Capes mantém iniciativas pontuais, sobretudo na forma de premiações, sem políticas contínuas de indução. A pesquisa também evidencia lacunas na frequência, abrangência e divulgação dessas chamadas públicas, o que compromete o alcance de seus objetivos de equidade. O grupo de autoras/es defende, assim, que é importante o fortalecimento de políticas estruturadas de fomento, com maior transparência e ampliação de mecanismos de acesso, como condição para transformar o cenário de desigualdade de gênero na ciência brasileira.

Neste mesmo sentido, o artigo de Carolina Giordano Bergmann, **Entre o Hard e o Soft: Disparidades de gênero na concessão de bolsas de produtividade do CNPq** analisa as desigualdades de gênero na ciência brasileira, com foco na distribuição de bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq entre 2021 e 2023. Também partindo da perspectiva proposta por Donna Haraway dos "saberes localizados", o texto discute como a ciência hegemônica, historicamente ocupada por homens brancos, estabeleceu critérios de "neutralidade" e "objetividade" que marginalizam perspectivas femininas. Contribuindo com exemplos do campo científico que dos conceitos de *Efeito Matilda*, *labirinto de cristal*, o *teto de vidro* e o *efeito tesoura*, o artigo demonstra que a participação das mulheres no campo científico brasileiro diminui conforme se avança para os níveis mais altos da carreira científica. Os dados do CNPq revelam que homens são os principais destinatários das bolsas de maior prestígio (PQ-1A), enquanto as mulheres enfrentam uma exclusão severa nesses níveis. Por fim, o artigo trabalho defende que é fundamental uma maior presença de mulheres, e entre elas negras e indígenas como alternativa para o desenvolvimento de uma ciência mais ética, plural e engajada com as demandas do século 21.

Finaliza este dossiê o artigo **Mulheres na Ciência: feminismo e questões de gênero** Valeska Curtinhas Prates, Luiz Gonzaga Roversi Genovese, Gyselle Nascente de Oliveira e Cinthia Letícia de Carvalho Roversi Genovese que investiga, a partir da perspectiva feminista, alguns dos desafios enfrentados pelas mulheres para sua inserção e permanência no campo científico. A partir de produções acadêmicas disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Capes, a autoria analisou, por meio do software Iramuteq, três questões chaves sobre a inserção das mulheres no

campo científico: 1. representações das mulheres na ciência. 2. interseccionalidades no campo científico e 3. como se dão os enfrentamentos de gênero neste campo. Concluem que, embora haja avanços na participação feminina no meio acadêmico, ainda é necessário fortalecer o debate sobre a presença de mulheres no ensino de Ciências e fomentar pesquisas que contribuam para a compreensão e transformação das desigualdades de gênero presentes na produção científica.

Dando continuidade ao tema de **Gênero e Ciências**, na seção **Iniciação Científica,** trazemos a contribuição de Priscilla Gusmão Pinto Pereira da Universidade Federal de Santa Catarina no artigo **Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação: Comparando os editais CNPq/MCTIC Nº 31/2018 e 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras**, resultado da pesquisa PIBIC/CNPq, sob orientação da professora Miriam Pillar Grossi no quadro do projeto "Etnografia das Políticas Públicas de Gênero e Diversidades no Campo da Ciência e Tecnologia", que visou entender uma política pública de gênero e ciências desenvolvida pelo CNPq: as chamadas CNPq/MCTIC No 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação e 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação. Os dois editais são analisados em cinco pontos: a) seus objetivos gerais e específicos; b) recursos financeiros disponibilizados; c) critérios de julgamento; d) o que se espera dos projetos inscritos; e) ações afirmativas; d) resultados dos editais. A pesquisa identificou como os elementos que compõem um edital são importantes para a construção e fortalecimento de um determinado campo acadêmico e como, no caso dos editais analisados, houve reconhecimento de ações lideradas por e voltadas para mulheres cientistas no campo das Exatas, Engenharias e Computação por pesquisadoras de todas as regiões do Brasil com forte impacto nas carreiras de cientistas destas áreas tradicionalmente consideradas "masculinas".

Por fim, as duas **resenhas** deste número abordam temáticas caras aos Cadernos de Gênero e Diversidade. A primeira, de Claudia Cristine Moro e Lígia Antunes Siqueira, da Universidade Federal de Santa Catarina, dialoga com os artigos da seção sobre **Educação,** destaca a contribuição teórica e metodológica do livro **Sexualidades, Juventude e Representações Docentes: uma etnografia em escolas públicas de Santa Catarina,** organizado por Miriam Pillar Grossi, Fernanda Cardozo e Felipe Bruno Martins e publicado pelas Editoras Copiart e Tribo da Ilha, para estudos de gênero e diversidade em escolas. Com dados de pesquisas

realizadas entre 2007 a 2009 em escolas de Santa Catarina, a respeito das representações de professoras e professores sobre as sexualidades de jovens estudantes, as resenhistas sublinham as ricas descrições e análises do espaço escolar, mostrando o quanto elas podem servir como subsídios para novas pesquisas sobre a temática, em um novo momento político, onde as questões de gênero e sexualidade são perseguidas e criminalizadas no Estado de Santa Catarina.

A segunda resenha, de Lucas Luiz Rocha Ferreira da Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, analisa a obra **Violência e Saúde na Vida de Pessoas LGBTI,** de Mário Carvalho e Moisés Menezes (FioCruz, 2021). Nesta **Resenha,** o autor problematiza como as múltiplas formas de violência — físicas, simbólicas e institucionais — atravessam os processos de saúde-doença das pessoas LGBTI, destacando os obstáculos enfrentados no acesso aos serviços de saúde e as responsabilidades do Sistema Único de Saúde na construção de políticas de cuidado integrales e livres de discriminação. A análise evidencia que a heterossexualidade e a cisgeneridade compulsórias, institucionalizadas nas práticas jurídicas e biomédicas, operam como dispositivos reguladores dos corpos e das existências dissidentes, produzindo exclusões e adoecimentos. Ao dialogar com contribuições teóricas como as de Judith Butler, o artigo ressalta como normas cisheteronormativas moldam intervenções violentas, especialmente no caso de pessoas intersexo submetidas a procedimentos cirúrgicos compulsórios desde a infância. Desse modo, o texto demonstra que a promoção da saúde para populações LGBTI passa, necessariamente, pelo enfrentamento das estruturas de poder que naturalizam violências e negam o direito à autonomia corporal e ao cuidado humanizado.

Finalizando, agradecemos mais uma vez a colaboração incansável da equipe editorial, do apoio do CNPq através de bolsas de apoio à edição e às/aos pareceristas *ad hoc* que têm contribuído com seu tempo e *expertise* para a excelência acadêmica dos **Cadernos de Gênero e Diversidade**. Desejamos que este número seja amplamente divulgado, lido e utilizado em disciplinas e como referência de pesquisas em curso no campo de **Gênero, Ciências, Educação e Cultura,** que são o objeto deste número.

Boa leitura!

Miriam Pillar Grossi e Izabela Liz Schlindwein - Coordenação editorial deste número
Carolina Giordano Bergmann
Juliana Cavilha
Priscilla Gusmão

ISSN 2525-6904

ARTIGOS



Notas sobre solidões *queer* através do filme Todos Nós Desconhecidos

John Jamerson da Silva Brito, *Universidade Federal de Juiz de Fora*

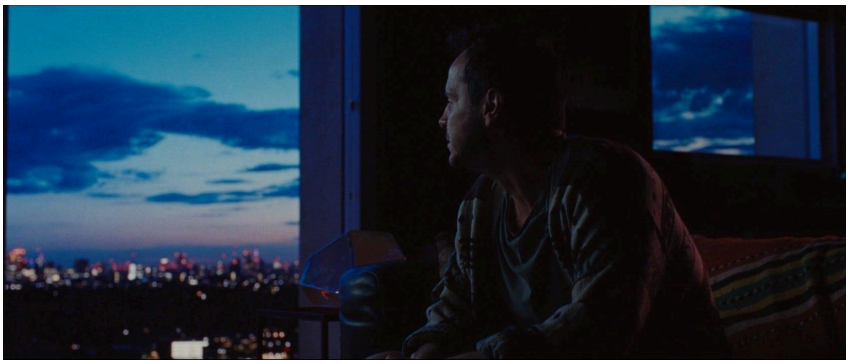
Resumo. Este trabalho tem como objetivo problematizar o conceito de solidões *queer* a partir das provocações desencadeadas pelo filme *Todos Nós Desconhecidos*. A solidão neste trabalho é compreendida como um modo de produção de si, por meio das subjetividades, especialmente aquelas relacionadas à sexualidade. Para tanto, a pesquisa se inspira nos conceitos de solidão em Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, articulando-os aos estudos *queer* e ao novo cinema *queer*, com vistas às problematizações de gêneros e sexualidades presentes no filme. A metodologia utilizada é a análise do discurso de inspiração foucaultiana, com a seleção de cenas que evidenciam os processos de solidão e de constituição de si. Conclui-se que o filme possibilita discussões e inquietações sobre as solidões de pessoas LGBTQIAPN+, destacando esse estado como um companheiro de suas existências. Questiona-se, assim, a busca por um/a parceiro/a, entendendo-a como uma norma social e uma expectativa ligada à lógica da completude do sujeito. Além disso, argumenta-se que a solidão integra o processo de constituição dos sujeitos, por meio do cuidado e experiência de si, atravessados pela subjetividade da sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Solidão. *New Queer Cinema*. Sexualidades.

1. As primeiras solidões

O filme inicia com Adam olhando para o horizonte, o sol está nascendo. Sua rotina flui normalmente, ele come, assiste TV ao longo de um dia. Até que o alarme de incêndio toca a noite. Adam sai tranquilamente pelos corredores de seu prédio, solitário. Ao chegar lá embaixo não vê ninguém, entretanto olha para o alto do seu prédio, e vê uma sombra em um dos apartamentos. Há somente mais um morador. Não existem diálogos nessas cenas iniciais, mas as cores, as sequências, os *takes* e as imagens nos transmitem única e puramente a solidão. Assim, inicio este texto tomando-o não somente como uma narrativa verbal, mas visual e estética que compõe sua constituição. Os filmes enquanto artefatos culturais, são modos de representação, construção e educação por diferentes processos discursivos, tanto visuais, verbais e não-verbais (Paula Andrade; Marisa Costa, 2015).

Figura 01: Cena inicial do filme com Adam sozinho olhando o horizonte.



Fonte: Andanças – Substrack (2025).

Rosa Fischer e Fabiana Marcello (2016, p. 15) nos dizem que o valor estético de um filme é importante para a experiência de assisti-lo, sendo necessário pôr em "xeque as oposições entre pensamento e técnica, entre forma e conteúdo", pois é necessário produzir "um modo distinto de 'ir ao cinema', de assistir a um filme, de ver a si mesmo, de sentir-se também 'visto' por aquilo que se viu" (p. 15, grifo das autoras). Deste modo, tal qual o filme, penso na solidão como um modo distinto de ver as experiências de constituição dos sujeitos e das subjetividades. E este é um modo que conduzirá a minha análise ao longo do texto. Começo este trabalho apontando isto, por entender que a composição

fílmica perpassa não somente as narrativas circunscritas verbalmente, mas também aquelas que estão “nas entrelinhas e visualidades” da obra.

Todos Nós Desconhecidos é uma produção britânica lançada em 2023, que estreou no Brasil em 2024, e traz como premissa a história de Adam, um roteirista que vive em Londres, e está passando por um bloqueio criativo na escrita. Certa noite, ele tem um encontro com seu vizinho misterioso Harry, que muda os rumos de sua história. Além disso, acompanhamos Adam visitando a casa de sua família, e longos diálogos com seu pai e sua mãe. O foco que tomarei para análise neste texto, é de como Adam se constitui, e como as relações com estas três pessoas permitem tal movimento. Não existem outros personagens com protagonismo, apenas estes quatro, que tornam a narrativa um modo de perceber a si mesmos, e lidar com traumas (ligados à sexualidade) como uma jornada auto(trans)formativa.

Figura 02: Cartaz promocional do filme.



Fonte: IMDb (2025).

Nesse sentido, este texto tem como objetivo problematizar o conceito de solidões *queer* através dos acionamentos provocados pelo filme Todos Nós Desconhecidos (2023). Para tanto, dialogo com os estudos de Michel Foucault e Friedrich Nietzsche que discutem com o

conceito de solidão em alguns momentos de suas obras, problematizando com os estudos *queer* e o novo cinema *queer* acerca das discussões de gêneros e sexualidades nos filmes, e os processos de constituição dos sujeitos, no que Guacira Louro (2018) contribui ao denunciar sobre as binaridades e as potencialidades das reflexões *queer*.

A solidão *queer* é um conceito que desenvolvo ao longo deste texto, compreendendo-a como um modo de existência de pessoas dissidentes, *queers* e LGBTQIAPN+, submetidas a uma normatividade social que as isola e coloca em um lugar de abjeção. Trata-se de sujeitos constantemente interpelados pela ideia de que é preciso um outro para completar-se, uma vez que, culturalmente, não se concebe viver sozinho desde a idade média, até a sociedade contemporânea. Contudo, nessa mesma lógica, os processos normativos que instituem tal exigência também excluem, subalternizam e inviabilizam essa possibilidade de relação, instaurando uma contradição constitutiva dessas existências. É nesse processo que, embora apresente essas definições iniciais, amplio tal problematização da solidão, mostrando como ela pode também assumir dimensões produtivas e (trans)formativas, especialmente quando analisada a partir da representação e problematização do filme aqui discutido.

O trabalho organiza-se com esta primeira seção, na seção vindoura apresento alguns argumentos que me levam a pensar o filme enquanto um dispositivo educativo que tensiona e produz sujeitos de gêneros e sexualidades (Ismail Xavier, 2008; Roney Castro, 2020), utilizando dessa discussão como metodologia alinhavando a análise do discurso de inspiração foucaultiana com o novo cinema *queer*, para em seguida dialogar com o conceito de solidão com e através de "Todos Nós Desconhecidos". Encerro com algumas considerações sobre as provocações incitadas no/com a produção fílmica.

2. O cinema que educa: ser ou não ser *queer* e o novo cinema *queer* como modos de análises do filme

O cinema pode ser investigado de formas diversas, a partir de um olhar mais complexo e problematizado. Sendo assim, neste manuscrito tomo a análise do discurso de inspiração foucaultiana em diálogo as perspectivas *queer*, com especificidade ao novo cinema *queer*, como modo de problematizar o filme enquanto um dispositivo estético e

discursivo que produz sujeitos, faz circular padrões e normatividades e pode ou não subverter sexualidades e existências.

Segundo Rosa Fischer (2001, p. 198), para Michel Foucault, não há nada por detrás dos discursos, pois, eles estão postos, mas sim "há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento", e que de certo modo vão circulando de maneira capilarizada e produtiva nos modos de constituição da sociedade. Para a autora, um modo de analisarmos os discursos, é entender que eles ocorrem em um lugar, um tempo, ou seja, eles são história da sociedade, e através de um contexto cultural e social que precisa ser pensado, "o que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização" (Rosa Fischer, 2001, p. 202). Os discursos, são, portanto, práticas que possibilitam a formação e a constituição de maneira que "não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam" (Michel Foucault, 2014, p. 37) e de que posição falam. Deste modo, entendo o filme como um produto repleto de discursos que enunciam algo, de um lugar e de uma dada experiência social, estética e cultural.

Tendo esta percepção sobre a constituição dos filmes, entendendo-os como produtos de um tempo e sociedade, é que essa seção do trabalho me dedico a problematizar como a inserção do filme selecionado faz parte do rol de obras do novo cinema *queer* e como isto afeta a sua produção e consequentemente sua análise. Desta forma, tomo tal artefato como um produto cultural e discursivo que pode possibilitar constituições de sujeitos através das representações contidas.

Neste sentido, tomo a obra enquanto este produto que é situado e traz possíveis representações de sexualidades. Para sua análise, seleciono determinadas cenas que permitem problematizar como as solidões[1] entrelaçam-se com as constituições dos sujeitos, em específico LGBTQIAPN+. Desta maneira é que aciono algumas problematizações acerca do papel estético do filme, e de como esta perspectiva também é um modo analítico de se olhar para a produção audiovisual, neste processo situado para perceber como a solidão se articula e circula através dos enunciados produzidos pelos discursos presentes na obra.

Para iniciar, tomo a cena em que Adam está em seu apartamento após retornar do que descrevi na seção inicial deste texto, e logo escuta

[1] Nesta seção do texto ao abordar sobre solidão, a estou pensando ainda numa ótica do senso comum, atrelada mais a um processo negativo e de isolamento dos sujeitos. Na seção vindoura, é que problematizarei e colocarei em suspenso tal percepção.

alguém bater em sua porta. Ali está seu misterioso vizinho, Harry. Eles conversam brevemente.

> Como você consegue lidar? – Harry
> Com o quê? – Adam
> Escute! – Harry
> (momento de silêncio)
> É tão quieto! – Harry
> (Diálogo presente no filme Todos Nós Desconhecidos, 2023).

Figura 03: Cena do primeiro encontro dos dois na porta do apartamento de Adam.



Fonte: Estação Nerd (2025).

Harry demonstra não saber lidar com o fato de estar sozinho, mas isso vai muito além do que meramente o momento apresentado. O filme, a partir dessa cena em diante, nos lança em uma longa narrativa ao qual nos permite ver/sentir/pensar nas dores e potencialidades da solidão, do companheirismo, e das amargas vivências provocadas pelas existências enquanto pessoas LGBTQIAPN+.

Após esse momento, Adam não aceita o convite que Harry fez para entrar em seu apartamento. Então Harry se vai e deixa Adam sozinho. Nesse meio tempo, ele visita sua família em uma viagem em que precisa se deslocar de trem. Ao longo da narrativa, ele realizará algumas dessas viagens e com elas, acompanharemos o movimento de (trans)formação[2], experiência, luto e aceitação que os processos de solidão acionam no personagem.

[2] Ao utilizar tal termo com parênteses, entendo que a jornada vivenciada pela personagem se torna não somente um processo formativo, mas também um processo transformativo, que permite um cuidado de si na perspectiva foucaultiana. Tal movimento abordarei na seção vindoura.

Destaco outra cena, na qual Adam e Harry conversam e começam uma relação afetivo/sexual. Tomo o diálogo entre eles para refletir sobre um primeiro aspecto da solidão: a expectativa social de ter um/a companheiro/a e filhos(as). Eles revelam que não possuem amigos(as), e Adam afirma que aqueles(as) que tinham, casaram e se mudaram de Londres em busca de um lugar para criar seus/suas filhos(as). No senso comum normativo e binário, existe a normatização de que homens e mulheres devem se casar para a procriação, e aqueles(as) que não o realizam, estão fadados(as) a solidão, sendo esta apresentada como algo que foge da normalidade social. Tomo este processo, não como positivo ou negativo, mas como uma questão a se refletir: por que há esta necessidade de encontrar um(a) parceiro(a)? De onde essa "necessidade" social vem? Mais adiante pensarei junto ao filme acerca disto.

Ainda neste mesmo diálogo, Harry questiona se Adam é *queer*, ao qual ele afirma que sim, entretanto, logo se corrige, e diz que talvez seja gay. Ele complementa que isso se dá por achar *queer* uma ofensa, um termo pejorativo. Harry contrapõe falando sobre o termo gay, ao qual entende como humilhante, e prefere ser chamado de *queer*, pois gay é uma forma usada para ofender, citando exemplos: "esse corte de cabelo é gay", "esse sofá é de gay", "seu tênis é de gay", "sua mochila é de gay". Harry finaliza afirmando que o termo *queer* parece mais educado, como se isso retirasse a carga negativa do termo.

Queer é uma palavra sem tradução literal para o português, mas que pode significar "estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma ofensiva com que são designados homens e mulheres homossexuais" (Guacira Louro, 2018, p. 35). Esse termo historicamente foi utilizado como um insulto, sempre evocado para que pudesse ressoar a repulsa e o ódio com os corpos e sujeitos vistos como abjetos. Entretanto, esse mesmo termo é "assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação" (Guacira Louro, 2018, p. 35) para com as normativas de gêneros e sexualidades impostas de forma binária.

Destaca-se que Richard Miskolci (2017) realiza um movimento de resgate histórico para apontar como os movimentos sociais, em especial o feminismo, vão se reapropriando do termo *queer* a partir dos anos 1960, ganhando outras nuances e gerando futuramente o que vai se denominar como Teoria *Queer*, termo cunhado em 1991 por Teresa de Laurentis. Esta teoria, e posteriormente entendida como perspectivas

(no plural) aponta para os processos de "tornar visíveis as injustiças e as violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos 'normais' quanto dos 'anormais'" (Richard Miskolci, 2017, p. 26, grifos do autor).

Nessa exegese, que a Teoria *Queer* se configura como perspectivas que buscam desconstruir os processos discursivos, sociais e culturais que fabricam os gêneros, as sexualidades, que definem os corpos aceitos e os corpos abjetos[3], que moldam e normatizam os sujeitos, através do que é lido/tido como "normal" e como "anormal". Ela é entendida para além de uma teoria, mas como uma política pós-identitária, na qual as identidades são questionadas, postas em suspensão. Sendo assim, não existem identidades estáveis, mas provisórias, até um certo limite onde elas deixem de existir, e as subjetividades se estabeleçam por meio das posições dos sujeitos (Guacira Louro, 2018; Richard Miskolci, 2017).

Posto isto, teoricamente a priori é incoerente pensar em uma identidade *queer*, entretanto, tal qual Harry afirma no filme, pessoas LGBTQIAPN+ começaram a se denominar e se apropriar do termo como um marcador político de suas existências, para desmistificar, questionar, problematizar e afrontar os padrões impostos socialmente. Apesar de seu uso no filme me parecer ser mais associado a uma lógica de retirada da carga "pesada e negativa" que o termo gay possui, como os exemplos citados por Harry, assumo ela como uma identidade para refletir nesse texto sobre tais experiências, e assim pensar no que estou denominando como solidões *queer*.

Nisso, aciono o uso do filme para problematizar esta ideia de solidão, pois "o cinema pode ser visto como uma narrativa específica que, dependendo da qualidade da criação poética em jogo, nos coloque na posição de quem experimenta algo, filosoficamente" (Carola Saraiva e Rosa Fischer, 2020, p. 8). A narrativa fílmica não busca imitar uma realidade, mas pode produzir outras possíveis realidades, e a partir dela podemos em certa medida tentar problematizar as nossas realidades múltiplas, que às vezes são espelhadas, produzidas, reiteradas, ressignificadas ou meramente descritas pelo cinema. Deste modo,

[3] Para Judith Butler (2000) os corpos abjetos são aqueles que estão em zonas de não-lugar, que devido as suas subjetividades, não ganham o status de sujeitos, e, portanto, são considerados quase como não-humanos, ou como pessoas que não merecem direitos mínimos de existência, sendo excluídas e subalternizadas social, política e culturalmente.

entendo que existem dois tipos de filmes que possibilitam esses movimentos de formas distintas: os simplificadores e os complicadores.

> Os simplificadores seriam aqueles que, utilizando meticulosamente certos recursos técnicos, buscariam conduzir o espectador a determinadas emoções. Haveria neste perfil uma tentativa de esclarecer constantemente. Diferentemente, os complicadores seriam aqueles que operam por meio de lacunas: eles provocam experimentações a partir de sua obra, com o olhar no espectador, na possibilidade que este teria de desejar mais (Carola Saraiva e Rosa Fischer, 2020, p. 9).

Entendo que o filme em questão, é parte dos complicadores. Nada é dado para o público a princípio, tudo é construído aos poucos. Não existem diálogos explícitos sobre o porquê, ou como, ou quando, mas tudo faz parte de um enredo que entrelaça o passado, o presente e o futuro, tratando a realidade dentro do filme como uma ficção, e o tempo como unívoco, como Jacques Rancière (2009, p. 53) nos diz que "a revolução estética redistribui o jogo tornando solidária duas coisas: a indefinição das fronteiras entre a razão dos fatos e a razão das ficções e o novo modo de racionalidade da ciências histórica". Esse processo faz parte e possivelmente é intencional para a construção narrativa do filme, e me ajuda a pensar em como a solidão é retratada como um movimento de irrupção e ruptura ao longo da obra, ou como um acontecimento na perspectiva foucaultiana.

Somos levados(as) pelo diretor da obra, o britânico Andrew Haigh, a ver essa história pelo olhar do Adam, pelos seus sentimentos, percepções e inquietações. Um olhar que a meu ver, não se situa num tempo cronológico, mas num tempo sincrônico e diacrônico (fatos e momentos ocorrem ao mesmo instante). Isso é importante de pontuar, pois, é assim que a solidão vai se instituindo ao longo do filme, ela perpassa os momentos de Adam e Harry em diferentes tempos que não possuem uma ordem sequencial, já que o filme transita temporalmente em uma não-linearidade que se apresenta também como o começo da narrativa, do tempo e da sua própria realidade.

Elizabeth Ellsworth (2001) me ajuda a pensar em como os modos de endereçamento produzem formas de construções narrativas dos filmes, e como determinadas opções não são escolhidas ao acaso, mas

fazem parte de uma construção fílmica para produzir uma determinada (re)ação e emoção no/a espectador/a, pois,

> a maioria das decisões sobre a narrativa estrutural de um filme, seu acabamento e sua aparência final são feitos à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre "quem" são seus públicos, o que eles querem, como eles vêem filmes (Elizabeth Ellsworth, 2001, p. 14, grifos da autora).

Esses pressupostos e ideários de quem são o público tido como "alvo" influenciam diretamente na produção dos filmes, em como os/as diretores/as, roteiristas irão conduzir as obras através de suposições e desejos que "deixam traços intencionais e não-intencionais no próprio filme" (Elizabeth Ellsworth, 2001, p. 16). Entretanto, apesar de indicar esse ponto, a autora também realiza um alerta ao afirmar que o/a espectador/a nunca é somente o que pensam dele/a. Nesse sentido é uma aposta, que por vezes atinge o alvo como o esperado, por vezes não chega nem perto, e por vezes atinge alguém que nem estava-se esperando, já que "a maneira como vivemos a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos" (Elizabeth Ellsworth, 2001, p. 20), portanto, "depende do quanto o filme 'erra' seu alvo" (p. 20).

Argumento que o filme "Todos Nós Desconhecidos" foi produzido para um determinado "alvo"/público, com uma construção narrativa fílmica muito específica. Tal afirmativa é tecida a partir de como a narrativa constitui de maneira muito potente a existência de Adam e sua relação, através de elementos emergidos do novo cinema *queer,* que demonstram como as experiências de pessoas LGBTQIAPN+ historicamente são solitárias e voltadas a uma melancolia, que podem causar uma identificação. Entretanto, conforme anunciei anteriormente, o filme me parece ser do tipo "complicador", ao qual sua narrativa precisa ser sentida, experienciada e não é dada a *priori* facilmente. Isso me leva a refletir que o filme afeta de diferentes modos todas as pessoas que o assistem, porém, mais especialmente pessoas LGBTQIAPN+, que vivenciaram/vivenciam processos de subalternizações e solidões ao longo de suas trajetórias de vida. Tal movimento ocorre, devido há como os filmes possuem esse caráter de (trans)formação e afetação (Elizabeth Ellsworth, 2001).

Com isso, defendo o caráter educativo dos filmes, e como eles impactam na constituição de sujeitos, nos modos de ser e estar no mundo, através dos processos de construção dos gêneros e sexualidades, e de como os discursos sobre tais circulam socialmente (Michel Foucault, 2014). Conforme Ismail Xavier (2008, p. 15, grifo do autor) pontua "a dimensão educativa, entendida no sentido formação (valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório) permeia toda a experiência do cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre os filmes".

Deste modo, ao pensar no potencial educativo dos filmes para as questões de gêneros e sexualidades, retomo que em 1992, a crítica de cinema norte-americana B. Ruby Rich cunhou o termo "*New Queer Cinema*", em uma matéria para a revista britânica *Sight and Sound*, onde aponta esse "novo cinema queer" (tradução para o português) como um processo em que cineastas produtores/as da década de 1990 estavam produzindo filmes que inquietavam, provocavam, inventavam e fugiam das expectativas e dos padrões de gêneros e sexualidades impostos e historicamente representados no cinema. De acordo com Éri Sarmet e Mariana Baltar (2016, p. 51)

> os filmes do *new queer cinema* debochavam dos estereótipos associados à homossexualidade e os esgarçavam ao máximo para produzir novas narrativas políticas que defendiam em sua própria forma fílmica um modo precário, desviante e torto de se ser, estar e criar no mundo.

Tais filmes possibilitam uma nova forma de se produzir sujeitos, através de outras representações históricas e sociais que fogem às normativas binárias de gêneros, que a teoria *queer* já problematizava e denunciava. O/a autor/a afirmam que o novo cinema *queer* passou por uma crise, que quase levou ao seu fim. Sendo as identidades agora, alvo do que podemos chamar de "*Pink Money*", ou seja, os filmes eram produzidos visando a lucratividade proporcionada pelo público LGBTQIAPN+, porém, apresentavam uma nova forma de normatização e padronização dos corpos, através de outras existências de cis-heteronormatividades, como por exemplo, essa representação da solidão como algo ruim, vista inicialmente na obra aqui em análise.

Apesar disso, o cinema consegue se reinventar, e Éri Sarmet e Mariana Baltar (2016) afirmam que o novo cinema *queer* não terminou, mas se reconfigurou para produzir novas/outras formas de

subjetividades. Corroborando a isso, Karl Schoonover e Rosalind Galt (2015, p. 99) apontam que,

> o cinema *queer* cria diferentes narrativas do mundo, oferecendo alternativas aos mapas capitalista, nacionalista, hétero e homo-normativos vigentes. Cria novos e dissidentes modos de afeto e prazer, bem como novos estilos cinematográficos. As visões cinematográficas queer, sejam através de personagens e narrativas ou por meio de representações do desejo queer, têm a capacidade de tornar o global legível.

O que podemos nomear como cinema *queer*, vem para desestabilizar e confrontar os padrões binários hegemônicos impostos, questionar as cis-heteronormatividades que permeiam e circunscrevem a nossa sociedade, através da representação não somente de personagens *queer*, LGBTQIAPN+, mas de desejos, trajetórias e cotidianidades que possibilitem uma desconstrução das metanarrativas produzidas como verdadeiras, ademais que é curioso perceber "sobre cultura cinematográfica *queer* mundial, a persistência do cinema como um meio eficaz de participar do mundo" (Karl Schoonover e Rosalind Galt, 2015, p. 106), de educar e de produzir sujeitos.

Nesse sentido, aciono também o que Éri Sarmet e Mariana Baltar (2016) afirmam serem as pedagogias do cinema *queer*, enquanto um processo de ensinamento de "experiências outras" de pessoas dissidentes. Ela está muito atrelada a uma pedagogia dos desejos, onde os corpos e vivências que historicamente eram escondidos e subalternizados, são exaltados, são postos em pura sensibilidade de existência. O cinema *queer* pode proporcionar um modo de endereçamento que permite fugir das marcas socioculturais tidas como normais, usuais. Talvez fabular e ficcionar outros modos de ser, existir e estar no mundo, esse cinema pode possibilitar um "elogio" à dissidência e ao desvio da norma. Como sujeitos e modos de vida que instauram uma outra ordem de experiência" (Éri Sarmet e Mariana Baltar, 2016, p. 63, grifo do/a autor/a).

É inegável em meu argumento pensar que o filme "Todos Nós Desconhecidos" está envolvido nessa perspectiva de cinema *queer*, me permitindo problematizar através de sua narrativa como as relações entre pessoas *queer* estão vinculadas a uma ideia binária e cis-heteronormativa que visa o agenciamento e a produção de uma

existência padrão, ao qual se busca uma companhia, uma completude, como se os sujeitos fossem incompletos, provocando um processo de busca que muitas vezes leva a solidão, a uma existência precária e abjeta, pois ela não atende aquilo que é esperado socialmente, e que de forma tão natural é construído e estabelecido, que é naturalizada em nossas próprias vivências. Pois, quem tem direito ao amor, aos relacionamentos, são pessoas que se enquadram em modos de existências cis-heteronormativos, e quem não, são predestinadas a solidão eterna.

Porém, não é unicamente desta solidão que se tratam as solidões *queer*, também argumento que elas podem ser produtivas, podem de alguma forma afetar e (trans)formar os sujeitos. Nestes termos, é que na próxima seção discuto como tais solidões são percebidas como processos (trans)formativos de cuidado de si, através de uma perspectiva foucaultiana e nietzschiana, tomando o filme como disparador para tais problematizações.

3. Todos nós (des)conhecidos temos solidões *queer*?

A solidão em diversos campos de conhecimento é alvo de estudos, reflexões e análises. Nas ciências humanas ela também é tema, que muitas vezes está relacionada com a ideia de isolamento, separação, exclusão de si, de um mundo visto e tido como social (Richard Miskolci, 2008). Conforme discorri na seção anterior, a solidão (no senso comum e vista de maneira superficial) é um modo de isolamento dos sujeitos, sempre os vinculando a uma busca por outrem, e nunca uma existência suficiente. Entretanto, não é somente a este conceito que irei dialogar aqui, mas sim um mais próximo ao de Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, que também a entendem como processo de (trans)formação.

Em "Assim falou Zaratustra", Nietzsche nos permite vislumbrar outro tipo de solidão, uma entendida como "afirmativa", ao qual pode ser lida como uma passagem de uma noção de individual para transindividual, ou seja, uma construção que é anteriormente isolada para uma construção coletiva, através da relação com entidades, pessoas, com o social, na qual o personagem principal da obra ao se relacionar com os outros, começa a se relacionar consigo mesmo, com e por meio do movimento da solidão para constituir-se como sujeito. Recorro ao trecho que permite refletir sobre isto: "ó Zaratustra, sei tudo e sei que te sentias mais abandonado, só, na multidão, do que jamais estiveste comigo. Uma coisa é o abandono e outra a solidão [...] e entre os homens

sempre se sentirás selvagem e estranho" (Friedrich Nietzsche, 2014, p. 243).

É este processo de solidão que de alguma forma pode gerar uma mudança em si, e na relação com o mundo, uma (trans)formação, uma produção e um cuidado de si que articulam um modo de desprendimento (Michel Foucault, 2010). O filósofo tenta superar a ideia dicotômica de bem ou mal, de bom ou ruim em relação a solidão. Bárbara Santos (2022) me ajuda a entender o pensamento nietzschiano sobre solidão, através de uma divisão em três, sendo elas: solidão décadent, solidão criativa e solidão dionisíaca.

> (I) solidão décadent, o afastamento da multidão apenas para reafirmar a moral de rebanho, representa a penúria e a infertilidade de uma solidão demasiadamente erudita e metafísica, regurgita e repete a doença existente na cultura; (II) solidão criativa, a solidão que passa pela convalescença, produz forças e se torna profilática, proporciona a grande saúde e a capacidade de criar para além da metafísica; (III) e a solidão dionisíaca uma das tantas solidões criadas pelo superador, ultrapassa a expressão dos instintos por conceitos e se exprime pelos símbolos e pelo corpo. Enquanto a solidão décadent é proveniente das forças reativas e de vontades negativas, a criativa e a dionisíaca são fruto de forças ativas e vontades afirmativas (Bárbara Santos, 2022, p. 10-11, grifos da autora).

Penso que a primeira solidão, inicialmente, está mais presente no filme "Todos Nós Desconhecidos", uma solidão pautada em processos culturais e em formas de existência que visam uma moralização de quem somos enquanto sujeitos constitutivos de gêneros e sexualidades. A priori os personagens apresentam dificuldades de se relacionarem, de exprimirem sentimentos um com o outro. Isso é ainda mais perceptível em Adam. As primeiras cenas do filme nos tensionam a pensar como a solidão vem agindo sobre os corpos, em especial corpos *queer*, de forma a isolar e provocar esses processos reativos e negativos, como uma busca pelo isolamento, essa "solidão décadent é o reflexo da cultura moderna, enferma pela moralidade [...] o isolamento significa mendicância, isto é, um espírito esvaziado e fraco [...] guiada pela moral cristã e sua humildade, ao invés de auxiliar na autonomia do si-mesmo, contribui para a manutenção da moral vigente" (Bárbara Santos, 2022, p. 11). Tal moral emerge ao longo da idade média, e ganha contornos mais sólidos e capilarizados na sociedade contemporânea.

Entretanto podemos pensar também na solidão como produtora, como Scarlett Marton (2000, p. 87) afirma: “a solidão é, pois, restauradora; mais ainda, ela converte-se na marca distintiva de Nietzsche/Zaratustra. Não é por acaso que se põe como condição necessária para o seu pensar”, assim sendo, entendo a solidão não como algo “ruim”, ou como um processo de isolamento, mas como um movimento de si, pelo qual o ser humano consegue não somente se conceber, mas se produzir enquanto sujeito, “afinal, é só na solidão que se cria” (Scarlett Marton, 2000, p. 87). Uma criação que pode se aproximar de uma ética e estética foucaultiana, tomando a vida como uma obra de arte, como uma existência outra possível de si mesmo.

Em diálogo a essa ideia de Friedrich Nietzsche, aciono também Michel Foucault (2010). A solidão pode não ter sido um tema central na obra foucaultiana, mas ela perpassa suas problematizações acerca da ideia do Cuidado de Si, para ele “o cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (Michel Foucault, 2010, p. 9).

Sobre esse aspecto é que o movimento de produção de si está intrinsicamente relacionado com o outro, com um processo de inquietude e constituição subjetiva processual ao longo de sua existência. Dessa forma, posso talvez pensar na solidão como um desses movimentos, como uma técnica de si, como um cuidado de si. Para Michel Foucault (2010, p. 221, grifos do autor),

> “cuidar de si” não é mais um imperativo válido para um momento determinado da existência e em uma fase da vida que é da passagem da adolescência para a vida adulta. “Cuidar de si” é uma regra coextensiva à vida. Em segundo lugar, o cuidado de si não está ligado á aquisição de um status particular no interior da sociedade. É o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda sua existência, deve cuidar de si e de enquanto tal.

A solidão pode ser vista como um cuidado de si. Sendo entendida não somente como um fragmento da vida ou da existência, mas como um processo contínuo experienciado por toda ela. O cuidar de si perpassa outros elementos para além da sociedade, e faz parte de um movimento interno de si próprio na relação com *outrem*, de cuidado e entendimento que possibilitem se constituir enquanto um sujeito, e a solidão olhada por tal ótica pode ser uma dessas estratégias de desprendimento e

(trans)formação, uma ruptura com um eu anterior para a produção de um novo eu.

Pensando nisso, Adam e Harry estão envoltos em uma discursividade que impõe normativas para as vivências de pessoas LGBTQIAPN+, que buscam os enquadrar em modos de ser, estar e de viver suas experiências. Inclusive esses modos podem ser (re)criados dentro do próprio seio da comunidade LGBTQIAPN+, como fica evidente na cena da boate, onde Adam se sente deslocado, não pertencente a tal lugar, sozinho, de alguma forma por ser "diferente" entre "os diferentes" que se assemelham "aos normais".

Esse sentimento é construído para nós espectadores/as desde os minutos iniciais do filme, como anunciei no começo desse texto. Adam sempre é apresentado reflexivo, solitário, e na realidade até resistente com a presença de Harry. Somente depois de um certo tempo é que os dois começam a interagir e se relacionar.

A narrativa nos leva também para a solidão vivida por Adam, em suas viagens de trem para visitar seus pais, suas reflexões sobre a sua existência, sobre a sua relação com Harry e com o mundo de forma geral, no seu próprio processo de escrita. A solidão de Harry é pouco explorada até os minutos finais e angustiantes da obra, quando toma destaque.

Figura 04: As viagens de trem de Adam como metáfora para seus processos de solidão (trans)formativos.



Fonte: Autor (2025).

A partir de agora, sugiro que se não viu o filme, se prepare para os *spoilers* a seguir. Talvez aqui tenhamos uma das principais potencialidades da obra, ou talvez uma das principais dores que a obra pode nos provocar. Os pais que Adam visita, sempre estiveram mortos. As suas viagens de trem, são como espécies de viagens ao passado, que se confundem com a realidade, onde passado e presente passam a coexistir fundidos em uma mesma realidade. O filme não estabelece com clareza se aquilo tudo é uma invenção de Adam, ou se ele vive os diálogos de outros modos (como memórias/lembranças), isso é um dos elementos que nos possibilita o enquadrar como filme complicador, e que é utilizado como um recurso estético da obra para problematizar a experiência de Adam, e a sua constituição enquanto um sujeito que vivencia uma sexualidade dissidente, abjeta.

Figura 05: Cena de Adam com seus pais.



Fonte: Autor (2025).

Mas essa ainda não é a principal reviravolta. Possivelmente quando chegamos aos momentos finais, é que passamos a vislumbrar algo que definitivamente não nos foi apresentado de maneira simplificadora. É nesse instante onde os modos de endereçamentos nos permitem completar o filme de diferentes formas, e a internet nos traz diferentes teorias interpretativas para esse final, que possibilitam pensarmos em como a solidão é representada e vista para as pessoas LGBTQIAPN+.

Adam após uma conversa reveladora onde se acerta com seus pais em relação a sua sexualidade e os outros aspectos de sua vida, retorna para o prédio. Ele vai ao apartamento de Harry e lá percebe que o local parece não ter sido cuidado há muito tempo, e sente um forte odor. Ao adentrar no quarto ele encontra Harry sem vida. A construção estética

das imagens nos permite concluir algumas coisas, e outras deixa em aberto. Primeiro: Harry está há muito tempo morto pelo estado de decomposição do seu corpo. Segundo: As roupas são as mesmas da noite em que ele bateu na porta e conheceu Adam.

Figura 06: Cena final do filme de Adam com Harry.



Fonte: Autor (2025).

Ao sair do quarto, Adam vê Harry "vivo". Os dois conversam, e Adam revela que finalmente se despediu dos seus pais, e Harry diz "Naquela noite estava assustado. Não queria ficar sozinho." Adam pede desculpas, e diz que também estava com medo de externar seus medos e anseios. Em seguida Harry pergunta se "está lá dentro" se referindo ao quarto, e pergunta porque ninguém o encontrou. Adam então sugere que os dois subam para o seu apartamento. Eles sobem e se deitam na cama e conversam brevemente, onde Adam diz uma das frases que Harry o falou assim que o conheceu "vou afastar os vampiros da sua porta", e o filme se encerra com uma câmera do ângulo de cima, filmando os dois, e uma luz sobre seus rostos, enquanto estão deitados abraçados de lado.

Tento com minha perspectiva fazer algumas inferências e interpretações que atrelam tal final ao processo de solidão *queer*, primeiro de que Harry sempre teve medo da solidão, e Adam o deixou sozinho naquela noite. Segundo, de que Adam após todo o movimento de solidão que vivenciou ao longo da narrativa relacionado ao cuidado de si, se modificou, e ao final está ali com Harry para cuidar dele, pois já conseguiu fazer isso consigo mesmo.

O filme termina e não deixa uma explicação fácil e simples para tudo que acabamos de ver em tela. É necessário que possamos olhar para além do que foi narrado oralmente, mas a estética, as imagens, tudo

compõe a construção da narrativa, as cores mais escuras, o uso dos *takes* e das imagens para dizer algo que não está dito em palavras. Sendo assim, posso pensar em algumas teorias que circulam. A primeira e mais difundida nas redes sociais é de que Harry só estava vivo na primeira cena da porta, ao falar com Adam. E que todas as vivências ao longo do filme foram fruto da imaginação de Adam, tal qual com seus pais. Isso se reforça com as roupas idênticas usadas por Harry, na cena inicial e na cena final, além dos elementos como a garrafa de bebida, o corpo há muito tempo em decomposição, além do diálogo onde Harry fala sobre a noite, e o medo de ficar sozinho.

Outra teoria é a de que Adam estava em um incêndio no prédio, que ocorre logo após a sirene, e que tudo que ele vivenciou não passou de alucinações provocadas pelo episódio. Por fim, uma última teoria é de que ambos estão mortos, e vão para a luz, como uma espécie de finalização. Todas estas teorizações são as completações que nós enquanto espectadores(as) realizamos com os filmes, como Elizabeth Ellsworth, 2001, nos diz.

O que posso constatar talvez, é que quaisquer um desses finais não fazem parte da expectativa de um "final feliz", onde após se resolver com seus pais, Adam poderia viver pleno com Harry o amor, ou a busca por essa completude. O filme quebra essa expectativa, e talvez vá ainda mais além, ele te arranca do seu lugar de conforto, escancara uma dor final, de que tudo aquilo que eles vivenciaram, conversaram, amaram, sofreram, riram, cresceram, não era "real".

Ao terminar de assistir ao filme, o sentimento que tive foi de dor, como se eu fosse Adam, como se o meu destino fosse similar ao seu e ao de Harry, como se o amor para as pessoas *queer* não pudesse ser usufruído por nós. A sensação é de que no final, estamos fadados(as) a ficarmos sozinhos(as), que a felicidade não é nossa companheira. Porém, também posso vislumbrar o processo de mudança de Adam, que contrapõe ao de Harry, os dois vivenciam dores semelhantes, mas com destinos distintos. E por conta disso, é que apesar de ser um filme que tenta fugir as normatividades, ele ainda se envereda por esta seara.

O que se percebe no longa é a busca constante do protagonista em se encontrar, em se entender. Algo que faz parte da ideia de solidão nietzschiana e do cuidado de si foucaultiano, entretanto, isso perde-se pela necessidade de existência de um alguém para a completude de Adam, para a sua "felicidade", esta, sendo dependente não dele, mas do

outro. E o filme repete a fórmula de tantos outros filmes *queer*, finaliza com um final "considerado triste", melancólico e trágico.

Talvez em certa medida, isso tente representar uma realidade? O que fica perceptível é o medo e a inquietação dos protagonistas em ficarem sozinhos, a necessidade de encontrarem alguém. De acordo com reportagem do G1[4], a organização #VoteLGBT realizou uma pesquisa com cerca de 10 mil pessoas LGBTQIA+ das cinco regiões do Brasil sobre os impactos da pandemia, e identificou que as maiores problemáticas são relacionadas a saúde mental (42,72%), regras de convívio (16,58%), solidão (11,74%), dificuldades no convívio familiar (10,91%), falta de dinheiro (10,62%) e falta de trabalho (7%). Além disso, os relatos apontam para o medo de se abrirem com as famílias, o isolamento por suas sexualidades, ou seja, o medo de serem e estarem sozinhos(as) no mundo.

Reportagem do site UOL[5] também aponta que a LGBTfobia produz o sentimento de solidão, devido à condição de sexualidade e identidade de gênero de cada um(a), ao qual o sentimento de preconceito provoca e aciona o isolamento. O texto aponta que a probabilidade de um jovem LGBTQIAPN+ suicidar-se é cinco vezes maior do que de um heterossexual. A falta de apoio familiar, do ciclo de amizades, e as relações amorosas passageiras vão provocando ainda mais esses sentimentos de solidão. Talvez estes elementos citados nas reportagens, possam ter ocorrido com Harry, a solidão o afetou de uma maneira diferente da de Adam.

Outro elemento que se associa com a LGBTQIAPN+fobia, são as cis-heteronormatividades produzidas. Letícia Carolina Nascimento (2023) ao realizar uma cartografia de si enquanto uma travesti negra e gorda, denuncia os processos normativos de gêneros e sexualidades que produzem exclusões e solidões ainda mais latentes para pessoas LGBTQIAPN+. Ela aponta que "é difícil não se sentir representada em nenhum lugar" (p. 8), pois em toda sua infância teve correções para com sua existência, sendo obrigada a viver uma experiência que para ela não

[4] Solidão e medo: influenciador e psicóloga falam sobre como é ser LGBTQIA+ no interior da Paraíba. Disponível em: https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/06/28/solidao-e-medo-influenciadora-e-psicologa-falam-sobre-como-e-ser-lgbtqia-no-interior-da-paraiba.ghtml. Acesso em: 04 nov. 2025.

[5] Preconceito, isolamento e depressão: solidão LGBT precisa ser discutida. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/07/18/preconceito-isolamento-e-depressao-solidao-lgbt-precisa-ser-discutida.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 04 nov. 2025.

era adequada, pois não se percebia em mais ninguém. Isso gerou uma "solidão estética reforçada pela ausência de representatividade nos mais variados espaços, inclusive nos meios midiáticos, como em novelas, desenhos e programas de televisão" (Letícia Nascimento, 2023, p. 8).

O filme me possibilita ver esse tipo de solidão, que está mais associada a solidão décadent. A trajetória de Adam nos apresenta isso em certa medida, bem como o final trágico de Harry, que não suportou a solidão. Entretanto, pontuo também que em muitos momentos da obra, a solidão criativa e solidão dionisíaca emergem, principalmente no desenvolvimento dele com sua família. Ao entendermos que seus pais sempre estiveram mortos, e que as conversas com eles fazem parte, seja de uma imaginação ou de uma fusão dos tempos passado-presente, percebe-se uma busca da solidão por Adam, para cuidar de si, que provoca nele transformações, como fica evidente na cena final com sua família, onde ele em certa medida "consegue resolver" seu conflito interno, e assim alcança a superação de tal problemática, através do ato estético da solidão, cuidando de si, para posteriormente cuidar de Harry. Talvez esta seja uma das lições que precisamos aprender com Adam, de tomar a solidão como um modo "afirmativo" de produção de si.

Sobre a solidão de pessoas LGBTQIAPN+, que aqui entendo como solidões *queer*, Richard Miskolci (2008) destaca como a heteronormatividade, e amplio para a cisheteronormatividade, atuam como dispositivos de regulação, que incitam o apagamento do desejo de pessoas LGBTQIAPN+, na qual suas vivências sãos postas como abjetas, e as vivências amorosas são estabelecidas como coisas a serem escondidas, pois "a sexualidade se constrói em uma dinâmica de conhecimento e ignorância, entre o que pode ser visível (público) e o que é relegado ao segredo (privado)" (Richard Miskolci, 2008, p. 02, grifos do autor).

Dessa forma, é necessário apontar que "a sexualidade, então, tem introduzido elementos tanto de medo, quanto de dúvida do self dentro da experiência da terceira solidão, a condição de autoconhecimento como um comportamento humano único, separado." (Michel Foucault e Richard Sennett, 1981, p. 3). Sendo ela entendida não nessa dinâmica de algo negativo ou ruim de ser visto. Mas como um movimento produtor de si mesmo, por meio das relações e interações que permitem uma reflexão de si, uma escrita de si, e um cuidado de si, que possibilita esses processos de constituições dos sujeitos, através da sexualidade como um desses elementos.

"Todos Nós Desconhecidos" aborda, a meu ver, com os conceitos de solidões nietzschiano explorados anteriormente. Porém, mesmo o entendendo como um cinema *queer*, ele ainda apresenta processos normativos que nos trazem uma ideia da solidão pautada em certa parte, numa busca para a completude humana. E isso se torna ainda mais complexo e difícil para pessoas *queer*, que são tensionadas e influenciadas a buscar um ideário de sujeito, vinculado a uma cisheteronormatividade, que possivelmente nunca existirá ou será alcançado. Assim, esses processos de sexualidades normativos tensionam uma lógica que torna pessoas *queer* como "menos humanos e os relega à solidão, confere humanidade a outros e os insere socialmente de forma privilegiada. Percebe-se que o heterossexismo tem consequências materiais e políticas ainda inexploradas" (Richard Miskolci, 2008, p. 03).

Argumento por fim, que o conceito de solidão *queer* está atrelada em certa medida, então, ao conceito de solidão décadent de Friedrich Nietzsche, onde esse processo é provocado pela moral cristã, pelos agenciamentos culturais e sociais que normatizam, subjugam, controlam e agem sobre os corpos e as experiências *queer*, de maneira que realizam um apagamento de suas existências, gerando um processo de isolamento, violência de si, e até mesmo o limite com o autoextermínio. A solidão *queer*, a priori, é uma existência pautada na busca por uma completude de *outrem*, ao qual a sociedade inflige tal normatividade de maneira constante, estabelecendo que quem não alcance uma relação amorosa, se torne uma abjeção, ocupe um lugar de não-humanidade.

Porém, ao abordar sobre solidão, Michel Foucault e Richard Sennett (1981, p. 1 e 2) nos dizem que ela "é a sensação de ser um entre muitos, de ter uma vida interior que é mais que um reflexo da vida dos outros. É a solidão da diferença". Ao fim, entendo também, que a solidão *queer* faz parte do processo constitutivo dos sujeitos, através dos modos de produção de si, por meio das suas relações com os outros, na dinâmica de olhar para si, em um cuidado para produzir uma solidão das diferenças, e não uma solidão solitária, uma solidão que permita a (trans)formação, tal qual experienciado por Adam na narrativa fílmica, onde ele inicia de uma forma, como um sujeito, e por sua jornada da solidão finaliza de uma forma completamente diferente, ou seja, ele deixa de ser o que se era, e torna o que se é, por meio da solidão.

4. O fim ou o começo das solidões

O objetivo desse texto foi de problematizar o conceito de solidões *queer* através dos acionamentos provocados pelo filme Todos Nós Desconhecidos (2023). A obra consegue através da trama que segue os movimentos constitutivos de Adam, nos permitir conhecer os processos de solidão que o personagem central vivencia consigo, com sua família e com Harry, e assim dizer de um novo modo de produção de si, dos outros, que ao final, possibilita-o um cuidado de si, para cuidar dos outros.

Dessa forma, a solidão *queer* que se apresenta na obra, inicialmente atrela-se para a uma solidão décadent, pautada na moral, na normatização, no controle. Porém, com o prosseguimento da narrativa, começo a perceber outros elementos que a aproximam da solidão criativa, e da solidão dionisíaca, que permitem uma inventabilidade, uma fabulação, uma subversão e até mesmo uma resistência de si. Que diz de outros modos de existência do personagem.

A jornada de Adam nos permite vislumbrar o processo da solidão *queer* como um movimento de cuidado de si, na qual ele inicia a trama como um determinado sujeito e termina de outro modo. O filme ainda me permite contrapor o modo como a solidão queer foi vivenciada por ele e por Harry, e como isto impacta ao final de cada personagem.

Esse texto definitivamente não consegue abarcar toda a complexidade das solidões *queer* e suas complexas nuances, mas possibilita trazer algumas pistas que podem ajudar a problematizar os modos de existências e constituições de pessoas *queer* na sociedade e nas culturas, em busca de uma solidão *queer* como modo de existência "afirmativa", de produção e cuidado de si.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17 n.34, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1501. Acesso em: 11 dez. 2025.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. IN: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 151 -166.

CASTRO, Roney Polato de. "Ser bicha é ser livre": um documentário anunciando modos de existir nas fronteiras dos gêneros. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 146–172, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/43964. Acesso em: 04 nov. 2025.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 09-76.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov./2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009. Acesso em: 04 nov. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. **Teias**, v. 17, n. 44, fev. 2016. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24577. Acesso em: 04 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3 ed. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel; SENNETT, Richard. **Sexuality and solitude**. 21 May – 3. June. Trad. Lígia Melo da Costa, Maria Beatriz Chagas Lucca e Sérgio Augusto Chagas de Lai. 1981, p. 04-07.

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

MARTON, Scarlett. Silêncio, solidão. **Cadernos de Nietzsche**, São Paulo, v.9, p.79-105, 2000. Disponível em: https://gen-grupodeestudosnietzsche.net/wp-content/uploads/2018/05/cn_09_04-Marton.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

MISKOLCI, Richard. **Desejo e solidão**. Rio de Janeiro: CLAM-UERJ, 2008. Disponível em: https://www.clam.org.br/uploads/conteudo/RichardMisk.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira. Quantas solidões habitam a corpa de uma travesti negra e gorda?. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p. e277385, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2023v35e277385. Acesso em: 04 nov. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis: Vozes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2 ed. São Paulo, Editora 34, 2009.

SANTOS, Bárbara Raffaelle Carvalho. **A multidão de solitários**: A solidão na filosofia de Friedrich Nietzsche. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Filosofia, Uberlândia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36342. Acesso em: 04 nov. 2025.

SARAIVA, Carola Freire; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pesquisa em educação: sobre a arte de colecionar e narrar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6659. Acesso em: 04 nov. 2025.

SARMET, Éri; BALTAR, Mariana. Pedagogias do desejo no cinema *queer* contemporâneo. **Textura - Revista de Educação e Letras**. [S. l.], v. 18, n. 38, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2227. Acesso em: 04 nov. 2025.

SCHOONOVER, Karl; GALT, Rosalind. Os mundos do cinema *queer*: da estética ao ativismo. **ArtCultura**, [S. l.], v. 17, n. 30, 2016. Disponível

em: https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/34814. Acesso em: 04 nov. 2025.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que "Educa" é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683. Acesso em: 04 nov. 2025.

Notes on queer loneliness through the film "All of Us Strangers"

ABSTRACT

This paper aims to problematize the concept of queer solitudes based on the provocations triggered by the film All of Us Strangers. Solitude, in this work, is understood as a mode of self-production, achieved through subjectivities, especially those related to sexuality. To this end, the research draws inspiration from the concepts of solitude in Michel Foucault and Friedrich Nietzsche, articulating them with queer studies and the new queer cinema, with a view toward the problematizations of gender and sexuality present in the film. The methodology utilized is Foucauldian-inspired discourse analysis, with the selection of scenes that highlight the processes of solitude and self-constitution. It is concluded that the film facilitates discussions and concerns regarding the solitudes experienced by LGBTQIAPN+ individuals, emphasizing this state as a companion to their existence. The search for a partner is thus called into question, understood as a social norm and an expectation tied to the logic of the subject's completeness. Furthermore, it is argued that solitude is integral to the process of subject constitution, realized through the care and experience of the self, mediated by the subjectivity of sexuality

KEYWORDS: Solitude. New *Queer* Cinema. Sexualities.

John Jamerson DA SILVA BRITO,
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) e Graduado em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisa sobre: Gêneros e Sexualidades nos Currículos e na Formação Docente, Estudos Queerdecoloniais, Pesquisas Narrativas e (Auto)biográficas.
https://orcid.org/0000-0002-0502-5122

Recebido em: 22/07/2025
Aprovado em: 21/12/2025

ISSN 2525-6904

ARTIGOS



A poética da vulnerabilidade e as dissidências afetivas de homens negros gays em Rico Dalasam

Érick Santos da Silva, *Universidade Federal de Alagoas*
Samuel Conselheiro Germano do Nascimento, *Universidade Federal de Alagoas*

Resumo. Este artigo realiza uma análise estética e político-afetiva do EP *Fim das Tentativas* (2022), de Rico Dalasam, situando-o como gesto de reinscrição das subjetividades de homens negros gays no contexto brasileiro. O estudo adota uma metodologia qualitativa de análise textual e musical, baseada em uma escuta atenta das letras, sonoridades e construções poéticas do artista, articulando-as com referenciais teóricos sobre masculinidades negras e sexualidades dissidentes. Ao longo do artigo, argumentamos que a obra opera como dispositivo estético-político que tensiona estereótipos raciais e sexuais e produz novas possibilidades de existência e afeto entre homens negros gays. A partir desse percurso, demonstramos o conceito de "necropolítica afetiva" como contribuição central do estudo, do qual nos permite compreender como estruturas de racismo e heteronormatividade regulam a circulação do desejo e do cuidado. Os resultados indicam que Dalasam cria uma poética da vulnerabilidade capaz de reconfigurar imaginários, ampliar horizontes de pertencimento e propor formas de viver que rompem com a solidão e o fetichismo impostos a esses corpos. Por fim, destacamos os limites do estudo e apontamos caminhos para pesquisas futuras que articulem empiricamente afetos, estética, sexualidades dissidentes e masculinidades negras.

Palavras-Chave: Masculinidades negras. Rico Dalasam. Dissidência afetiva. Necropolítica afetiva.

Introdução

A discussão sobre masculinidades negras constitui um campo crítico que busca compreender como raça, gênero e sexualidade se entrelaçam na constituição das subjetividades de homens negros. No Brasil, as discussões sobre masculinidades negras emergem como esforço político e epistêmico de tensionar o lugar social historicamente atribuído ao homem negro, marcado por processos de racialização, criminalização e desumanização. Autores como Deivisson Faustino e Alan Augusto Moraes Ribeiro (2017) destacam que esse campo sempre enfrentou o desafio de articular experiências e epistemes diversas, sobretudo diante da hegemonia de estudos centrados no homem branco, heterossexual e de privilégios políticos e econômicos que ignoravam as intersecções entre raça, classe, sexualidade e afetividade.

Partimos do entendimento de que as masculinidades negras são produzidas em um campo de forças atravessado por estereótipos, imagens de controle e dinâmicas coloniais que limitam a experiência subjetiva e afetiva desses homens (Collins, 2019; Hall, 2016; Veiga, 2018). Tais imagens, como mostram Hall (2016) e Ribeiro (2021), sustentam a associação entre homens negros e virilidade compulsória, violência, hipersexualização ou subalternidade, operando na manutenção de políticas de exclusão, morte social e desumanização. Para Fanon (2020), o homem negro vive uma masculinidade racializada, inseparável da materialidade da opressão colonial e de seus efeitos subjetivos.

É nesse horizonte que propomos pensar a emergência do que denominamos necropolítica afetiva. Inspirados no necropoder formulado por Mbembe (2016), compreendemos que a produção de vidas matáveis e descartáveis não atua apenas no campo dos corpos e das materialidades, mas incide profundamente no domínio do afeto, coordenando quem pode amar, ser amado, desejar ou ser desejado. A necropolítica afetiva funciona como um regime que captura sensibilidades e regula os modos pelos quais homens negros, especialmente homens negros gays, participam do mundo afetivo. Ela limita o acesso ao reconhecimento, produz estranhamento de si e sabota a construção de vínculos, operando como uma gestão emocional que antecede e sustenta políticas de morte física e simbólica. Ao expulsar esse homem negro gay, bicha preta, da economia do desejo e inscrever seu corpo em gramáticas de abjeção, esse dispositivo organiza o campo

afetivo como território de destruição lenta, no qual o sujeito é convocado a habitar o próprio corpo como ameaça, inadequação ou resto.

Nesse contexto, a experiência de homens negros gays evidencia camadas adicionais de subalternização, configurando o que Veiga (2018) denomina dupla diáspora, marcada por tensões entre raça, gênero e sexualidade. Silva e Souza (2023) ressaltam que esses sujeitos são empurrados para um "lado de fora" das possibilidades de reconhecimento, afetividade e humanização, experiência que se expressa também nas dinâmicas de desejo, autoimagem e construção de vínculos amorosos. Como lembra bell hooks (2022), a cultura dominante ensina o desamor aos homens negros, produzindo formas de auto-ódio e não identificação.

Apesar das tentativas de confinamento imagético e afetivo, homens negros gays têm produzido fissuras nos discursos hegemônicos, criando narrativas próprias de reinvenção e sobrevivência. Entre essas práticas, o rap ocupa lugar central como dispositivo político, estético, comunitário que mobiliza afetos, denuncia violências e afirma novas possibilidades de existir (Conselheiro; Oliveira; Mesquita, 2023). A cultura hip-hop, faz parte de uma série de movimentos diaspóricos, os quais "são efeitos dos processos culturais disseminados e aclamados em massa, que dão força e respostas à sociedade, enquanto também se vinculam à particularidades da subjetividade desses grupos (Leopoldino, 2022, p. 03)".

É nesse terreno que situamos o presente artigo. Diferentemente de estudos empíricos sobre vivências contemporâneas de homens negros gays, esta investigação tem caráter teórico e analítico. Concordamos com Santana e Tonus (2024) ao compreenderem os conteúdos musicais como sendo dispositivos potentes na tarefa de comunicar sobre o mundo. Portanto, temos por objetivo compreender de que modo o EP Fim das Tentativas (2022), de Rico Dalasam, se propõe a produzir uma reconfiguração político-afetiva das masculinidades negras gays, reinscrevendo possibilidades de subjetivação que escapam à virilidade compulsória e à subalternização afetiva.

As letras musicalizadas por Rico Dalasam se inserem em um diálogo com artistas negros contemporâneos que vêm tensionando as gramáticas hegemônicas da sensibilidade e do desejo, mobilizando repertórios que desestabilizam modelos normativos de masculinidade. Entre esses artistas, Baco Exu do Blues é uma referência relevante por

explicitar, como analisa Patrício (2022), a violência emocional produzida pelo racismo estrutural e pela lógica patriarcal que incidem sobre o homem negro, demandando contenção da dor, silenciamento afetivo e recusa da própria beleza.

No entanto, embora fundamental para compreender como a sensibilidade negra vem sendo reinscrita na cena musical, a obra de Baco Exu do Blues opera majoritariamente a partir de experiências de homens negros cisgêneros heterossexuais. Suas narrativas não alcançam de modo direto as especificidades das vivências de homens negros gays, sobretudo no que diz respeito às disputas por reconhecimento, desejo e existência que atravessam corpos dissidentes. É justamente nesse ponto que reside a importância de Dalasam: ao articular em sua música uma política afetiva situada na experiência de um homem negro gay, ele amplia o escopo das discussões sobre masculinidades negras pois inscreve o desejo homoerótico, a vulnerabilidade e a afirmação de si como centrais para pensar modos de vida que escapam ao imperativo heterocisnormativo.

Assim, entendemos que, enquanto Baco contribui para reposicionar a sensibilidade do homem negro, Dalasam tensiona ainda mais esse horizonte ao trazer para o centro da cena, experiências que historicamente foram silenciadas, mostrando como homens negros gays, bichas pretas, produzem outras formas de afeto, beleza e presença para além das fronteiras da necropolítica afetiva.

Desta maneira, explicitamos que, assim como o EP de Rico Dalasam, este estudo não pretende oferecer um panorama da totalidade das subjetividades de homens negros gays no Brasil. Ancorados na compreensão decolonial, recusamos qualquer reivindicação de universalidade, tal como ocorre nas narrativas eurocêntricas hegemônicas que historicamente se apresentam como universais (Grosfoguel, 2016). Assumir essa posição de universalidade implica homogeneizar experiências e tratar sujeitos como massas, reproduzindo uma postura colonial de produção de conhecimento sobre o outro, baseada em uma compreensão de humanidade que desconsidera diferenças e especificidades (Grosfoguel, 2016). Além disso, esta pesquisa não se ancora em um empirismo de campo, mas em uma análise situada, construída a partir de uma obra artística que se torna, ela mesma, um dispositivo de elaboração subjetiva, tensionamento e criação conceitual.

Caminho metodológico

Metodologicamente, este estudo realiza uma análise estética e político-discursiva das letras, metáforas, sonoridades e estruturas narrativas que compõem o EP *Fim das Tentativas*. Compreendemos a obra como um dispositivo artístico de elaboração subjetiva por meio do qual o artista tensiona representações hegemônicas e cria formas de existir, amar e habitar o mundo como homem negro gay. Ressaltamos que não buscamos representar a totalidade das experiências dos referidos sujeitos no Brasil; propomos, antes, uma leitura situada que evidencia como a criação artística pode operar como campo de disputa simbólica e de imaginação de futuros possíveis.

A análise tem caráter qualitativo e interpretativo, fundamentada em uma escuta atenta do material musical e em sua articulação com referenciais críticos que discutem masculinidades negras, afetividade racializada, vulnerabilidade, performatividade e crítica à heteronormatividade. A opção por analisar um objeto estético se apoia na compreensão de que os processos de subjetivação de homens negros gays nem sempre se deixam capturar integralmente por metodologias empíricas tradicionais.

O EP “Fim das Tentativas”, lançado em 2022, foi selecionado como objeto de análise por articular, de forma singular, temas como amor entre homens negros, autopercepção, vulnerabilidade, dor, cura e reconstrução subjetiva. Sua dimensão autobiográfica e sua centralidade no debate público sobre afetividade negra dissidente fazem do álbum um dispositivo estético-político relevante para compreender como subjetividades marginalizadas se reinventam e escapam das imagens de controle que lhes são impostas.

A arte, nesse sentido, não funciona apenas como expressão individual, mas como campo legítimo de produção de conhecimento capaz de narrar experiências silenciadas, iluminar estruturas sociais e elaborar formas de resistência. Assim, nossa escuta analítica buscou identificar recorrências temáticas, imagens poéticas, tensões afetivas e deslocamentos estéticos que permitam compreender como Rico Dalasam reinscreve o homem negro gay como sujeito de afeto, beleza, cuidado e futuro.

Rico Dalasam e a poética da vulnerabilidade: (re)invenções do ser homem negro gay

Rico Dalasam é um cantor, compositor e rapper brasileiro cuja atuação artística está profundamente atravessada por sua experiência enquanto homem negro gay inserido na sociedade brasileira. Desde sua aparição na cena musical, ele se destaca como um dos nomes mais expressivos das estéticas dissidentes que emergem da juventude negra LGBTQIAPN+, mobilizando uma linguagem sonora e poética que tensiona as fronteiras hegemônicas de raça, gênero e sexualidade. Sua obra inscreve afetos, dores, desaprendizagens e reinvenções do existir, produzindo enunciados que desestabilizam esperanças normativas e abrem caminhos para imaginar outras formas de amar, desejar e estar no mundo. Em seu percurso, Dalasam transforma vivências marcadas pela marginalização em matéria estética, convertendo o próprio corpo em território político e suas canções em dispositivos de elaboração subjetiva e crítica social.

À luz do que discute Grada Kilomba (2019), o conhecimento produzido por sujeitos negros é continuamente reconduzido por forças hegemônicas a um lugar de subprodução científica. Quando tais sujeitos expõem questões latentes e as nomeiam como dinâmicas geradas por sistemas racistas, esse gesto é rapidamente categorizado como pessoal, particular ou específico, deslegitimando sua força explicativa. Esse mecanismo compõe um ordenamento mais amplo que culmina no que Boaventura de Sousa Santos (1998) denomina epistemicídio, entendido como o apagamento sistemático dos saberes produzidos por grupos subalternizados (mulheres cis, mulheres trans, mulheres cis negras, mulheres trans negras, homens negros, homens negros gays, mulheres negras lésbicas, entre outros). Tal apagamento opera com uma intencionalidade precisa: preservar um discurso único que se pretende hegemônico, homogêneo e dominante.

Esses movimentos se inscrevem em um campo de disputa no qual se busca definir quem pode falar, com que autoridade o faz e sob quais condições é reconhecido como produtor de conhecimento. Trata-se de um esforço persistente em reduzir, no interior do espaço científico, as contribuições de sujeitos negros a produções consideradas abstratas ou secundárias, removendo-os dos grandes centros de elaboração e

circulação de saber e relegando suas investidas a um lugar de insignificância epistêmica. Nesse cenário, o EP de Rico Dalasam, enquanto obra produzida por um homem negro gay, emerge como uma possibilidade de fissura no ordenamento hegemônico de produção de conhecimento, pois reivindica a construção de outras narrativas, mesmo que circule em um campo distinto daquele tradicionalmente reconhecido como científico.

Por isso, neste tópico propomos uma escuta analítica tomando a poética da vulnerabilidade como eixo interpretativo. A análise parte da compreensão de que a obra do artista (re)inventa o ser homem negro gay, deslocando o foco do sofrimento e da dor frequentemente associados a essa experiência e centrando-se nas múltiplas possibilidades de existência, afeto e subjetivação. A investigação foi conduzida a partir de categorias temáticas extraídas do próprio material sonoro e lírico, funcionando como chaves de leitura para a articulação entre estética e política; amor, que compreende manifestações de afetividade e construção de vínculos; e pertencimento, relativo à busca de reconhecimento e de espaços de sociabilidade.

Ao organizar a escuta em tais eixos, pretendemos evidenciar como as escolhas poéticas, rítmicas e discursivas do artista constituem um gesto de autorreinvenção e de afirmação de novas formas de ser e existir, tensionando as estruturas que regulam masculinidades negras e dissidentes. Assim sendo, iniciamos lançando a escuta sobre a terceira faixa do *EP Fim das Tentativas*, intitulada “Ando Me Perguntando”. Nesta produção, Rico Dalasam formula vários questionamentos sobre a vida que leva, dentre eles, destacamos os seguintes: “ando me perguntando / faz falta a adolescência? / Que eu perdi no trampo? / Que eu perdi na igreja? / Que eu me puni tanto?”.

As perguntas formuladas pelo artista ressoam naquilo que Ferreira e Abramowick (2022) discutem sobre a construção da infância, sobretudo, da infância negra. O autor e a autora sustentam a argumentação que o universal de infância estabelecido e disseminado surge a partir de uma conceituação em que a imagem do infanto é de uma criança com características brancas, em que a ela é facultado o direito em ser uma criança, inclusive na construção imagética: “com o andar do tempo, a criança negra – do nascimento à puberdade –, será sempre excluída desta ideia de “ser criança” (Ferreira; Abramowick, 2022, p. 14)”. Rico Dalasam compartilha da experiência em ser uma criança e consequentemente um adolescente negro, o que posiciona sua

experiência num encadeamento discursivo inserido em uma dinâmica de desumanização. A adolescência que faz falta citada em “Ando Me Perguntando” é a adolescência que mencionam Ferreira e Abramowick (2022), uma adolescência atravessada por uma infância que lhe foi prometida e vendida como homogênea, mas que em si, possui marcadores de diferenciação e inserem dimensões de sofrimento na sua trajetória dos quais permanecem em seu registro afetivo e marcam a construção de sua subjetividade e de tantos outros meninos negros. Neste interim, sendo Rico Dalasam também uma bicha, outros fatores regulatórios entram em cena, como a igreja.

Por estar nessa zona diaspórica, o corpo bicha preta torna-se alvo constante de investimentos que regulam sua experiência. A essa experiência bicha preta, nega-se a adolescência universal, uma vez que no horizonte do que se espera de um sujeito, ser bicha preta não está entre uma das possibilidades imagináveis, como nos diz Oliveira (2017, p. 114): “O futuro que importa anunciado por uma criança só pode ser aceitável se corresponder à norma cis heterossexual branca”. Nega-se ao corpo bicha o exercício de sua sexualidade em um movimento acelerado, no qual se torna difícil a tarefa de criar futuros em que seja possível coabitar bicha e também desempenhar os mais diferentes papéis sociais.

Vidarte (2019) nos diz que a dinâmica regulatória cisheteronormativa fragmenta as experiências bixas de tal forma que ao falar de espaços laborais, funções diárias, constroem-se labirintos como se fosse possível passar por qualquer um dos papeis sociais adicionando a eles o “elemento bixa”: “pesquisador e bixa”, “psicólogo e bixa”, “professor e bixa” e assim sucessivamente. Vidarte (2019) defende que o “*bixa*" atravessa esses e quaisquer outros espaços em que são construídas as relações, de tal maneira que ser bixa não é uma adição, “função + bixa”. Ser bixa é constituinte da função, não se é pesquisador e bixa, se é uma bixa pesquisadora e essa concepção de Vidarte (2019) traz então para a centralidade a experiência em que sonhar um futuro é impossível sem enxergar-se bixa em quaisquer que sejam as criações imaginativas.

Entretanto, essas instâncias regulatórias atuando por meio de produções discursivas, congelam imagens em que, por ser bicha preta, nega-se o direito ao exercício da humanidade plena. O resultado final de todo o processo acaba sendo, muitas das vezes, a produção de uma

regulação de si mesmo: a autopunição, ao que nos fala Marques (2024, p. 23):

> "Na denúncia de perigo na televisão (mídia), na família, no trabalho, na Igreja, no Estado, na escola e em todos os espaços e instituições sociais são emitidas, constantemente, mensagens explícitas de que nossos corpos não são recomendados e, mais do que isso, devem ser combatidos."

Este fio de reflexão feito por Marques (2024), da experiência bicha como um sujeito no corredor da morte: sentenciado, aprisionado e com uma mira constante sobre seu corpo, nos traz aquilo que Mbembe (2016) teoriza sobre o necropoder. Seguindo o que reflete o filósofo camaronês, o necropoder é a capacidade soberana de decidir quem pode viver e quem deve morrer, portanto sugerimos, em diálogo com as epistemologias mobilizadas ao longo do texto, a formulação do conceito de necropolítica afetiva. Tal noção visa evidenciar como os regimes de morte que estruturam a racialidade no Brasil não operam apenas sobre corpos, mobilidade, renda ou territórios, mas também sobre modos de sentir, desejar e vincular-se. Trata-se de um campo no qual o governo da vida e da morte incide sobre o domínio afetivo, organizando possibilidades de amor, reconhecimento, presença e intimidade.

A necropolítica afetiva se articula através de múltiplos mecanismos de regulação que capturam a experiência do corpo bicha preta em diferentes frentes. Esses mecanismos se materializam nas mensagens reiteradas que prescrevem lugares sociais, estéticas aceitáveis e expectativas de comportamento, compondo um regime discursivo que atravessa mídias, sociabilidades digitais, relações familiares e dinâmicas comunitárias (Marques, 2024). No limite, opera-se um processo de estranhamento de si, em que a bicha preta passa a habitar o próprio corpo como se fosse um território hostil. Sob vigilância constante, tanto externa quanto internalizada, esse sujeito é simultaneamente identificado como ameaça ao sistema mundo supremacista racista patriarcal capitalista e responsabilizado por sua própria exclusão, como se fosse a vilã de sua própria existência.

A analogia com um vírus ajuda a visualizar a capilaridade e a potência desse dispositivo. A necropolítica afetiva se reproduz no ar, infiltra-se nas relações e contamina práticas cotidianas operando como

uma matriz de sentido que estrutura o horizonte das possibilidades afetivas para homens negros gays. Ao estatizar imagens de controle (Collins, 2019) que expulsam a bicha preta da economia do desejo, produzindo-a como corpo abjeto e preterido, a necropolítica afetiva molda não apenas a forma como ela é vista pelos outros, mas a forma como se percebe e se constitui.

Esse dispositivo instala uma encruzilhada complexa na dinâmica afetiva entre sujeitos negros. Se, por um lado, a necropolítica afetiva desautoriza a bicha preta como objeto legítimo de afeto e desejo, por outro, atua na manutenção de distâncias, conflitos e silenciamentos dentro das próprias comunidades negras, vulnerabilizando ainda mais vínculos possíveis.

Nesse sentido, a necropolítica afetiva é um regime de produção de inexistência. Ela não apenas mata, mas impede de nascer. Ela não apenas violenta, mas sabota a possibilidade de florescimento afetivo de sujeitos negros dissidentes. Ao fazer isso, ela reduz o campo do sensível a uma topologia claustrofóbica em que o sujeito se percebe como resto, sobra ou excesso, num mundo que já o leu antes de ele se ler. A obra de Rico Dalasam, ao tensionar essas gramáticas hegemônicas e produzir outras estéticas de si, permite compreender como sujeitos negros dissidentes elaboram estratégias de autorrecuperação, reencantamento da vida e subversão dos contornos necropolíticos afetivos que tentam organizar seu existir e seu sentir.

Homens negros gays, bichas pretas, se percebem tendo que, antes mesmo de se reconhecerem enquanto sujeitos desejantes, reivindicar a possibilidade de ser um amante recíproco (Lima; Ludemir, 2018). Para além de proporcionar o desejo, ser também capaz de recebê-lo. Ao conquistar essa possibilidade de ser um amante recíproco e se envolver com outro homem negro gay, poderá se deparar com o auto-ódio desse outro que sequer pensará o seu semelhante como uma figura digna de afeto, uma vez que, sendo esse outro um semelhante, também não surge, na economia do desejo, como um sujeito desejante, um amante capaz de ser recíproco (Oliveira, 2017).

A figura do homem negro gay, bicha preta, é aniquilada da economia do desejo entre os seus semelhantes e fetichizada pelo outro branco (Cordeiro; Sierra; Dias, 2021) produzindo mundos de morte (Mbembe, 2016) em que amar e ser amado/a parece não ser uma

possibilidade. Dito isto, durante a música “Ando me Perguntando”, Rico Dalasam evidencia como a necropolitica afetiva atua sob homens negros gays, ele diz: “[ando me perguntando] Se eu tô mesmo bonito ou tô me enganando” e segue ainda na mesma música: “[ando me perguntando] Se perdi o medo de pedir um beijo / Frente ao mundão olhando”.

Como diria Mbembe (2016, p. 146), necropolítica é a nomeação da produção do processo em que “vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos””. Sendo assim, quando Rico Dalasam põe em questionamento fatores que atravessam sua subjetividade como sua autopercepção, ou a possibilidade de exercer sua sexualidade, questões intrinsecamente ligadas a sua autonomia, ele exemplifica o processo de desumanização colocado por Kilomba (2019) em que retira-se da pessoa negra o direito de exercer a cidadania, de agenciar a si mesmo. Em outras palavras, caminha entre a vida, a reivindicação ao status de humano, lidando ao mesmo tempo com a retirada abrupta da sua autonomia, ou seja, a morte.

Continuando nossa análise, na faixa “Tarde D+”, Rico Dalasam desloca o foco da vulnerabilidade para um gesto de agência e autorreconhecimento, tensionando a lógica da necropolítica afetiva anteriormente discutida. Quando afirma: “No compasso ágil se alguém me preterir / Hoje já sei mais o jeito / E com todo respeito / Vou aonde sou aceito / A beleza chegou pra mim”, o artista enuncia um movimento de reapropriação do desejo e de recusa à hierarquia que marginaliza corpos negros e dissidentes.

O verso “vou aonde sou aceito” opera como uma escolha política: não se trata de resignação, mas de autodefinição (Lorde, 2020) dos espaços de pertencimento. Em vez de investir energia em contextos que insistem em negar sua humanidade, Dalasam reivindica o direito de circular em territórios onde sua existência não precise ser constantemente justificada e autorizada. Tal gesto ecoa o que bell hooks (2019) descreve como autorrecuperação, um movimento de não fragmentação de si, de juntar os pedaços do ser e da própria história, desafiando as economias de desejo heteronormativo centrado na branquitude.

Ao declarar que “a beleza chegou pra mim”, o artista rompe com o imaginário colonial que associa beleza à branquitude (Gonzalez, 2020). Há aqui uma torção epistemológica: a beleza não é mais atributo

concedido pelo olhar do outro (Kilomba, 2019), mas reconhecimento que emerge de dentro, constituindo-se como prática de liberdade (Lorde, 2020). Essa virada subjetiva confronta o estatuto de corpo abjeto imposto pela necropolítica afetiva, produzindo insistências de vida, formas de viver que florescem apesar das condições de morte social.

Em diálogo com a análise de "Ando Me Perguntando", "Tarde D+" revela a dialética entre ferida e criação. Se na primeira faixa Dalasam expõe as marcas da exclusão, na segunda ele inscreve a possibilidade de reencantamento de si. O compasso ágil simboliza não apenas ritmo musical, mas um tempo subjetivo que não espera mais o aval da norma: é a pressa de existir plenamente, criando novos circuitos de afeto, pertencimento e prazer para o corpo bicha preta. A ousadia em reivindicar esse elemento por muito negado a corpos subalternizados - o tempo - como instrumento a favor da experiência negra e dissidente.

Ainda em "Tarde D+", os versos *"*Me vejo hoje ostra aberta que já fez pérolas mil / Me vi ave rara em um céu aberto sem fim*"* reforçam a virada subjetiva que a canção encena. A metáfora da ostra carrega um duplo sentido: por um lado, remete a um corpo que, mesmo marcado por feridas (Veiga, 2018) – a ostra só produz a pérola a partir da irritação causada por um grão de areia – transforma a dor em beleza e valor. Por outro, a imagem da abertura (ostra aberta) sugere disponibilidade para o encontro, para o desejo e para a circulação de afetos, em contraste com o fechamento defensivo que a necropolítica afetiva tenta impor.

Já a "ave rara em um céu aberto sem fim" indica um gesto de liberdade em relação a heteronorma. Rico Dalasam se coloca como singularidade inassimilável, que voa em um espaço amplo, não contido pelos limites da norma racial e heterossexual. Essa figuração dialoga com o que José Esteban Muñoz (2020) chama de utopia queer: a construção de horizontes de liberdade que ainda não se concretizaram plenamente, mas que se anunciam como possibilidade de existência.

Com essas imagens, o artista reelabora a vulnerabilidade como potência criadora. Se a ostra produz pérolas a partir da ferida, e a ave rara inaugura rotas próprias de voo, Dalasam transforma marcas de exclusão em motores de invenção. Nesse movimento, a beleza não é mero atributo estético, mas um ato de soberania afetiva e política: um corpo negro gay que se reconhece produtor de mundos, e não apenas sobrevivente. Ao que nos parece, Rico Dalasam denuncia que os corpos

de homens negros gays não querem mais apenas resistir, querem existir com toda dignidade possível.

Por fim, a música **"**Fim das Tentativas**"** funciona como eixo conceitual do EP, pois condensa a poética de encerramento e recomeço que atravessa o disco. Nos versos "Também tive que morrer / Pra deixar tu morrer da minha vida", Dalasam traduz, em primeira pessoa, um processo de ruptura que não é apenas amoroso, mas também político: para seguir, o sujeito precisa "matar" uma relação que o aprisiona a repetições de dor - o ato de reinventar a própria vida mesmo após experiências de desumanização.

Há ainda uma leitura de autorrecuperação, no sentido do que propõe bell hooks (2019) quando afirma: "Amei ao ponto de me amar mais". Esse amor emerge como condição para amar o outro, desmontando o roteiro da necropolítica afetiva que reduz corpos negros a descartáveis. Ao rememorar idas à praia, hotéis, estações de trem e mesmo cenas de conflito — "nós dois se tratando igual lixo" — o artista (re)configura a memória (Evaristo, 2017): reconhece o estrago, mas também a potência de quem sobrevive e se ergue novamente. A canção, portanto, não é mero relato de término; é ritual de encerramento que abre espaço para novos vínculos, reafirmando que a vulnerabilidade pode ser força de criação.

Entre fetiche e invisibilidade: homens negros gays e dissidência afetiva

A dissidência afetiva, tal como mobilizamos neste texto, não se limita à recusa da norma heterossexual. Ela também pode ser compreendida como uma ruptura consciente com aquilo que Achille Mbembe (2018) define como necropolítica: o poder de decidir quais vidas merecem ser vividas e quais podem ser descartadas, uma vez que "homens negros na cultura do patriarcado supremacista branco capitalisa imperialista branco são temidos, não amados (hooks, 2022, p. 32)" entendemos que amar outro homem negro, reconhecer sua beleza e investir em vínculos de cuidado mútuo torna-se um ato de resistência radical (hooks, 2021). Esse gesto subverte o que Neusa Santos Souza (2021) identifica como "auto-ódio", produzindo novas matrizes de reconhecimento, de afroestima (Silva, 2025) e autoestima. A obra "Fim das Tentativas" encarna essa prática insurgente. Ao cantar amores que

não precisam se justificar perante o olhar branco, Rico Dalasam (2022) desloca o centro do desejo.

Seu manifesto musical celebra o encontro entre corpos negros sem mediadores, criando uma poética em que o amor não é concessão, e sim afirmação de existência (hooks, 2021). Trata-se de uma sonoridade que reivindica ancestralidade e contemporaneidade ao mesmo tempo, recusando as fronteiras do que a indústria musical hegemônica e, por extensão, a sociedade estabelece e considera universal. Mas, que lugar o homem negro gay ocupa nesse universal estabelecido?

Ao pensar essas dinâmicas, é importante destacar que as experiências afetivas e sexuais dos homens negros gays não podem ser compreendidas sem considerar a ação conjunta de racismo e homofobia, como já mencionamos anteriormente no texto. Moraes da Costa (2023) argumenta que essas duas estruturas de poder se entrelaçam na produção de uma "dupla desumanização", em que o corpo negro é ao mesmo tempo fetichizado e rejeitado. Para o autor, a sociedade brasileira, marcada por heranças coloniais e pela heteronormatividade, cria uma hierarquia do desejo que confina homens negros gays a lugares de invisibilidade ou de hiperssexualização, negando-lhes o reconhecimento como sujeitos de afeto.

Essa leitura se aproxima do que já discutimos a respeito da necropolítica afetiva. Moraes da Costa (2023) demonstra como, mesmo em ambientes LGBTQIAPN+, homens negros gays são frequentemente reduzidos a "corpos para o sexo", procurados em espaços de menor prestígio social e descartados quando se trata de relações duradouras e de cuidado. Essa dinâmica, que ele chama de hierarquia do desejo, reforça a dissidência afetiva, o isolamento, e pode gerar homofobia internalizada, um mecanismo de autodepreciação que fragiliza a afroestima (Silva, 2025) autoestima e dificulta a construção de laços amorosos entre iguais.

Segundo Moraes da Costa (2023), o racismo e a homofobia não são apenas comportamentos e práticas individuais que minam esse pertencimento, mas ferramentas estruturais de manutenção do capitalismo e do patriarcado. Eles operam para disciplinar corpos negros e dissidentes, regulando quem pode amar, trabalhar e viver com dignidade. Essa perspectiva nos ajuda a compreender que a dissidência afetiva não se trata de uma escolha pessoal, mas uma forma de

enfrentamento coletivo às lógicas de exploração e morte que atravessam a vida dos homens negros gays.

Assim, o que parece “apenas” um EP, revela-se como um dispositivo de transformação subjetiva e política: ao reconfigurar o imaginário do amor acerca dos homens negros gays, Dalasam (2022) amplia as possibilidades de vida e reencantamento do mundo para corpos historicamente marginalizados e negados ao campo dos afetos. Como traz Medeiros (2022, s/p): “As cinco faixas que compõem o disco nunca negam o sofrimento, mas, juntas, apontam à esperança de quem aprendeu a lidar com muito daquilo que se sente, mesmo quando se sente muito”. Rico Dalasam consegue através do Ep “Fim das Tentativas” apresentar uma jornada sonora em que nomeia as dinâmicas afetivas, como a dissidência afetiva ressoa nos corpos de homens negros gays, lançando uma leitura objetiva coletiva, de um processo que se constitui no discurso como sendo individual e abstrato.

O amor é um sentimento desinvestido de política (hooks, 2019), por vezes um sinal de fraqueza e, para a experiência masculina, do ser homem, e do ser homem negro, torna-se figura opositora a sua constituição (hooks, 2022). Ainda segundo hooks (2022), o amor é um significante moldado, mobilizado por discursos que investem verdades sobre ele para que atue em prol da opressão, portanto, a autora aposta no amor como uma ação. Em outras palavras, ainda que um significante compartilhado, o amor é produzido por quem o utiliza e compartilha dos seus maiores atributos: a verdade. Neste mesmo sentido, segue Rico Dalasam. Ao tomar o amor para si, não o absolve da forma como está constituído, uma vez que o amor em si está carregado dessas imagens de violência. Rico reivindica a posição de autor e produz sobre ele, mesmo que tome si próprio como referência, produz um guia, ainda que seja de um amor cego.

Nas palavras de Rico (2022) “O que sei sobre o amor, eu inventei/ Inventei um jeito pra me amar/ E quando alguém se sente amado por mim/ Eu penso que deu certo o que eu precisei inventar" o trecho é retirado da música “Guia de um Amor Cego” segunda faixa do álbum do artista. Ao falar da invenção da forma de amar, Rico não só enfatiza o que traz hooks (2022) sobre a produção patriarcal supremacista imperialista capitalista branca de desamor em direção ao homem negro, como também denuncia como o auto ódio (Santos, 2021) atua sobre o corpo de pessoas negras, produzindo a negação a si mesmas ao amor. Na dinâmica afetiva, a quem se endereça a possibilidade de

amar e ser amado? “O desejo tem construído uma política do afeto e do amor, sendo apenas alguns corpos e sujeitos elegíveis para acessar esta política (Cordeiro, Sierra, Dias, 2021, p. 128)”.

Ainda nesse trecho, Rico fala do enclausuramento que a dinâmica racista produz no afeto compartilhado por sujeitos negros. O artista reconhece que o amor só acontece à medida em que o amor próprio é produzido: “amor-próprio é a base de nossa prática amorosa. Sem ele, nossos outros esforços amorosos falham (hooks, 2021, p. 74)”. Portanto, ser dissidente afetivamente é uma aposta de resistência política, uma vez que se amar é romper com os investimentos provocados pelo sistema mundo opressor e agir em direção a projetar futuros, de imaginar mundos outros “um modo disruptivo de construção de conexões, vínculos e rotas fugitivas para o devir (Silva; Souza, 2023, p. 3)”.

Ainda na música “Guia de um amor cego”, Rico traz o trecho: “Quando garotos negros amam, quando garotos pretos se amam / Quase sempre se inventou um jeito”, neste recorte o artista não só fala do amor de forma ampliada, como situa na relação afetivo-amorosa entre homens negros. Pode-se interpretar a partir desse recorte que, além de não encontrar imagens representacionais de garotos negros em relacionamentos afetivo-amorosos nos diferentes meios de produção, Rico também apresenta isso como uma prática incomum nas relações cotidianas. A ausência dessa produção imagética atua em direção ao que Stuart Hall (2016) chamaria de naturalização. O autor defende a ideia de que naturalizar é uma estratégia representacional que congela imagens de forma com que pareçam que nunca existiu outro modo que não aquele, ancorando para sempre essas posições.

A aposta de Rico Dalasam é que essas âncoras podem ser retiradas se garotos pretos se amarem e produzirem sobre esse amor, assim como ele fez. Entretanto, esse não é um desafio fácil. Seguindo na mesma faixa musical, o artista diz: “Me percebi exceção cada vez que fui amado”. O que é denunciado por Dalasam ressoa também na produção acadêmica. Os autores Lima e Ludemir (2018) dizem que: “O saldo da escravidão foi a redução do homem negro a reprodutor, objeto, nunca o amante recíproco”. Portanto, ser exceção nessa dinâmica parece condição de estar homem negro gay no mundo. Entretanto, ao nomear isso, Rico subverte a norma redistribuindo a violência (Mombaça, 2021)

que lhe é imposta apresentando o amor como uma possibilidade real e factível para homens negros gays, bichas pretas.

Ao afirmar o amor entre corpos negros dissidentes como prática possível, Rico Dalasam não apenas tensiona os limites do imaginário afetivo, mas também projeta mundos outros. Essa projeção dialoga com o que José Esteban Muñoz (2020) chama de horizontes de utopia queer: espaços que não existem plenamente no presente, mas que se anunciam como potência, como promessa de um porvir onde o afeto negro e dissidente não é exceção, mas cotidiano. O canto, nesse sentido, funciona como uma fricção, como um gesto performativo de futuro: ao nomear, redistribuir a violência e encarnar o amor negro, o artista já faz existir o que parecia inalcançável: O amor como possibilidade para as bichas pretas.

Em "*De Longe*", Rico Dalasam canta: *"*Me tornei calmo, assim como os vendavais são, de longe / E mostro agora que estou em dança, assim como um furacão é, de longe.*"* A metáfora da tempestade contida remete ao que Mbembe (2018), como já explicitamos anteriormente, chama de devir sujeito, um processo em que corpos historicamente transformados em "coisa" pelo colonialismo reinventam-se como portadores de vida e movimento. De longe, o vendaval parece quieto: uma imagem que lembra o confinamento simbólico e material descrito por Fanon (2020) para falar do homem negro, mas por dentro pulsa a energia de transformação. Ao mesmo tempo, a dança do furacão ecoa a ideia de produzir caminhos de fuga, em um diálogo com o que Mombaça (2021) identifica como redistribuição da violência: quando corpos negros criam novas gramáticas de existência, recusando a morte em todas as suas dimensões.

Essa coreografia de calma e força também desafia as imagens de controle de que fala Collins (2019), que fixam a masculinidade negra gay entre a subalternidade e a caricatura. Vista de longe, a serenidade pode ser lida como a máscara necessária à sobrevivência em um sistema necropolítico (Mbembe, 2018); de perto, o furacão revela a potência criativa que hooks (2021) associa ao amor como prática de liberdade. Dalasam transforma, assim, a própria performance em tecnologia de cuidado coletivo (Silva, 2025) uma poética que recusa o enclausuramento e anuncia o que Muñoz (2020) chama de um futuro possível em que corpos negros gays dançam e amam sem mediações.

Dessa forma, a experiência afetiva dos homens negros gays, marcada pela "dupla diáspora" (Veiga, 2018) e por uma necropolítica afetiva que também se exerce no campo do desejo (Mbembe, 2018), encontra em *Fim das Tentativas* um espaço de reconfiguração. As letras e performances de Rico Dalasam desestabilizam as imagens de controle (Collins, 2019) e fazem do amor uma estratégia de sobrevivência e de criação de futuros. Ao assumir a própria vulnerabilidade e transformar o corpo em dança e furacão, o artista encarna um devir sujeito (Mbembe, 2018) que rompe com a naturalização da solidão e do fetiche.

Considerações finais

"Quando garotos negros amam, quando garotos pretos se amam / Quase sempre se inventou um jeito." — *Guia de um Amor Cego* (Dalasam, 2022). Abrir estas considerações finais com esse verso é reconhecer a potência do gesto artístico de Rico Dalasam: a invenção do amor como prática de sobrevivência e liberdade para bichas pretas. Ao longo do artigo, mostramos que o EP "Fim das Tentativas" não é apenas um conjunto de canções, mas um manifesto político-estético que reposiciona o homem negro gay no imaginário social.

Sua poética da vulnerabilidade recusa a naturalização da solidão, questiona a necropolítica afetiva e inscreve novas possibilidades de vínculo e pertencimento. Inventa mundos outros, sem que seja necessário um convite de entrada. O "Fim das Tentativas" em flertar com um sistema estruturado ao aniquilamento de homens negros gays, bichas pretas. A ficcionalidade do que está dado, a fricção do real.

A escuta atenta do EP nos permitiu perceber como Dalasam transforma ferida em criação, dor em beleza e desejo em horizonte de futuro. Seus versos desestabilizam estereótipos de virilidade compulsória, subalternidade afetiva, ao mesmo tempo em que produzem imagens transgressoras (hooks, 2019). Nesse processo, a obra cumpre o objetivo deste estudo: revelar que a arte pode ser dispositivo de autorrecuperação (hooks, 2019) e de reencantamento do mundo, abrindo brechas para espaços de existência que ainda não estão plenamente realizados, mas que se anunciam como potência.

Assim, “Fim das Tentativas” evidencia que o amor entre corpos negros dissidentes não é exceção, mas possibilidade radical de vida. Ao afirmar a beleza negra fora do olhar da branquitude, o artista oferece uma lição de coragem: a de que amar a si mesmo e a seus iguais é um ato profundamente político, como aponta Silva (2025) ao discutir o conceito de afroestima. Mais que resistir, Dalasam propõe existir com dignidade, tornando a própria vulnerabilidade uma força criadora e coletiva.

Apesar das contribuições apresentadas, reconhecemos que este estudo possui limitações importantes. Por se tratar de uma análise estética e político-afetiva baseada em um único objeto artístico, não buscamos abarcar a diversidade das experiências de homens negros gays no Brasil. A leitura proposta é situada, parcial e atravessada pelos referenciais teóricos mobilizados, o que significa que outras interpretações são igualmente possíveis e desejáveis.

Assim, futuras pesquisas poderiam explorar de diferentes formas empíricas como homens negros gays experienciam a necropolítica afetiva em seus cotidianos, investigar práticas de autorrecuperação e dissidência afetiva em diferentes territórios, ou ainda, comparar produções musicais e literárias de outros artistas negros LGBTQIAPN+. Estudos interdisciplinares que articulem arte, psicologia social, educação e filosofia também poderiam aprofundar discussões sobre afetividade, subjetivação e elaboração estética, ampliando o horizonte aberto por este trabalho.

“Me vejo hoje ostra aberta que já fez pérolas mil / Me vi ave rara em um céu aberto sem fim.” — Tarde D+ (Dalasam, 2022). Encerrar com esse trecho reforça o sentido último da análise: a experiência de homens negros gays, embora marcada por feridas, é também fonte de invenção de novos circuitos de afeto e beleza. Sem cairmos em uma romantização do sofrimento, Rico Dalasam transforma cada grão de dor em pérola, cada voo em afirmação, convidando a sociedade a imaginar futuros em que amar e ser amado não seja exceção, mas cotidiano para os corpos de homens negros gays, bichas pretas.

Referências

BACO EXU DO BLUES. QVVJFA? [album]. Disponível em: https://open.spotify.com/intl-pt/album/5HE9DhP8b3m3LmShTreEvq. Acesso em: 1 dez. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-38, jan./abr. 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CORDEIRO, Fábio de Carvalho; SIERRA, Jamil Cabral; DIAS, Lucimar Rosa. Preterimento do afeto, da amizade e do desejo entre bixas-pretas em espaços de socialização. **Caderno de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 119-137, jan./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt. Acesso 14 de setembro de 2025.

COSTA, Guilherme Moraes da. Bixa preta: considerações sobre negritude e homossexualidade. **Anais do 9º Encontro Internacional de Política Social e 16º Encontro Nacional de Política Social**, Vitória, ES, 13 a 15 jun. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41239. Acesso 14 de setembro de 2025.

CONSELHEIRO, Samuel Germano do Nascimento; OLIVEIRA, Elaine Cristina Tôrres; MESQUITA, Marcos Ribeiro. Rap como dispositivo: relato sobre grupo de adolescentes pretas/os e o fazer saúde. *Asas da Palavra*, v. 20, n. 1, p. 245-260, jan./jun. 2023. ISSN 1415-7950.

DALASAM, Rico. **Fim das Tentativas** [álbum]. São Paulo: Rico Dalasam, 2022. Disponível em: https://open.spotify.com/intl-pt/album/6kQlwMSjHVBlS6Rr7LH40z. Acesso em: 16 agosto. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FAUSTINO, Deivison; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 163–177, ago. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/29392. Acesso em: 23 jul. 2025.

FERREIRA, Emerson Benedito.; ABRAMOWICZ, Anete. O racismo na infância e a infância do racismo: vida e rastros de uma criança negra. **Pro-Posições**, v. 33, p. 1 - 20, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representaçã**o. Ed. 1. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

hooks, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

hooks, bell. **A gente é da hora:** homens negros e masculinidades. Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEOPOLDINO, Ana Beatriz Tenente. "Vivendo acima do topo, não diga que não notou": uma análise de trechos de letras de rap e as narrativas de ascensão social para juventude negra periférica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2022.

LIMA, Eugênio; LUDEMIR, Julio. **Cartas a Madame Satã**. In: **Dramaturgia Negra**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes, 2018.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. São Paulo: Autêntica, 2020.

MARQUES, M. O. NÓS, BICHAS PRETAS, NA ESCOLA!: "Etnicidentidade" monstruosa, saúde mental e vivências escolares. 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) — Programa de Pós-Graduação em Relações

Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDEIROS, André Felipe de. *Rico Dalasam – Fim das Tentativas*. Monkeybuzz, 26 ago. 2022. Disponível em: https://monkeybuzz.com.br/resenhas/albuns/rico-dalasam-fim-das-tentativas/. Acesso em: 15 set. 2025.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUÑOZ, José Esteban. **Utopía queer**: El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Buenos Aires: Caja negra, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de**.** O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 281 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PATRÍCIO, Cláudio. A dor invisível: reflexões sobre o sofrimento do homem negro numa sociedade patriarcal e racista. SciELO Preprints, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7021. Acesso em: 01 dez. 2025.

RIBEIRO, Milton. "Eu decido se 'cês vão lidar com King ou se vão lidar com Kong': homens pretos, masculinidades negras e imagens de controle na sociedade brasileira." **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4911. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTANA, Jhyenne Yara Gomes; TONUS, Mirna. Processo metodológico para análise de conteúdo de letras de música: extração e identificação de mensagens em álbuns do BTS. **Brazilian Creative Industries Journal**, Novo Hamburgo, v. 4, n. 2, p. 176-200, jul./dez. 2024

SANTOS, Boaventura de Sousa, La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: IlSA;

Universidad Nacional de Colombia. 1998. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf.

SANTOS, Hélvia Modesto M.;NASCIMENTO, Samuel Conselheiro Germano. Culturas digitais, juventudes e política: as mídias digitais como espaço de reconhecimento e fortalecimento da negritude. 2022. 27 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia)** - Instituto de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SANTOS, Neuza. **Tornar-se negro**: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Zahar, 2021.

SILVA, Rômulo Lopes; SOUZA, Leonardo Lemos. Temporalidades e racialização de jovens gays negros: Entre memórias e imagens de futuro. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), n. 39, p. 1 - 22, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sess/a/dYmQpqP4ySpbmhN9g84Nbsw/

SILVA, Érick Santos da. Primavera para as rosas negras: a construção e a aprendizagem da afroestima na vida de pessoas negras. 2025. 156 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)** – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

VEIGA, Lucas. As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 78–85, jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/4684. Acesso em: 20 jul. 2025.

VIDARTE, P. **Ética bixa**. Tradução de Fernando Scheibe. São Paulo: n-1 edições, 2019**.**

La poética de la vulnerabilidad y las disidencias afectivas de hombres negros gays en Rico Dalasam

RESUMEN: Este artículo realiza un análisis estético y político-afectivo del EP *Fim das Tentativas* (2022), de Rico Dalasam, situándolo como un gesto de reinscripción de las subjetividades de hombres negros gays en el contexto brasileño. El estudio adopta una metodología cualitativa de análisis textual y musical, basada en una escucha atenta de las letras, sonoridades y construcciones poéticas del artista, articulándolas con referentes teóricos sobre masculinidades negras. A lo largo del artículo, argumentamos que la obra opera como un dispositivo estético-político que tensiona estereotipos raciales y sexuales y produce nuevas posibilidades de existencia y afecto entre hombres negros gays. A partir de este recorrido, demostramos que el concepto de "necropolítica afectiva" emerge como una contribución central del estudio, permitiendo comprender cómo las estructuras de racismo y heteronormatividad regulan la circulación del deseo y del cuidado. Los resultados indican que Dalasam crea una poética de la vulnerabilidad capaz de reconfigurar imaginarios, ampliar horizontes de pertenencia y proponer formas de vivir que rompen con la soledad y el fetichismo impuestos a esos cuerpos. Por último, destacamos los límites del estudio y señalamos caminos para futuras investigaciones que articulen empíricamente afectos, estética y masculinidades negras.

PALABRAS CLAVE: Masculinidades negras. Rico Dalasam. Disidencia afectiva. Necropolítica afectiva.

***Érick SANTOS DA SILVA**, Universidade Federal de Alagoas.*

Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGP-UFAL), mestre em Psicologia pelo PPGP-UFAL, especializando-se em Educação em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela UFAL, licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Tiradentes (Unit).

https://orcid.org/0000-0001-7449-0952

Samuel CONSELHEIRO GERMANO DO NASCIMENTO,

Mestrando em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGP/UFAL), na linha de pesquisa Subjetividades, Políticas e Processos Psicossociais. Especialista em Saúde da Família e Comunidade pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL. Aluno Destaque do programa de Pós Graduação Lato Sensu - UNCISAL. Embaixador do projeto #JuntosPelaTransformação da professora Djamila Ribeiro. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). https://orcid.org/0000-0002-7211-9057

Recebido em: 20/09/2025

Aprovado em: 29/12/2025

ISSN 2525-6904

ARTIGOS



Semiótica do afeto *Queer*:

signos, representatividade e educação para a sexualidade em *Heartstopper*

Nathan Silva Pereira, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

Luis Gustavo da Conceição Galego, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

Resumo: O presente artigo analisa as representações positivas da homossexualidade na série *Heartstopper* e discute suas potencialidades como recurso didático para a educação para a sexualidade na educação básica. Ancorada em uma abordagem qualitativa de matriz semiótica peirceana, a pesquisa constitui um corpus de cenas que tematizam afeto queer, autoconhecimento da sexualidade, homofobia e redes de apoio. As cenas foram decupadas segundo critérios de relevância temática, recorrência de signos audiovisuais e saturação sígnica, permitindo a identificação de qualidades sensíveis (primeiridade), relações narrativas (secundidade) e articulações com contextos socioculturais brasileiros (terceiridade). Os resultados são apresentados em quatro eixos: (a) representatividade positiva e semiótica do afeto; (b) autoconhecimento, adolescência e a pergunta “eu sou gay?”; (c) cotidiano homoafetivo, homofobia e redes de apoio; (d) implicações pedagógicas. A análise evidencia um regime estético marcado pela delicadeza, pelo cotidiano e pelo cuidado, que rompe com narrativas trágicas tradicionalmente associadas à homossexualidade e produz um repertório simbólico de afeto queer positivo. Articulando a leitura das cenas com a literatura sobre educação sexual, com documentos normativos (PCN, BNCC) e com os Princípios de Yogyakarta, o estudo sustenta que *Heartstopper* pode ser incorporada ao currículo como artefato curricular e ferramenta formativa para discutir consentimento, diversidade, direitos humanos e enfrentamento da violência simbólica no ambiente escolar. Por fim, apresenta-se uma proposta pedagógica que integra análise semiótica, letramento midiático e educação sexual integral crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual. Afeto *queer*. Semiótica peirceana. Mídias audiovisuais. *Heartstopper*.

Pausas na Violência Simbólica: Abrindo o Caderno para o Afeto *Queer*

A educação para a sexualidade, historicamente marcada por disputas morais e pedagógicas, articula dimensões biológicas, afetivas e sociais para promover compreensões críticas que sustentem práticas éticas e respeitosas. Nesse cenário, o debate sobre gênero e diversidade sexual torna-se eixo indispensável para a construção de uma cidadania plena e inclusiva (Cabral; Heilborn, 2010; Sfair et al., 2015; Gava; Villela, 2016). Apesar de seu caráter emancipatório, a educação para a sexualidade nas escolas ainda provoca tensões, refletindo embates que acompanham sua própria história no Brasil.

Inserida nos currículos desde a década de 1930 (Figueiró, 2009), a educação sexual passou por períodos de avanços e retrocessos ao longo do século XX, com maior sistematização entre as décadas de 1940 e 1980 (Ribeiro, 2004; Bueno; Ribeiro, 2018). Contudo, nas últimas décadas, discursos conservadores têm buscado deslegitimar a abordagem de gênero e sexualidade nos espaços educativos, reinterpretando-as como ameaça moral, ainda que tais posicionamentos contrariem dispositivos legais que garantem a promoção dos direitos humanos e da igualdade (Braga, 2019).

Essas tensões contemporâneas se articulam a processos históricos mais amplos de estigmatização da homossexualidade. De fato, desde o período colonial, discursos religiosos e jurídicos definiram a homossexualidade como crime, pecado ou patologia, constituindo um estigma que se perpetua na sociedade brasileira e que se atualiza no cotidiano escolar (Trevisan, 2018; Gonçalves; Gonçalves, 2022). A escola, inscrita em mecanismos de controle dos corpos e de normatização das condutas, historicamente atuou como espaço de reprodução da heteronormatividade, ocultando ou negando existências dissidentes (Louro, 2004).

Mesmo diante de avanços legais e sociais, a homofobia permanece presente nas interações escolares (Menezes *et al.*, 2018), reiterando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade das experiências de gênero e sexualidade. A discussão de representações positivas da homossexualidade torna-se, assim, um caminho relevante para o enfrentamento da violência simbólica e para a promoção de cidadania (Ramires, 2011).

Nesse cenário, artefatos culturais, como filmes e séries, assumem papel pedagógico significativo. As escolas podem ser entendidas como espaços-tempos atravessados por redes de significações, práticas, imagens e narrativas que compõem os cotidianos educativos (Alves, 2019). Assim, produções audiovisuais constituem recursos potentes para ampliar repertórios, mobilizar afetos, deslocar normatividades e promover leituras críticas sobre diversidade sexual, sobretudo quando articuladas às práticas de ensino.

A indústria do entretenimento tem desempenhado papel relevante na ampliação da visibilidade LGBTQIAPN+, especialmente por meio de plataformas de streaming como a Netflix (Asmar; Raats; Audenhove, 2022). No entanto, essa ampliação não pode ser compreendida de forma ingênua ou dissociada das lógicas mercadológicas que estruturam a indústria cultural. Adorno e Horkheimer (1985) alertavam que a indústria cultural opera capturando formas de expressão cultural para transformá-las em mercadoria, neutralizando seu potencial crítico. No contexto contemporâneo, tal dinâmica manifesta-se na incorporação da diversidade sexual como estratégia de mercado, frequentemente associada ao chamado *pink money*, isto é, à exploração econômica de identidades dissidentes como nicho consumidor. Como observa Miskolci (2017), a visibilidade *queer* produzida pela mídia pode tanto ampliar reconhecimento quanto domesticar politicamente as dissidências, convertendo diferenças em produtos culturalmente aceitáveis. Assim, *Heartstopper* (Lyn, 2022), série televisiva baseada nos dois primeiros volumes da obra homônima de Alice Oseman (2021a; 2021b),deve ser compreendida simultaneamente como avanço simbólico e como produção inserida em um mercado que captura afetos e identidades.

Essa ambivalência não invalida o potencial pedagógico desse produto midiático, mas exige uma leitura crítica de suas condições de produção e circulação. A série retrata, com sensibilidade, a trajetória afetiva de dois adolescentes que exploram sua identidade e seus desejos de forma terna e livre de estigmas, um contraste expressivo frente às representações negativas ou patologizantes que dominaram grande parte da história do audiovisual. Ao subverter a gramática visual e narrativa do sofrimento, a série se estabelece como um potente produto cultural que articula representatividade e afeto *queer* positivo.

Historicamente, a escola opera como um espaço regulado por normas de gênero e sexualidade que buscam produzir condutas inteligíveis e socialmente aceitáveis. Como apontam Louro (2004) e Gonçalves e Gonçalves (2022), a instituição escolar não apenas ensina conteúdos: ela disciplina corpos, regula afetos e reproduz expectativas heteronormativas que orientam o que pode ser dito, sentido e vivido. É nesse contexto de vigilância e silenciamento que a discussão sobre diversidade sexual se torna não apenas necessária, mas urgente. Nesse sentido, obras como *Heartstopper* configuram oportunidades pedagógicas de deslocamento discursivo, favorecendo a discussão de afetos *queer*, a contestação da heteronormatividade e a construção de práticas de educação para a sexualidade mais inclusivas e críticas.

Os signos audiovisuais presentes em *Heartstopper,* estruturados por uma estética de delicadeza, descoberta e afirmação identitária, não apenas configuram uma representação positiva da homossexualidade, mas também potencializam a produção de sentidos sobre o afeto *queer* capazes de tensionar normas heteronormativas e ampliar horizontes pedagógicos na escola. Esses signos, quando mobilizados em práticas educativas, podem favorecer processos de identificação, reconhecimento e diálogo crítico entre estudantes, contribuindo para a construção de uma educação para a sexualidade fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade e na promoção de ambientes escolares mais inclusivos.

Neste artigo, o termo afeto *queer* não é empregado apenas como sinônimo de sentimento individual, mas em diálogo com abordagens contemporâneas que compreendem o afeto como força relacional capaz de produzir deslocamentos éticos, políticos e perceptivos. Para Ahmed (2014), as emoções não residem nos sujeitos como estados internos, mas circulam entre corpos, objetos e discursos, orientando aproximações, afastamentos e pertencimentos. De modo convergente, Sedgwick (2003) propõe compreender o afeto como campo de intensidades que estrutura modos de percepção e relação com o mundo. No contexto brasileiro, Pelúcio (2012) sugere pensar o "cu *queer*" como lugar político e epistemológico a partir do qual emergem pedagogias afetivas dissidentes, capazes de tensionar normas de gênero e sexualidade.

Assim, o afeto *queer* mobilizado por *Heartstopper* não se restringe à emoção privada entre personagens, mas constitui um regime estético-político que desloca a partilha do sensível (Rancière, 2009) e amplia os quadros de inteligibilidade das vidas *queer* (Butler, 2019). Ao

tratar de representações positivas da homossexualidade, não se pretende afirmar uma visão idealizada ou despolitizada das vivências LGBTQIAPN+, mas referir-se a narrativas que disputam ativamente os regimes de visibilidade social. Hall (1997) compreende a representação como prática de produção de sentido, e não como simples reflexo da realidade, o que implica reconhecer que as imagens midiáticas participam da construção das próprias condições de existência social. De modo semelhante, Dyer (1993) argumenta que a política da representação está diretamente vinculada à luta por reconhecimento, dignidade e complexidade simbólica. Nesse sentido, consideram-se positivas as representações que rompem com padrões historicamente dominantes no audiovisual, nos quais personagens dissidentes foram associados à tragédia, ao sofrimento ou à punição (Mendes, 2011; Míkos; Sierra, 2018), e que afirmam a legitimidade do afeto, do desejo e da existência *queer*.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, a partir da semiótica, os signos audiovisuais que estruturam a representatividade homossexual em *Heartstopper*, discutindo como produzem sentidos sobre o afeto *queer* e como podem subsidiar práticas didáticas voltadas à educação para a sexualidade em perspectiva inclusiva e crítica. Para isto, o artigo organiza-se em quatro seções principais. Inicialmente, apresentam-se os caminhos metodológicos da pesquisa e o referencial semiótico adotado. Em seguida, desenvolve-se a análise do corpus em quatro eixos: (a) representatividade positiva e semiótica do afeto; (b) autoconhecimento e descoberta da sexualidade; (c) cotidiano homoafetivo, homofobia e redes de apoio; e (d) implicações pedagógicas. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se discutem as contribuições do estudo, seus limites e suas possibilidades para a área da educação.

Caminhos Metodológicos: Quando o Afeto Encontra a Análise

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, fundamentada na análise semiótica de matriz peirceana, aplicada ao estudo de produções audiovisuais. O corpus é constituído por cenas selecionadas da série *Heartstopper* (Lyn, 2022) que evidenciam expressões de afeto *queer* e representações da homossexualidade. A

seleção do corpus seguiu três critérios: (a) relevância temática para a discussão de diversidade sexual e afetividade; (b) presença de signos audiovisuais recorrentes na construção da sensibilidade *queer*; e (c) saturação sígnica, segundo a qual cenas densas em elementos cinematográficos foram priorizadas, conforme metodologia consolidada em estudos anteriores sobre representações LGBTQIA+ em produtos midiáticos (Lima; Galego, 2024).

Após a seleção das cenas, procedeu-se à transcrição decupada das cenas, contemplando diálogos traduzidos para o português e elementos da gramática cinematográfica, incluindo planos, enquadramentos, iluminação, paleta cromática e movimentos de câmera. Essa etapa segue o protocolo metodológico empregado em análises fílmicas anteriores (Cruz; Galego, 2020; Lima; Galego, 2024), no qual a decupagem opera como instrumento para identificação dos signos audiovisuais e para a compreensão de sua articulação narrativa.

A análise semiótica baseou-se nas três categorias peirceanas (primeiridade, secundidade e terceiridade), adaptadas ao contexto audiovisual conforme proposto por Dias (2013) e Vieira e Dias (2014) e aplicadas em projetos de pesquisa de referência (Soares; Pereira; Galego, 2019; Cruz; Galego, 2020; Oliveira; Galego, 2021; Pires; Galego, 2021; Lima; Galego, 2024). Nesse enquadramento:

> **Primeiridade** refere-se às qualidades sensíveis dos signos, tais como cor, luz, textura, sonoridade, enquadramento, tratadas como *índices* que operam a nível pré-interpretativo.
>
> **Secundidade** corresponde à esfera da *narrativa*, compreendida nas relações entre personagens, afetos, conflitos, gestualidades e performances *queer***.**
>
> **Terceiridade** refere-se aos *contextos culturais* que orientam a significação, articulando os signos da série às construções sociais brasileiras sobre homossexualidade, afetividade e normas de gênero, tal como proposto em análises etnográfico-discursivas de representações midiáticas (Galego; Pereira, 2020; Lima; Galego, 2024).

O uso recorrente de planos médios e subjetivos, aliado à inserção de animações 2D (como folhas, raios, traços coloridos e elementos gráficos sobrepostos à imagem), opera como índice de primeiridade, pois atua

diretamente sobre a dimensão sensível da experiência estética, evocando estados afetivos e aproximando o espectador da interioridade emocional das personagens. A secundidade manifesta-se nas interações concretas entre os corpos em cena, especialmente nas dinâmicas de aproximação e afastamento entre Nick e Charlie, nos silêncios carregados de tensão, nos gestos hesitantes, nos olhares prolongados e nas microperformances de cuidado, que estruturam a narrativa a partir do conflito, da resistência e do reconhecimento mútuo enquanto sujeitos queer. Esses elementos configuram uma experiência relacional que ancora o sentido nos acontecimentos e nas reações vividas pelas personagens. A terceiridade, por fim, emerge quando essas experiências narrativas e sensíveis são interpretadas à luz de convenções socioculturais mais amplas, permitindo que os signos da série sejam articulados a debates contemporâneos sobre diversidade sexual, afetividade e normatividade de gênero. Nesse nível, *Heartstopper* ultrapassa a esfera do entretenimento e passa a operar como dispositivo pedagógico-cultural, produzindo efeitos de reconhecimento, identificação e ressignificação das vivências LGBTQIA+ no contexto brasileiro, conforme apontam abordagens etnográfico-discursivas das representações midiáticas (Galego; Pereira, 2020; Lima; Galego, 2024).

A interpretação dos sentidos das cores seguiu a proposta de Raslan (2021), integrada às estratégias simbólicas que estruturam a construção estética do afeto *queer* na série.

Os resultados da análise semiótica foram triangulados com literatura nacional e internacional sobre educação para a sexualidade, mídia e diversidade, permitindo compreender como os signos audiovisuais podem tensionar normas heteronormativas e expandir modos de sentir e pensar a educação sexual. Essa triangulação segue o percurso metodológico empregado em estudos anteriores que relacionam cinema, diversidade e processos formativos (Cruz; Galego, 2020; Galego; Pereira, 2020; Maia; Galego, 2021).

Por fim, a elaboração da proposta pedagógica fundamentou-se nos achados semióticos e nas orientações de Fantin (2014), bem como, em Galego e Pereira (2020) sobre o potencial das mídias audiovisuais como recursos para aprendizagens críticas e inclusivas, compreendendo

Heartstopper como ferramenta formativa para discussões sobre afetividade, diversidade e cidadania no contexto escolar.

Para fins de discussão, o corpus está organizado em quatro eixos:
a) representatividade positiva e semiótica do afeto;

b) autoconhecimento e descoberta da sexualidade;

c) cotidiano homoafetivo, homofobia e redes de apoio;

d) implicações pedagógicas e proposta de trabalho com a série em contextos escolares.

A leitura das cenas é articulada a um referencial que assume a sexualidade como construção sócio-histórica (Louro, 2004) e a adolescência como categoria historicamente produzida, evitando perspectivas naturalizantes e patologizantes (Bock, 2007; Berni; Roso, 2014.

A decupagem completa das cenas, contendo transcrições, observações detalhadas da gramática cinematográfica e justificativas interpretativas expandidas, foi sintetizada nos quadros apresentados ao longo do artigo, assegurando a compreensão do percurso analítico mesmo sem acesso ao material suplementar. A versão ampliada da decupagem encontra-se disponível em repositório de acesso aberto como material complementar (https://osf.io/35cvw/files/nwscd), compreendida aqui como estratégia de transparência metodológica e não como elemento indispensável à inteligibilidade do estudo.

Educação para a sexualidade, mídias e disputas de sentido: deslocamentos contemporâneos

As disputas em torno da educação para a sexualidade no Brasil têm se intensificado nas últimas décadas, especialmente no que se refere à presença de temas ligados ao gênero e à diversidade sexual nos currículos escolares. Esse cenário evidencia que a sexualidade permanece atravessada por discursos concorrentes, ora emancipatórios, ora normativos, que disputam a produção de sentidos sobre corpos, afetos e identidades.

Nesse contexto, a mídia ocupa lugar estratégico. Longe de funcionar apenas como extensão do entretenimento, ela se constitui como campo de enunciação que participa ativamente da construção do imaginário social sobre a homossexualidade e sobre a juventude LGBTQIAPN+. Figueiró (2009) pondera que a circulação de discursos

midiáticos tensiona os silenciamentos escolares ao trazer à tona temas que muitas vezes permanecem interditados nas práticas pedagógicas. Mais recentemente, estudos têm evidenciado como diferentes plataformas midiáticas, tais como séries, podcasts, quadrinhos, animações e redes sociais, se tornaram espaços de elaboração simbólica e afetiva, ampliando a diversidade de narrativas possíveis sobre vivências dissidentes (Serra; Soares, 2021).

Esse movimento adquire relevância particular quando se observam as transformações nas representações audiovisuais da homossexualidade. Se, por grande parte do século XX, personagens LGBTQIAPN+ foram majoritariamente associados à marginalidade, ao sofrimento ou à patologização, observa-se uma inflexão significativa nas produções contemporâneas. Mendes (2011) e Lima, Barros Junior e Silva (2025) consideram que a presença de afetos *queer* positivos nas telas opera como mecanismo de legitimação social, contribuindo para disputar imaginários ainda marcados por estigmas. Rancière (2009) e Butler (2019) destacam que a visibilidade não é um simples ato de exposição, mas um mecanismo político que define quem pode ser reconhecido como sujeito. A representação audiovisual, nesse sentido, não apenas reflete experiências dissidentes: ela produz condições de existência, reorganizando a "partilha do sensível" (Rancière, 2009) e ampliando os quadros de inteligibilidade das identidades *queer* (Butler, 2015; 2019).

Ao deslocar regimes tradicionais de visibilidade, o audiovisual se articula com processos educativos mais amplos. Sua potência pedagógica não reside apenas na exposição de corpos e narrativas dissidentes, mas sobretudo na capacidade de mobilizar signos, cores, enquadramentos, gestos e sonoridades que produzem modos específicos de sentir e compreender a diversidade sexual. Esses elementos, entendidos aqui como signos em sentido peirceano, operam como mediadores semióticos capazes de afetar percepções, ampliar repertórios e tensionar normatividades.

É nesse horizonte que *Heartstopper* se insere como objeto privilegiado de análise. Mais do que um relato romântico juvenil, a série constrói um regime próprio de significação do afeto *queer*, marcado por delicadeza, sensibilidade e ruptura com a narrativa trágica que

historicamente moldou a representação da homossexualidade. Ao produzir uma estética do cuidado e da descoberta, *Heartstopper* desloca expectativas e oferece alternativas simbólicas que contrastam com imaginários escolares ainda atravessados por silêncios, heteronormatividade e vigilância.

Assim, compreender a presença e a função desses signos audiovisuais é fundamental para discutir como produções contemporâneas podem subsidiar práticas de educação para a sexualidade mais críticas, inclusivas e alinhadas aos direitos humanos. Na continuidade desta discussão, analisamos de maneira mais detalhada os elementos visuais, cromáticos e narrativos mobilizados pela série, destacando seu potencial pedagógico no enfrentamento da violência simbólica e na ampliação da representatividade *queer* no contexto escolar.

Representatividade *queer*: cores, gestos e deslocamentos da norma

O primeiro eixo de análise dos episódios está relacionado à forma como *Heartstopper* representa a homossexualidade, deslocando-se de padrões historicamente ancorados na culpa, na violência e na morte (Míkos; Sierra, 2018). Nas cenas iniciais, como o primeiro contato visual entre Nick e Charlie (Ep1–C1, Quadro 1), a série mobiliza planos médios, close-ups, animação 2D de folhas ao redor dos personagens e uma paleta cromática que associa o azul à introspecção de Nick e o amarelo ao calor afetivo de Charlie (Figura 1A). Essas cores não operam apenas como escolha estética, mas como estratégia semiótica recorrente ao longo da série, construindo simbolicamente a complementaridade entre os personagens: o azul remete à interioridade, à hesitação e à sensibilidade de Nick, enquanto o amarelo evoca abertura, acolhimento e vitalidade afetiva em Charlie. A recorrência dessa codificação cromática contribui para estabilizar sentidos sobre o vínculo, produzindo uma gramática visual do afeto queer.

Quadro 1. Quadro síntese da decupagem das cenas de *Heartstopper* organizado segundo índice, contexto e sentido. Fonte: elaborado pelo autor (2025). Ep: episódio; C: cena.

Cena (minutagem)	Índice	Contexto	Sentido
Ep1 C1 (2:00)	Plano médio; Animação 2D (folhas);	Primeiro dia de aula; o encontro e o primeiro olhar entre Nick e Charlie.	Instante fundante do vínculo afetivo e

	Close-up; Cores azul/amarelo..		despertar da sensibilidade
Ep1 C2 (2:50)	Plano conjunto; Espaço fechado; Silêncio; Ausência de trilha.	Diálogo entre Ben e Charlie; Ben exige o segredo da relação.	Confinamento espacial como signo da opressão e do relacionamento tóxico.
Ep1 C3 (5:40)	Planos variados; detalhe no rosto de Charlie; plano geral com Nick ao fundo.	Charlie se distrai observando Nick jogar enquanto conversa com os amigos.	Início da atração; o olhar subjetivo constrói o encantamento.
Ep1 C4 (21:40)	Plano médio; Close-up nas mãos; Luz natural suave.	Despedida na porta da escola após o treino de rúgbi	O toque sutil como rito de reconhecimento e segurança afetiva
Ep2 C1 (0:16)	Plano-detalhe no celular; plano médio no rosto; ausência de diálogos.	Nick, sozinho no quarto, vê fotos de Charlie nas redes.	Emergência do interesse afetivo e descoberta silenciosa.
Ep2 C2 (13:30)	Plano conjunto na neve; planos médios na interação; luz natural suave.	Charlie visita Nick; saem juntos ao perceber que está nevando.	Construção de vínculo íntimo e sensação de segurança.
Ep2 C3 (24:30)	Plano-detalhe (mãos); Luz de baixa intensidade; Trilha melódica.	Nick hesita em tocar a mão de Charlie enquanto assistem a um filme.	A tensão entre o desejo latente e o conflito interno de autoaceitação..
Ep2 C4 (27:30)	Plano médio (tela do PC); Iluminação noturna (azulada); Música reflexiva.	Nick pesquisa no Google "como saber se sou gay" e faz testes online.	A busca solitária por identidade diante da ausência de educação sexual formal.
Ep3 C1 (0:10)	Plano conjunto e detalhes em Nick pesquisando; baixa iluminação.	Nick continua pesquisando sobre sexualidade na internet.	Solidão, coragem e crítica à ausência de educação sexual inclusiva..
Ep3 C2 (10:00)	Plano médio alternado; plano conjunto com Darcy; luzes de festa	Nick conversa com Tara, que revela seu relacionamento com Darcy.	Modelo de aceitação natural; favorece elaboração identitária de Nick.
Ep3 C3 (15:50)	Planos médios e conjuntos; iluminação colorida.	Nick presencia o beijo de Tara e Darcy.	Visibilidade queer como inspiração e identificação afetiva.
Ep3 C4 (19:30)	Close-up; Animação de raios/faíscas; Trilha em *crescendo*.	O primeiro beijo de Nick e Charlie no corredor da festa.	A "primeiridade" do afeto; afirmação queer desvinculada da tragédia
Ep4 C1 (2:10)	Plano conjunto, médios e detalhe no beijo.	Nick visita Charlie após a festa; reconciliação afetiva.	Passagem da culpa ao acolhimento.
Ep4 C2 (5:20)	Planos médios e conjuntos em movimento.	Charlie corre e beija Nick sob a chuva.	Agência afetiva e coragem emocional.
Ep4 C3 (21:00)	Câmera lenta; Plano médio; Cores vibrantes.	Nick ajuda Charlie após ele ser derrubado no jogo de rúgbi.	Desconstrução da masculinidade

			hegemônica através da ética do cuidado.
Ep4 C4 (22:00)	Planos médios e detalhes.	Nick cuida de Charlie na enfermaria.	Afeto como ética do cuidado.
Ep5 C1 (4:30)	Planos médios em diálogo.	Nick explica encontro com garota à mãe.	Conflito entre expectativa social e identidade.
Ep5 C2 (6:30)	Planos gerais e médios no boliche.	Quase abraço interrompido em público.	Afeto contido pela vigilância social.
Ep5 C3 (18:00)	Planos fechados alternados.	Nick escuta conversa entre Tao e Charlie.	Tensão entre desejo, culpa e medo.
Ep5 C4 (6:45)	Planos médios e detalhe no beijo.	Beijo rápido após checagem do entorno.	Negociação entre afeto e discrição.
Ep6 C1 (5:30)	Plano conjunto; Luz solar; Enquadramento simétrico.	Nick e Charlie conversam sobre orientação sexual no parque.	O cuidado entre pares como prática de letramento e suporte emocional.
Ep6 C2 (9:50)	Planos médios alternados.	Nick fala de dúvidas sobre assumir-se.	Legitima o tempo subjetivo da “saída do armário”
Ep6 C3 (12:20)	Plano conjunto e médios nos rostos.	Nick conta a Charlie que se assumiu.	Confissão como fortalecimento afetivo.
Ep6 C4 (23:00)	Planos conjuntos e médios em espaço fechado.	Tara e Darcy ficam presas após ataque homofóbico.	Claustrofobia espacial como metáfora do preconceito.
Ep7 C1 (0:18)	Planos médios; luz suave.	Charlie conta a Tori sobre Nick.	Apoio familiar cotidiano e afetivo.
Ep7 C2 (2:18)	Planos médios no carro.	Pai leva Charlie ao cinema e oferece apoio.	Normalização do cuidado paterno.
Ep7 C3 (4:10)	Plano conjunto; detalhe nas mãos; animação 2D.	Charlie segura a mão de Nick no cinema.	Gesto simbólico de afeto e visibilidade..
Ep7 C4 (10:00)	Plano médio próximo no carro.	Mãe percebe o vínculo entre Nick e Charlie.	Preparação simbólica para a “saída do armário”
Ep8 C1 (19:30)	Plano aberto (campo); Movimento de câmera fluido.	Nick abandona a partida de rúgbi para ir ao encontro de Charlie.	Ruptura com a performance social esperada em prol da autenticidade.
Ep8 C2 (23:21)	Planos conjuntos com mar; médios em gestos.	Passeio público na praia.	Afeto livre e felicidade *queer*.
Ep8 C3 (26:00)	Plano médio fixo; Luz quente; Enquadramento familiar.	Nick se assume bissexual para a mãe.	O acolhimento familiar como signo de encerramento do ciclo de medo.
Ep8 C4 (26:10)	Planos próximos e horizonte ao fundo.	Conversa sobre o futuro na praia.	Síntese simbólica da autenticidade e libertação.

Fonte: dos autores (2026)

Figura 1. Momentos de afeto em *Heartstopper*: (A) elementos 2D ilustram o vínculo emocional; (B) primeiro cumprimento; (C) despedida após a aula; (D) Nick jogando rúgbi sob o olhar de Charlie.



Fonte: Lyn (2022)

Além dos elementos visuais, a trilha sonora desempenha papel fundamental na construção da primeiridade do afeto queer na série. Em momentos-chave, como o primeiro olhar entre Nick e Charlie (E1–C1), a música se intensifica de modo a simular o ritmo do batimento cardíaco, funcionando como signo sensível que coloca o espectador na imediatez da experiência afetiva do personagem. A sonoridade, portanto, não atua apenas como acompanhamento narrativo, mas como recurso semiótico que mobiliza o corpo do espectador, ampliando a experiência estética do encontro.

Esse regime sensível de leveza e encantamento é tensionado quando comparado à cena E1–C2, envolvendo Ben e Charlie, na qual predominam o confinamento espacial e a ausência de trilha sonora. O enquadramento em espaço fechado e isolado, aliado ao silêncio quase absoluto, produz um efeito de opressão e desconforto, traduzindo a natureza coercitiva da relação vivida sob segredo. O contraste entre essas duas construções, a musicalidade suave e luminosa nas cenas com Nick e o silêncio opressivo nas cenas com Ben, reforça a proposta estética da série de distinguir o afeto queer legítimo de experiências marcadas por medo, assimetria e apagamento.

Esse conjunto de signos constrói o encontro como momento sensível e fundante, em que o afeto *queer* se anuncia sem precisar ser "explicado" ou justificado. Pequenos gestos (Figura 1B), como o "oi", a hesitação na despedida na porta da escola (Figura 1C), o olhar distraído de Charlie enquanto observa Nick jogar rúgbi (Figura 1D), produzem uma gramática do desejo que se distancia da erotização excessiva ou da criminalização do corpo homoafetivo.

A escolha por representar o amor entre dois garotos de maneira naturalizada, com cenas de cotidiano escolar (Figura 2A), conversas triviais (Figura 2B), visitas à casa, partidas de videogame, passeios na neve (Figura 2D) ou no parque, tensiona a heteronormatividade que ainda organiza grande parte das narrativas audiovisuais (Louro, 2004). Ao contrário de filmes que vinculam a homossexualidade ao sofrimento inevitável, *Heartstopper* investe em uma estética da leveza: o primeiro beijo na festa (E3–C4, Quadro 1 e Figura 3) é acompanhado por animações 2D e por uma trilha suave, enfatizando o encantamento e não a culpa.

Figura 2. Estética do afeto: (A) cotidiano escolar com luzes suaves; (B) conversas entre amigos em ambientes de convivência; (C) momentos de intimidade doméstica; (D) passeio na neve.



Fonte: Lyn (2022)

Figura 3. Primeiro beijo entre Charlie e Nick: enquadramentos aproximados e animações 2D enfatizam o encanto e a leveza do momento.



Fonte: Lyn (2022)

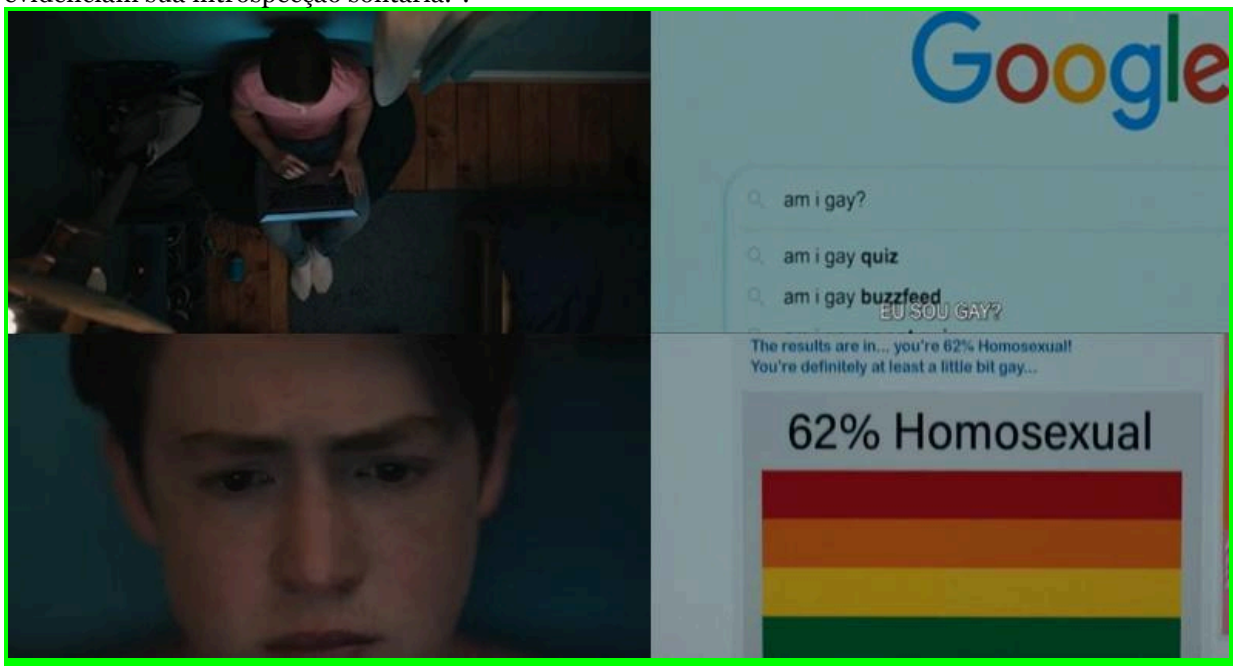
A representatividade lésbica também é construída positivamente. O beijo público entre Tara e Darcy em uma festa (E3–C3, Quadro 1) é enquadrado por luzes que remetem às cores da bandeira LGBTQIAPN+, transformando o gesto em manifesto de visibilidade e orgulho. Para Nick, que assiste à cena emocionado, esse beijo funciona como espelho e inspiração, aproximando-se da noção de "ver-se" nas telas como momento-chave para a afirmação identitária (Martyniuk; Silva, 2018; Santos et al., 2025).

Essas representações dialogam com a experiência de jovens que buscam espaços onde possam expressar-se sem sufocamento, como mostra Silva (2016) ao analisar a escola E-JOVEM, destinada a adolescentes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e aliados. Nesse contexto, a produção de fanzines, inclusive o intitulado *No Closet!*,funciona como estratégia de enfrentar a homofobia, produzir discursos próprios e reivindicar lugares de fala no campo cultural. Se na E-JOVEM os fanzines operam como mídia alternativa, *Heartstopper* mobiliza a linguagem seriada, de grande alcance, para tornar visíveis cotidianos *queer* que, em muitos contextos, permanecem confinados ao segredo.

Autoconhecimento, adolescência e a pergunta “eu sou gay?”

O segundo eixo analítico centra-se nas cenas que tematizam o autoconhecimento de Nick em relação à sua sexualidade. Em uma das sequências mais emblemáticas (E2–C4, Quadro 1), após um dia junto de Charlie, Nick pesquisa na internet “am I gay?” enquanto a música *Why Am I Like This?* ecoa ao fundo (Figura 4). A iluminação concentrada no rosto, a escuridão do quarto e o plano-detalhe na tela do computador traduzem um processo solitário de interrogação, tão familiar a muitos adolescentes LGBTQIAPN+.

Figura 4. Nick questiona sua sexualidade ao pesquisar ‘am I gay?’ on-line; a luz e o enquadramento evidenciam sua introspecção solitária.”.



Fonte: Lyn (2022)

A escolha da canção *Why Am I Like This?* não opera apenas como ambientação sonora, mas como recurso semiótico que verbaliza a própria dúvida existencial do personagem, funcionando quase como uma tradução lírica de sua autointerrogação diante da descoberta da sexualidade. A música atua, assim, como signo que explicita afetos difíceis de nomear, articulando linguagem verbal, emocional e narrativa. Além disso, a cena evidencia uma dimensão recorrente nas experiências juvenis contemporâneas: a busca solitária por respostas em ambientes digitais diante da ausência de espaços institucionais de diálogo sobre diversidade sexual. A pesquisa em fóruns, testes online e vídeos sugere

que, na falta de uma educação sexual inclusiva na escola, o jovem é levado a construir seus percursos de autocompreensão de modo individualizado e não mediado, o que reforça a crítica à insuficiência das práticas educativas formais no acolhimento das vivências LGBTQIAPN+.

Essa cena dialoga diretamente com as reflexões de Franco (2015), que parte da pergunta recorrente "Beijei um garoto. Eu sou gay?" para discutir como adolescência e homossexualidade são construídas socialmente. Em vez de reduzir tais experiências à "experimentação" passageira ou à "fase", o autor aponta que elas podem integrar a construção identitária, afetiva e de desejo dos sujeitos, e que a patologização, seja pela medicina, pela psicologia ou pela moral religiosa, cria sofrimento desnecessário. A sequência em que Nick (Figura 5), deitado na cama, olha as fotos de Charlie no celular (E2–C1, Quadro 1) evidencia esse processo de reconhecimento pelo desejo: o silêncio, o sorriso contido, a presença do cachorro Nellie e a montagem paralela com Charlie trocando mensagens pelo celular com ele constroem um clima de descobrimento sereno, ainda sem nome.

Figura 5. Nick observa fotos de Charlie e ambos trocam mensagens (A e B); o silêncio (C e D) e a montagem paralela sugerem um despertar afetivo.



Fonte: Lyn (2022)

Mais tarde, ele aprofunda a busca por referências e histórias *queer* (E3–C1, Quadro 1), deslocando a dúvida sobre "o que eu sou" para a compreensão de que há uma história coletiva de lutas e de existências às quais ele pode se vincular. As conversas com Tara e Darcy (E3–C2; E6–C2) e com o próprio Charlie (E6–C1) reforçam a dimensão relacional do autoconhecimento. Quando Nick pergunta a Charlie "como você soube que era gay?" e recebe a resposta "eu meio que sempre soube", a série explicita que não há uma única trajetória possível de descoberta: alguns sujeitos se reconhecem desde cedo; outros precisam de tempo, experiências e referências para nomear seus afetos. Essa pluralidade ecoa a crítica da psicologia sócio-histórica à ideia de adolescência como etapa universal marcada por uma "crise normal" (Bock, 2007; Franco, 2015).

Outra cena marcante é o diálogo entre Nick e Tara na festa, quando ela revela seu namoro com Darcy de forma leve, sem medo, sem dramatização (E3–C2, Quadro 1 e Figura 6) e que culmina com um beijo entre as duas o que causou, em Nick, uma clareza de sentimentos. Ali, o "sair do armário" é representado como experiência de alegria compartilhada, e não como ruptura traumática. Em contraste com os relatos de sufocamento, violência e tentativas de suicídio presentes entre jovens da E-JOVEM, descritos por Silva (2016), *Heartstopper* aposta em uma narrativa em que o autoconhecimento pode ser construído com apoio, redes e referências positivas.

Figura 6. Revelação do namoro de Tara e Darcy (A e C): o beijo das jovens (B) inspira Nick a reconhecer seus sentimentos, apresentando o 'sair do armário' de forma leve (D).



Fonte: Lyn (2022)

Isso não significa apagar o sofrimento, mas reinscrevê-lo em um horizonte de possibilidade. Ao decidir contar à mãe que é bissexual (E8–C3), Nick vivencia medo, hesitação, choro – mas recebe como resposta um abraço e a frase "eu sempre vou te amar". O *coming out* positivo, ainda que não represente todas as realidades familiares, funciona como horizonte ético e pedagógico: jovens LGBTQIAPN+ têm direito a serem acolhidos, não corrigidos.

Cotidiano, homofobia e redes de apoio

O terceiro eixo aborda o cotidiano das relações e as múltiplas formas de homofobia presentes na série. A decupagem evidencia tanto cenas de afeto discreto, como o beijo rápido na máquina de brinquedos ou o gesto de segurar a mão no cinema (E5–C4; E7–C3), quanto situações de violência simbólica e explícita, materializadas em piadas, *bullying* e ataques verbais (Figura 7).

Figura 7. Homofobia no esporte: cenas de afeto discreto (A e B) contrastam com violência e pressões no rúgbi (C), destacando a ruptura de Nick com códigos masculinos (D).



Fonte: Lyn (2022)

No esporte, a masculinidade hegemônica aparece com força. Durante o jogo de rúgbi em que Charlie é empurrado e se machuca (E4–C3). A reação de Nick diante da queda de Charlie não é apenas um medo de "ser descoberto": ela revela como, no espaço esportivo escolar, gestos de cuidado entre meninos são lidos como ameaça à masculinidade esperada. O olhar dos colegas e a hesitação de Nick funcionam como dispositivos de controle cotidianos, regulando o que dois garotos podem ou não expressar no campo. Ao correr até Charlie e ajudá-lo na frente de todos, Nick rompe parcialmente com esses códigos, deslocando para o campo esportivo uma ética do cuidado que, muitas vezes, é vista como "fraqueza". A cena na enfermaria (E4–C4) aprofunda essa virada, apresentando o cuidado com o ferimento como gesto de afeto legítimo. Ao cuidar do ferimento de Charlie, Nick desloca os códigos de masculinidade hegemônica que regem a interação entre rapazes na escola, reinscrevendo o cuidado como gesto legítimo, ainda que improvável dentro das expectativas normativas do grupo. O quase-toque no cinema opera dentro dessa mesma lógica: a mão que se aproxima, hesita e recua expressa a tensão entre desejo e vigilância, entre intimidade e medo do julgamento coletivo. O gesto miúdo revela a força dos códigos que disciplinam corpos dissidentes em espaços públicos.

Essa lógica de negociação entre desejo e vigilância social também se evidencia nas cenas ambientadas em espaços públicos de lazer, como o boliche e a máquina de brinquedos (E5–C2; E5–C4), nas quais os personagens ensaiam gestos de aproximação afetiva, mas interrompem ou modulam suas ações a partir da percepção do olhar alheio. A necessidade de verificar o entorno antes de um beijo ou de conter um abraço funciona como signo recorrente da autocensura que atravessa a experiência cotidiana de jovens LGBTQIAPN+, evidenciando como o espaço público é regulado por expectativas heteronormativas. Essas cenas revelam que o afeto *queer* não é apenas vivido, mas constantemente negociado, o que amplia seu potencial pedagógico para discutir com estudantes temas como vigilância social, direito à expressão afetiva e desigualdade nos regimes de visibilidade.

Situações de homofobia explícita também aparecem, como os ataques dirigidos a Tara após o beijo público com Darcy, o isolamento em uma sala de instrumentos (E6–C4) e as agressões verbais sofridas por Charlie. As reações negativas ao beijo entre Tara e Darcy evidenciam como a visibilidade lésbica ainda desafia expectativas normativas produzidas no ambiente escolar, onde afetos entre meninas costumam ser tolerados apenas quando erotizados para o olhar masculino ou apagados quando constituem vínculo real.

Esses episódios remetem à literatura sobre homofobia escolar, que denuncia insultos, ameaças, violência física e institucional como parte da experiência de estudantes LGBTQIAPN+ (Junqueira, 2009; Ramires, 2011; Menezes et al., 2018). Ao mesmo tempo, *Heartstopper* enfatiza redes de apoio que funcionam como proteção subjetiva: a irmã Tori, que reage com carinho ao saber da relação de Charlie com Nick; o pai que o leva ao cinema e se oferece para buscá-lo se algo der errado (E7–C1; E7–C2); Tara e Darcy, que escutam os medos de Nick; a mãe que o acolhe. Também o ambiente doméstico é construído como espaço simbólico de segurança, reforçado pela presença de Nellie, a cachorra da família, cuja interação com Charlie contribui para compor uma atmosfera de acolhimento e tranquilidade afetiva. Esse cuidado é ainda acentuado pelo contraste visual entre os encontros marcados por tensão e segredo, frequentemente associados a iluminação neutra e espaços de passagem, e as cenas vividas com Nick em ambientes iluminados por

tons quentes e luz solar, que evocam pertencimento e legitimidade do afeto.

Essas cenas são particularmente relevantes por apresentarem modelos de aceitação familiar mediados por gestos cotidianos simples, e não por grandes declarações dramáticas. O acolhimento de Tori ocorre por meio de uma conversa íntima e afetuosa, marcada pela escuta e pela ausência de julgamento, enquanto a atitude do pai de Charlie em oferecer companhia, proteção e disponibilidade, traduz um cuidado cotidiano que legitima o vínculo afetivo do filho sem necessidade de explicitação moral. Ao construir essas figuras de apoio a partir de microgestos de cuidado, a série se distancia de narrativas midiáticas que frequentemente reduzem a experiência familiar LGBTQIAPN+ ao conflito, à rejeição ou à ruptura, e passa a valorizar a potência pedagógica do cotidiano como espaço de reconhecimento.

Esses personagens encarnam figuras de "aliados", no sentido discutido por jovens da E-JOVEM em seus fanzines, quando reivindicam a existência de "heteros neutros" e "heteros aliados" que lutam contra a homofobia (Silva, 2016). A presença dessas redes remete, também, à importância de práticas educativas que reconheçam saberes e experiências de crianças e jovens em seus cotidianos. Nilda Alves (2019) enfatiza que imagens, narrativas e artefatos culturais constituem memórias de processos didáticos e curriculares, e que observar o cotidiano escolar, em suas conversas, conflitos, "causos", é fundamental para pensar práticas pedagógicas mais democráticas. Ao trazer o cotidiano homoafetivo para o centro da narrativa, *Heartstopper* oferece material para que educadores problematizem como gestos aparentemente banais, tais como segurar a mão, dar um beijo, evitar um encontro, mentir sobre um relacionamento, são atravessados por desigualdades estruturais e por regimes de visibilidade distintos para corpos heterossexuais e *queer*.

Heartstopper como recurso pedagógico para a educação sexual

As análises anteriores evidenciam o potencial de *Heartstopper* como recurso formativo na educação básica. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação sexual deve articular dimensões biológicas, afetivas, sociais e éticas, promovendo o respeito às diferenças, o direito à informação e a reflexão crítica sobre normas de gênero e sexualidade (Brasil, 1997). Apesar de a versão final

da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2007) ter reduzido a explicitação direta dos temas ligados à sexualidade (Sfair; Bittar; Lopes, 2015; Gava; Villela, 2016), o documento mantém como fundamentos direitos humanos, diversidade, acolhimento e empatia, e exige que a escola desenvolva competências que atravessam diretamente a discussão sobre sexualidade.

Algumas cenas analisadas ao longo do artigo revelam-se particularmente potentes como artefatos curriculares para o trabalho pedagógico com educação para a sexualidade. A sequência do jogo de rúgbi (E4–C3), por exemplo, permite discutir criticamente com estudantes como o esporte escolar é historicamente atravessado por expectativas de masculinidade hegemônica, nas quais força, virilidade e contenção emocional são valorizadas. O gesto de Nick ao correr até Charlie e ajudá-lo publicamente após a queda ressignifica esse espaço, reinscrevendo o cuidado, a empatia e a sensibilidade como valores legítimos também no universo masculino. Essa cena possibilita tensionar, em sala de aula, normas de gênero naturalizadas e promover uma ética do cuidado como princípio formativo.

De modo semelhante, os momentos do primeiro beijo entre Nick e Charlie (E3–C4) e do beijo sob a chuva (E4–C2) constituem representações do afeto queer como ato de afirmação sem tragédia, distanciando-se de narrativas audiovisuais historicamente marcadas por culpa, punição ou sofrimento. Essas cenas podem ser mobilizadas pedagogicamente para discutir temas como consentimento, respeito aos tempos subjetivos, legitimidade do desejo e normalização do afeto entre garotos, contribuindo para desestabilizar estereótipos e ampliar os horizontes de reconhecimento no ambiente escolar.

A BNCC reforça esse movimento ao estabelecer competências gerais que atravessam diretamente o trabalho com sexualidade, afetos e diversidade no contexto escolar. Entre essas competências, destacam-se a capacidade de compreender e utilizar diferentes linguagens, inclusive a audiovisual (CG1), o exercício da empatia e da cooperação como práticas de respeito às diferenças (CG6), o reconhecimento das próprias emoções, desejos, limites e direitos no processo de autoconhecimento e

autocuidado (CG8), e o compromisso ético com os direitos humanos e a justiça social, entendido como fundamento da responsabilidade e da cidadania (CG9). Tais competências legitimam pedagogicamente o uso de obras audiovisuais como *Heartstopper*, pois evidenciam que discutir sexualidade e diversidade é parte indissociável da formação integral dos estudantes.

Essa perspectiva é reforçada pelos Princípios de Yogyakarta (2006), que afirmam que a educação para a sexualidade não constitui uma concessão moral ofertada pela escola, mas uma obrigação ética e legal vinculada à promoção dos direitos humanos. Os princípios destacam que garantir uma educação inclusiva em sexualidade significa assegurar o acesso a informações baseadas em evidências, enfrentar o estigma e as diversas formas de violência, promover a autonomia corporal e afetiva, e reconhecer a pluralidade de identidades e formas de viver a sexualidade. Assim, a implementação de práticas pedagógicas que abordem gênero, diversidade e direitos não apenas é autorizada pelas políticas educacionais e pelos marcos internacionais, mas constitui elemento central para a construção de ambientes escolares seguros, democráticos e formativos.

Do ponto de vista metodológico, a utilização de séries como *Heartstopper* aproxima-se de experiências educativas que mobilizam mídias alternativas, como a produção de fanzines na E-JOVEM, descrita por Silva (2016). Nessa escola, as oficinas de fanzine articulavam noções de semiótica, história das mídias e debates sobre diversidade sexual, possibilitando que jovens LGBTTT construíssem narrativas próprias, deslocando-se da posição de "alunos em aprendizagem" para "educadores e comunicadores".

De maneira análoga, a análise semiótica de cenas selecionadas de *Heartstopper* pode ser proposta como atividade em escolas regulares, convidando estudantes a interpretar cores, trilhas, enquadramentos e gestos, e a relacioná-los com vivências concretas de afeto, preconceito e resistência. Essa perspectiva dialoga com a defesa de Alves (2019) de que práticas pedagógicas mediadas por imagens e narrativas desestabilizam olhares naturalizados e ativam memórias, permitindo compreender o currículo como rede de significações em movimento.

Uma proposta de trabalho, alinhada à literatura brasileira sobre educação para a sexualidade (Figueiró, 1998; Cabral; Heilborn, 2010; Bueno; Ribeiro, 2018), poderia seguir os seguintes passos:

1. **Contextualização teórica**

   O(a) professor(a) apresenta, em linguagem acessível, alguns marcos legais (Constituição, PCNs, BNCC, Princípios de Yogyakarta) e discute brevemente a construção social da adolescência e da homossexualidade, inspirando-se em Franco (2015) para problematizar a pergunta "eu sou gay?" como expressão legítima de dúvida e não como anomalia.

2. **Exibição de cenas selecionadas**

   Em vez de mostrar a temporada inteira, são escolhidos trechos previamente decupados, por exemplo, cenas de representatividade positiva (E1–C1; E3–C4), de autoconhecimento (E2–C1; E2–C4), de homofobia e apoio (E4–C3; E6–C4; E8–C3). A decupagem funciona como guia para a leitura dos índices audiovisuais.

3. **Leitura semiótica compartilhada**

   Os estudantes, em pequenos grupos, são convidados a identificar signos relevantes: cores predominantes, movimentos de câmera, presença ou ausência de trilha sonora, gestos e expressões faciais. Inspirados em Cruz e Galego (2020), podem organizar suas observações em quadros do tipo índice–contexto–sentido, aproximando-se da metodologia utilizada na pesquisa.

4. **Rodas de conversa e narrativas**

   A partir da leitura das cenas, o(a) professor(a) conduz rodas de conversa sobre temas como: descobertas afetivas, medo do julgamento, segurança em espaços públicos, redes de apoio, direitos de pessoas LGBTQIAPN+. Nesse momento, é importante assumir postura acolhedora, evitando julgamentos moralizantes e garantindo que ninguém seja exposto. Experiências relatadas em pesquisas com jovens, como as de Silva (2016), podem ser trazidas

como exemplos, evitando personalizar situações vividas na própria turma.

5. **Produção de artefatos curriculares**

   Inspirando-se nas práticas de fanzine da E-JOVEM (Silva, 2016) e nas memórias de processos didáticos analisadas por Alves (2019), docentes podem propor que os estudantes criem seus próprios materiais – fanzines, tirinhas, pequenos vídeos, podcasts – refletindo sobre diversidade sexual, respeito às diferenças e enfrentamento da homofobia.

Essas atividades contribuem para um letramento midiático e afetivo que articula semiótica, educação sexual e direitos humanos. Ao invés de tratar a sexualidade apenas como conteúdo biológico, centrado em anatomia, reprodução ou prevenção de IS, a proposta enfatiza dimensões éticas, políticas e emocionais, em consonância com a concepção de educação sexual integral defendida por Louro (2004), Junqueira (2009), Cabral e Heilborn (2010).

Do armário ao currículo: *Heartstopper* como gesto de resistência educativa

A proposta deste trabalho foi analisar as representações positivas da homossexualidade na série *Heartstopper* e discutir suas potencialidades como recurso didático para a educação para a sexualidade no contexto escolar. As análises realizadas evidenciaram que produções midiáticas contemporâneas não apenas refletem transformações socioculturais, mas também participam ativamente da construção de novas formas de compreender identidades, afetos e relações humanas. Nesse sentido, *Heartstopper* se apresenta como um objeto privilegiado de reflexão pedagógica, sobretudo por oferecer narrativas sensíveis, humanizadas e despatologizadas sobre experiências LGBTQIAPN+, em contraste com representações estigmatizantes historicamente predominantes no audiovisual.

A leitura semiótica das cenas demonstrou como signos visuais, cromáticos, sonoros e gestuais são mobilizados para produzir sentidos sobre afeto, cuidado, desejo, dúvida e autoconhecimento. Esses elementos reforçam que a linguagem audiovisual desempenha papel

central na formação de imaginários juvenis, podendo ampliar perspectivas, promover empatia e tensionar normatividades. Ao investir em um regime estético marcado pela delicadeza, pelo cotidiano e pelo reconhecimento mútuo, a série contribui para deslocar padrões heteronormativos rígidos que ainda sustentam práticas escolares excludentes.

As discussões empreendidas ao longo do artigo dialogam com estudos que compreendem a sexualidade e a adolescência como construções histórico-sociais (Figueiró, 1998; Franco, 2015; Bueno; Ribeiro, 2018), bem como com experiências educativas centradas em narrativas e afetos, como as oficinas da E-JOVEM analisadas por Silva (2016). Heartstopper produz um repertório simbólico potente que pode ser apropriado pelas escolas para discutir consentimento, homofobia, redes de apoio, processos de autoconhecimento e dignidade humana, temas amplamente respaldados pelos PCN, pelas Competências Gerais da BNCC, e pelo Princípio 16 dos Princípios de Yogyakarta, que afirma o direito de todas as pessoas à educação livre de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

Quando articulada a uma proposta pedagógica que compreende o currículo como uma rede de significações em movimento (Alves, 2019), a leitura semiótica de Heartstopper torna-se ferramenta formativa relevante tanto para estudantes LGBTQIAPN+, que podem se ver representados de forma legítima, quanto para aqueles que não são LGBTQIAPN+, que são convidados a desenvolver empatia e consciência crítica sobre as violências e silenciamentos que atravessam corpos dissidentes. Produções como Heartstopper demonstram que o audiovisual pode funcionar como artefato curricular, capaz de produzir memórias, afetos, pertencimentos e deslocamentos éticos.

Ao analisar Heartstopper em diálogo com pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidade, reafirma-se que a escola ainda é atravessada por dispositivos de regulação heteronormativa, mas que esses mesmos contextos podem ser tensionados quando mediadores culturais, como séries, filmes e narrativas, produzem outras possibilidades de ver, sentir e existir. Heartstopper demonstra que deslocamentos simbólicos são possíveis, especialmente quando o afeto queer é tratado como experiência legítima.

Embora Heartstopper ofereça contribuições significativas para a ampliação da representatividade LGBTQIAPN+, é necessário reconhecer também seus limites. A série privilegia uma experiência queer majoritariamente branca e de classe média, deixando em segundo plano as intersecções entre sexualidade, raça e classe. Crenshaw (2002) demonstra que as opressões operam de forma articulada, de modo que sujeitos racializados experienciam discriminações qualitativamente distintas. No contexto brasileiro, Akotirene (2019) enfatiza que a ausência de uma abordagem interseccional tende a universalizar vivências que são atravessadas por desigualdades estruturais profundas. Assim, o uso pedagógico de Heartstopper exige que educadores tensionem criticamente seus silêncios e lacunas, sobretudo no que diz respeito à branquitude e aos privilégios de classe. Reconhecer essas limitações é fundamental para evitar uma leitura idealizada da obra e para compreender que seu potencial educativo não substitui a necessidade de ampliar o repertório de produções que contemplem a pluralidade das vivências queer em contextos diversos.

Em um cenário político no qual discussões sobre gênero e sexualidade têm sido alvo de tentativas de censura e de deslegitimação, reafirmar a educação para a sexualidade como direito, compromisso institucional e componente da formação integral é um gesto de resistência e responsabilidade social. Heartstopper não é apenas uma narrativa romântica juvenil: é também um convite para que a escola reconheça sua função na construção de espaços mais justos e acolhedores, onde nenhum jovem precise sufocar-se “dentro de um armário” (Silva, 2016) nem recorrer solitariamente à internet para perguntar “eu sou gay?” (Franco, 2015) por falta de diálogo seguro. Aceitar esse convite implica assumir que ensinar sexualidade é ensinar direitos humanos, cidadania e dignidade.

Referências:

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AHMED, S. **The cultural politics of emotion.** 2.ed. Edition. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**: Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares**. São Paulo: Cortez, 2019.
APRILE, T. M.; GALEGO, L. G. C. O autismo e as limitações sociais: representações cinematográficas nos filmes "As Vantagens de Ser Invisível" e "Meu Filho, Meu Mundo". **Revista Livre de Cinema**, v. 10, n. 2, p. 53-72, 2023.
ASMAR, A.; RAATS, T.; AUDENHOVE, L. V. Streaming difference(s): Netflix and the branding of diversity. **Critical Studies in Television**, v.18, n. 1, p. 24-40, 2022.
BERNI, V. L.; ROSO, A. A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. **Psicologia & Sociedade,** v. 26, n. 1, p. 126-136, 2014.
BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** v. 11, n. 1, p. 63–76, 2007.
BRAGA, J. **Educação, gênero e diversidade sexual: desafios para a formação docente**. São Paulo: Cortez, 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – pluralidade cultural e orientação sexual.** Brasília: MEC, 1997.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.
BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.
BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
BUTLER, J. **Corpos que importam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: N-1/Crocodilo, 2019.
CABRAL, C.; HEILBORN, M. L. Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: BRASIL. Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. **Rumos para Cairo + 20: compromissos do governo brasileiro com a**

plataforma da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. Brasília: Cidade Gráfica, 2010, p. 101-128.
CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.
CRUZ, B. S.; GALEGO, L. G. C. De um aperto de mão a um beijo roubado: análise semiótica de "Eu não quero voltar sozinho". **Revista Voos Polidisciplinar**, v. 7, p. 118-132, 2020.
DIAS, A. T. B. B. Semiótica Peirceana: método de análise em pesquisa qualitativa. **Revista IndagatioDidactica**, v. 5, n. 2, p.884-895, 2013.
DYER, R. **The matter of images: essays on representations.** 2. ed. London: Routledge, 1993.
FANTIN, M. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, M.C.; SANTOS, M. A. (Org.) **Escritos de alfabetização audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014.
FIGUEIRÓ, M. N. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 4, nº 4, p. 123-133, 1998.
FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina: EdUEL, 2009.
FRANCO, C. H. P. Beijei um garoto. Eu sou gay? Caminhos para pensar adolescência e homossexualidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade,** v. 1, p. 128-142, 2015.
GALEGO, L. G. C.; PEREIRA, F. L. Planos, sequências e abstrações: a cinematografia e a educação. In: **Formação de Professores: perspectivas teóricas e práticas na formação docente 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.
GAVA, T.; VILLELA, W. V. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud &Sociedad**, v. 24, p. 157-171, 2016.
GONÇALVES, M. C.; GONÇALVES, J. P. Professor e gay: relações da presença homossexual no espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 8, n. 4, p. 190-210, 2022.
HALL, S. **Representation: cultural representations and signifying practices.** London: Sage, 1997.
JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: MEC/UNESCO, 2009.
LIMA, S. O.; BARROS JUNIOR, F. O.; SILVA, M. A. Â. (orgs.) **LGBTQIAPN+ encruzilhadas.** Teresina: EDUFPI, 2025.

LIMA, A. M.; GALEGO, L. G. C. Preconceito e diversidade sexual em Sense8. **Revista GEMInIS**,v. 15, n. 2, p. 138–160, 2024.
LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
LYN, E. **Heartstopper.** Netflix, 2022.
MAIA, L. R.; GALEGO, L. G C. Lito e Hernando: análise semiótica e do discurso sobre a sexualidade no episódio especial de Natal da série Sense8. **Revista FSA**, v. 18, n. 9, art. 3, p. 47–63, set. 2021.
MARTYNIUK, V. L.; SILVA, S. B. Entre o contratual e o polêmico: valor e representatividade nas narrativas mercadológicas. **Comunicação, Mídia e Consumo,** v. 15, n. 43, p. 324-345, 2018.
MENDES, L. L. Presença LGBT na mídia. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p.155-162, 2011.
MENEZES, M. S.; NASCIMENTO, A. P. L.; LIMA, R. B.; SANTANA, A. M. Homofobia na escola: desafios e enfrentamentos. **E-book CONQUEER**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 378-389.
MÍKOS, C. M. F.; SIERRA, J. C. Representações LGBT no cinema contemporâneo: resistências e capturas. **Revista Científica de Artes,** v. 18, n. 1, p. 90-105, 2018.
MISKOLCI, R. **Desejos digitais: uma análise sociológica da busca por parceiros online.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
OLIVEIRA, M. M. N.; GALEGO, L. G. C. Lésbicas e cinema: como a 7ª arte constrói as relações homoafetivas entre mulheres. **Revista Livre de Cinema**, v. 8, n. 4, p. 4–46, 2021.
OSEMAN, A. **Heartstopper: dois garotos, um encontro (Volume 1).** Tradução de Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2021a.
OSEMAN, A. **Heartstopper: minha pessoa favorita (Volume 2).** Tradução de Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2021b.
PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea**, v. 4, n. 2, p. 395–418, 2012.
PIRES, M. C. O.; GALEGO, L. G C. A nudez no cinema brasileiro: a biologia e a cultura nas questões de gênero. **Revista Livre de Cinema**, v. 8, n. 1, p. 49-66, 2021.
PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Principles on the application of International Human Rights Law in relation to sexual**

orientation and gender identity. 2007. Disponível em: https://yogyakartaprinciples.org/principles-en/. Acesso em: 26 nov. 2025.

RAMIRES, L. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 131-140.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. 2ª ed. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

RASLAN, E. M. S. Os sentidos das cores no cinema: cromofilia e sincronismo. **SCIAS Arte/Educação**, v. 9, n. 1, p. 59-75, 2021.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org**.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

SANTOS, G. S.; ALEXANDRE, A. K. A.; ROCHA, J. S.; COSTA, L. V. P.; SALES, M. G. G.; EVANGELISTA, M. L. G.; MOREIRA, P. C. A representação homoafetiva masculina na mídia contemporânea: Um panorama sobre visibilidade, estereótipo e Impacto Social. **Interference: a Journal of Audio Culture**, v. 11, n. 2, p. 1457–1491, 2025.

SEDGWICK, E. K. **Touching feeling: affect, pedagogy, performativity.** Durham: Duke University Press, 2003.

SERRA, C.; SOARES, M. Mídia e memória: visibilidades e resistências. **RuMoRes,** v. 15, n. 29, p. 11-15, 2021.

SFAIR, S.; BITTAR, M.; LOPES, R. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**, v. 24, nº 2, p. 620-632, 2015.

SILVA, R. A. Sufocamento dentro de um armário, pressão longe do mesmo: relato de experiência em uma escola LGBTTT. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 2, n. 2, 2016.

SOARES, A. C. S.; PEREIRA, F. L.; GALEGO, L. G. C. Cinema e transgêneros: construção semiótica e possibilidades na educação para a sexualidade. **Revista Livre de Cinema,** v. 6, n. 1, p. 75-105, 2019.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da Colônia à atualidade.** 4. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TURNER, G. **Cinema como prática social.** São Paulo: Summus Editorial, 1997.

VIEIRA, L.; DIAS, A. T. B. B. B. Análise semiótica de capa de livros didáticos. **Comunicação & Informação**, v. 17, n. 2, p. 38-54, 2014.

Semiotics of Queer Affect: Signs, Representations, and Sex Education in Heartstopper

This article analyzes positive representations of homosexuality in the TV series Heartstopper and discusses its potential as a pedagogical resource for sex education in basic education. Grounded in a qualitative approach based on Peircean semiotics, this research builds a corpus of scenes that depict queer affect, sexual self-discovery, homophobia, and support networks. The selected scenes were examined according to thematic relevance, recurrence of audiovisual signs, and sign saturation, which enabled the identification of sensitive qualities (firstness), narrative relations (secondness), and connections with Brazilian sociocultural contexts (thirdness). The results are organized into four analytical axes: (a) positive representativeness and the semiotics of affect; (b) self-knowledge, adolescence, and the question “Am I gay?”; (c) everyday homoaffective experiences, homophobia, and support networks; and (d) pedagogical implications. The analysis reveals an aesthetic regime marked by delicacy, everyday life, and care, which breaks with tragic narratives traditionally associated with homosexuality and produces a symbolic repertoire of positive queer affect. By articulating scene analysis with Brazilian literature on sex education, educational policy documents (PCN, BNCC), and the Yogyakarta Principles, the study argues that Heartstopper can be incorporated into the curriculum as a curricular artifact and a formative tool to discuss consent, diversity, human rights, and the confrontation of symbolic violence in school contexts. Finally, the article presents a pedagogical proposal that integrates semiotic analysis, media literacy, and critical comprehensive sex education.

KEYWORDS: Sex education. Queer affect. Peircean semiotics. Audiovisual media; Heartstopper.

Nathan SILVA PEREIRA.
Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Triângulo Mieneiro (UFTM), Uberaba – MG.
nathan10002010@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-2572-6500

Luís Gustavo DA CONCEIÇÃO GALEGO.
Mestre e Doutor em Biociências pela Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e Graduado em Letras e Ciências Biológicas pela UNESP e em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Associado IV pela Universidade Federal do Triângulo Mieneiro (UFTM), Uberaba – MG.
luis.galego@uftm.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-6081-2700

Recebido em: 02/12/2025
Aprovado em: 16/01/2026

ISSN 2525-6904

SEÇÃO TEMÁTICA



Gênero e Sexualidade:

Entre ecos do silêncio e o debate em espaço escolar

Marllon Caceres Gonçalves, *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

Josiane Peres Gonçalves, *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

Resumo: O presente artigo teve a temática central gênero e sexualidade, com relevância para como esta temática é abordada na formação inicial de professores e professoras. Denotando que a necessidade pela abordagem de gênero e sexualidade pela Educação na formação de professores/as se faz pela possibilidade de evidenciar as superficialidades que constituem os discursos que propagam as discriminações, ocultações e silenciamentos tanto na formação universitária e se estendendo para a educação escolarizada. Teve por objetivo analisar os processos de silenciamentos e/ou existência de problematizações das temáticas gênero e sexualidade na formação inicial docente e como essa temática é abordada na condução didática. A coleta de dados se fez através da gravação de entrevistas com o caminho metodológico tracejado e trouxe como campo focal a análise de conteúdo abordado pela obra de mesmo nome de Laurence Bardin. Refletimos sobre os processos que formam os silenciamentos, delimitam as ocultações ou dão visibilidades a gênero e sexualidade enquanto conteúdo necessário à formação de professores e professoras e a necessidade de cumprir de fato com a transversalidade de gênero e sexualidade como marcas da diferença que são vivenciadas em todas as extensões do contexto da educação.

Palavras-Chave: Gênero; Sexualidade; Educação.

Introdução

Quando pensamos na construção das licenciaturas e nos cursos de formação inicial de professores e professoras, nos remetemos diretamente a didáticas pedagógicas e temáticas de políticas educacionais, deixando para um segundo plano questões inerentes à transversalidade, que envolvem, entre outros assuntos, as relações de gênero e de sexualidade em âmbito social e educacional. Essas temáticas são postas aqui em análises enquanto parte constituinte de um currículo pedagógico que abordem essas questões emergentes enquanto conteúdo relevante na formação docente.

Ressalta-se, inclusive, o espaço escolar, *locus* de atuação desses futuros docentes, como um território, ainda, de distanciamento e silenciamentos às questões e problematizações pertinentes a gênero e sexualidade, sobretudo no tocante da homossexualidade, como analisa a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2013):

> Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade (p. 45-46).

Nesse cenário, entendemos a escola como o local onde se prevalecem noções singulares que influenciam seus currículos e formação propagando a legitimação de uma norma que venha a atender a garantida desta suposição da existência de uma suposta normalidade de gênero e de sexualidade. Urge ressaltar que estas problematizações se originam nos questionamentos postos por meio da construção da investigação de Mestrado sobre a vivência de professores homossexuais, em que um dos entrevistados aponta alguns aspectos importantes e que devem ser consideradas, tais como:

> Os debates da sala de aula sobre identidade de gênero, sobre sexualidade, às vezes, ficam também nessa defesa. Fica meio

> demagógica, né? Por quê Como fazer isso? De que forma fazer esses debates? De que forma eu, como professor homossexual, vou conseguir fazer um debate desse sem tentar puxar inconscientemente, às vezes, né? Já que a ciência não é neutra... Vou tentar puxar pro meu lado, né? Ou um professor evangélico que abomina completamente isso, será que ele também vai conseguir fazer a coisa de uma maneira a [...] ter um debate mais amplo ou ele também vai puxar pro lado dele. Então, eu... novamente digo: é essencial termos esse debate em sala, mas é essencial também estarmos minimamente formados, pra isso, né? (Gonçalves; Gonçalves, 2020. p. 160-161).

Assim sendo, posto essencialmente a questão de como integrar as reflexões e problematizações de gênero e de sexualidade no ensino básico, se elas não se encontram dispostas e propostas desde a formação inicial de professores. Ou seja, o currículo e conteúdos pedagógicos continuam propagando e disseminando os silenciamentos e distanciamentos propostos e atuados pela escola, como salienta Michel Foucault (2017, p. 17): "[...] essas produções discursivas e esses efeitos de poder levam a formular a verdade do sexo ou, ao contrário, mentiras destinadas a ocultá-lo, mas revelar a 'vontade de saber' que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento".

Surge, então, a necessidade de saber quais são estes processos que levam a ocultar a compreensão da formação de gênero no contexto atual ao qual nos inserimos, quais os efeitos de poder que promovem a existência da discriminação sobre sexualidades e principalmente como estes mecanismos se fazem presentes e constituintes, ou não, do processo de formação de professores e professoras.

Pois assim, em concordância com Louro (2014), compreendemos a escola como um espaço não apenas de transmissão de conteúdos específicos, mas como uma organização social onde há efetivamente produção e existência de múltiplas identidades e produção das mesmas em acordo com as construções sociais a quais essa construção escolar está sujeitada e neste sentido que

> [...]se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas essencialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 2014, p. 89-90).

Com esta concepção da formação e estrutura de escola que urge interferir enquanto evidenciar como se dá este processo de formação de professores e professoras que ainda continuam a dar voz e a propagar estas desigualdades da constituição do processo educacional. Neste sentido, como se dá a continuidade do processo de ocultar gênero e sexualidade como suporte para problematizar e fomentar a interferência na descontinuidade de desigualdades.

Este processo de menor valia a questões transversais pertinentes ao gênero e sexualidade, nos levam a concordar com autores como Margareth Diniz, Paulo H. Q. Nogueira e Shirley Aparecida Miranda (2010, p. 1), ao constatar que a "[...] formação inicial que receberam nos cursos de graduação não suprem a necessidade real em torno das questões que perpassam as diferenças, estas silenciadas nos conteúdos disciplinares da formação desses profissionais". Reforça-se assim a compreensão da formação inicial como local que ainda silencia questões pertinentes às diferenças, em relevância aqui as diferenças de gênero e de sexualidade. Nesse viés, justifica-se o posicionamento de Elder Luan dos Santos Silva (2019), que aborda o currículo como

> [...] construído como esse lugar onde se produzem e reproduzem ideias de normalidades e anormalidades [...], uniformizando o conhecimento e os sujeitos segundo padrões culturais que adestram as mentes, os corpos, os gêneros e as sexualidades, a partir de um referencial construído e naturalizado como norma, a heterossexualidade (p. 49).

Mediante esses mecanismos de regulação curricular é que se perpassam e se fazem as propagações dos silenciamentos, em face da proposição da garantia de uma norma, a qual se faz ser atendida, que se naturaliza a tornar oculto os saberes sobre os diferentes gêneros e as diversas sexualidades. Neste sentido, Luciano Pereira dos Santos (2016), ao investigar sobre a existência de disciplinas sobre educação em gênero e sexualidades, enfatiza que entre o total de:

> [...] 989 universidades brasileiras, apenas 41 ofereciam alguma disciplina sobre a temática. Outro fator a se levar em conta é que, em sua maior parte, as disciplinas eram oferecidas na modalidade

> optativa, o que indica que apenas estudantes interessadas/os as cursavam (p. 3-4).

O que se tem exposto pelo autor expressa em dados numéricos a presença dos silenciamentos e a falta de relevância dada a temática de gênero e sexualidade enquanto parte integrante de disciplinas educacionais do processo de formação de professores e de professoras. Atualmente, não há um levantamento oficial que detalhe quantas universidades federais brasileiras oferecem disciplinas focadas em gênero, sexualidade e educação. O número desigual da presença de uma disciplina específica e ainda a consolidação enquanto uma disciplina optativa que faz com que somente professores e professoras em formação com interesse pela área busquem por ela.

Essa ausência de disciplinas, especificamente, que abordem as temáticas de gênero e de sexualidade, ainda, segundo o autor, apresentam como resultados e consequências

> [...] a dificuldade que, em geral, docentes demonstram em trabalhar tais conteúdos em suas aulas, a manutenção da cultura sexual da escola, que tende a dessexualizar os sujeitos e o espaço, a reprodução de uma abordagem da educação sexual pautada na prevenção de DST[1]/AIDS e de gravidez na adolescência, deixando de lado outros aspectos associados à sexualidade humana, como as relações de gênero, a dimensão do prazer, os sentimentos e emoções, os direitos sexuais e reprodutivos (Santos, 2016. p. 4).

Os silenciamentos na formação de professores e de professoras ocasionam a reprodução e propagação da falta de preparo para a contato e problematização sobre temas transversais que tangem e regem as disciplinas escolares. Gênero e sexualidade abordam e se formam em contexto histórico e social, e se constituem dentro de sistemas de opressão e desigualdade, são temáticas que nos levam a:

> [...] interrogar o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar (Foucault, 2017. p. 13).

[1] Doenças Sexualmente Transmissíveis, que na atualidade é entendida como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

Em suma, uma constituição social que se faz e se constrói dentro de invisibilidades e de silenciamentos, que dispõe de normas silenciosas que operacionam de modo a catalisar e determinar locais e espaços a seus sujeitos, que se submetem a relações desiguais de poder em face a uma maioria opressora, que promove discursos rasos de equidade, igualdade e promoção da diversidade. Logo, a necessidade pela abordagem de gênero e sexualidade pela Educação na formação de professores e professoras se faz pela possibilidade de evidenciar as superficialidades que constituem os discursos que propagam discriminações, ocultações e silenciamentos. Discursam-se verdades postas e propagadas sócio-culturalmente que se desmistificam a partir do momento que se fazem as possibilidades de problematizações e questionamentos sobre as coerções que constituem gênero e sexualidade.

Explicitamos aqui quais as constituições dos silenciamentos sobre a integração desta temática enquanto disciplina no processo de formação de professores e de professoras para o preparo a lidar com as constituições de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, quais as manutenções para a continuidade desta prática de ocultação e/ou como se dão a existência de disciplinas que abordem gênero e sexualidade como fundamentais ao processo de Educação.

Metodologia

O percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, tendo como principal estratégia analítica a Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2002). Tal escolha se justifica pela possibilidade de compreender, de maneira aprofundada, os sentidos produzidos nos discursos dos sujeitos investigados, considerando os contextos sociais, históricos e institucionais nos quais estão inseridos. Segundo Bardin (2002), a Análise de Conteúdo organiza-se como um conjunto de técnicas que permite a descrição, a inferência e a interpretação das comunicações, favorecendo a apreensão de significados latentes e manifestos presentes nas narrativas. Segundo a autora:

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 31).

Esse tipo de abordagem analítica faz com que uma maior gama de possibilidades investigativas de análises de comunicação, adaptável às demandas e necessidades do que se investiga sobre determinado objeto. Em consonância com a primeira etapa proposta por Bardin (2002), denominada pré-análise, realizou-se inicialmente um levantamento teórico e uma revisão de literatura sobre gênero, sexualidade, formação docente e silenciamentos no espaço escolar. Esse movimento possibilitou a construção do referencial teórico que sustenta a investigação e orientou a delimitação do corpus empírico, já desenvolvido ao longo da introdução e desenvolvimento temático do artigo. A pré-análise permitiu, assim, a organização do objetivo da pesquisa, a formulação de hipóteses interpretativas e a definição dos critérios de seleção dos participantes.

Antonio Chizzotti (2014, p. 113) salienta que a análise de conteúdo "[...] visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras." Trata-se de um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos que visam a descrição dos conteúdos das mensagens que leva em conta as condições do contexto da mesma, a origem emissora e os efeitos produzidos e propagados pelo conteúdo da mensagem analisada.

Dessa forma, essa pesquisa tem como foco analítico a problemática da constituição dos silenciamentos, ocultação e/ou presença das temáticas de gênero e de sexualidade enquanto propostas de conteúdo e disciplina integrante de um currículo na formação de professores.

A constituição do corpus empírico ocorreu por meio do contato com professores gays ou homossexuais que atuavam ou já haviam atuado na educação básica. Esse processo se deu a partir de uma rede informal de contatos, estratégia adotada em razão das recorrentes situações de discriminação, silenciamento e insegurança relatadas por esses profissionais no contexto escolar. A opção por uma rede informal revelou-se necessária diante do receio e do desconforto manifestados por

muitos docentes em se exporem publicamente, considerando as relações de poder e vigilância presentes no ambiente educacional. Tal procedimento metodológico respeitou princípios éticos, assegurando o sigilo, o anonimato e a integridade dos participantes.

O levantamento de dados desta pesquisa ocorreu por meio da gravação de entrevistas com 7 (sete) professores declaradamente *gays* que atuavam ou tiveram experiência como docentes da educação básica e que possuem formação em alguma licenciatura e se disponibilizaram a compartilhar suas vivências como possibilidade de fomento investigativo.

As entrevistas foram realizadas de forma individualizada e em ambientes privados, previamente acordados com os colaboradores, garantindo condições adequadas para a livre expressão das experiências e percepções dos sujeitos. As falas foram integralmente gravadas, mediante consentimento, e posteriormente transcritas na íntegra, compondo o material empírico submetido à análise. Conforme Bardin (2002), a transcrição constitui uma etapa fundamental para a exploração do material, pois permite o contato sistemático e aprofundado com o conteúdo das comunicações.

Como condutor ético e garantindo o anonimato dos participantes, eles foram identificados e nomeados com as seis cores que representam a bandeira de homens gays (Verde, Azul-petróleo, Azul claro, Branco, Índigo, Roxo) e a cor Preto, pois essa bandeira soma seis cores e foram 7 professores colaboradores da pesquisa. Os professores entrevistados tinham entre 22 e 30 anos de idade, com formação em distintas áreas ou cursos de licenciatura e com tempo de atuação docente que variou entre 3 a 10 anos de trabalho pedagógico em atuação escolar.

Na etapa seguinte, correspondente à exploração do material, procedeu-se à leitura flutuante das transcrições, seguida da identificação de unidades de registro e de contexto. Essas unidades foram organizadas em categorias temáticas, construídas a partir da recorrência de sentidos, aproximações discursivas e tensões evidenciadas nas narrativas dos professores. Esse processo de categorização buscou respeitar o rigor metodológico proposto por Bardin (2002), permitindo a decomposição do texto em elementos significativos e passíveis de interpretação.

Assim, o fio condutor investigativo dialoga com a análise do conteúdo das práticas pedagógicas e formações iniciais docente, em diálogo com a fundamentação teórica embasada em autores/as que fundamentem as reflexões sobre gênero, sexualidade e educação em diálogo com a problemática que visa analisar a existência de silenciamentos, ocultação ou presença de gênero e sexualidade enquanto conteúdo da formação de professores e professoras.

Por fim, realizou-se a tratativa dos resultados, inferência e interpretação, última etapa da Análise de Conteúdo. Nesse momento, as categorias analíticas foram articuladas ao referencial teórico, possibilitando a compreensão dos processos de silenciamento, ocultação e/ou visibilidade das temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial docente. A análise evidenciou como esses discursos são produzidos, mantidos ou tensionados no interior das práticas formativas e pedagógicas, contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação de professores e professoras frente às diferenças de gênero e sexualidade no contexto educacional.

As lacunas da temática gênero e sexualidade na formação de professores

Quando nos posicionamos a afirmar que a escola se encontra, ainda, como um espaço que busca a garantia de uma sexualidade normal, natural e inata (Louro, 2014), afirmamos, sobretudo, que este mesmo local ainda silencia e oculta sexualidades, demanda a necessidade reflexiva sobre a formação docente que irá atuar diretamente neste local. Mas como isso se dá? Como se origina a continuidade dos silenciamentos? Como se fundam os processos de ocultação? Como se constitui a integração do debate sobre essas problematizações na formação de professores/as? Ao refletir sobre essas questões disparadoras, o professor Branco afirma:

> É essencial, mas é difícil. Era difícil antes, imagina agora. É essencial. Eu acredito que seja difícil porque nenhum de nós, quando eu digo nenhum de nós, da sociedade organizada, está plenamente preparado para esse debate, dentro de sala de aula, nós não fomos ensinados... Você foi ensinado na sua licenciatura a fazer isso? (Branco).

O que temos posto e a partir da fala inicial do professor ressalta que "[...] a transversalização das questões de gênero na formação universitária só aparece quando é desenvolvida por um docente-pesquisador do tema, em disciplinas ofertadas por ele" (Silva, 2019. p. 56). O que inicia o processo de ocultação sobre a temática que se faz como integrante quando há um docente que pesquise a temática de gênero e sexualidade, caso contrário a estrutura disciplinar se mantém distante desses temas transversais como integrador do processo educacional.

E são essas ausências que constituem currículos, tanto escolares quanto universitários, e por currículos encontramos concordância com Fabrício Monte Freitas, João Alberto da Silva e Maria Cecília Lorea Leite (2018), ao afirmarem que:

> [...] o currículo é campo político que envolve tensões, negociações e acordos culturais e econômicos, o que acaba por legitimar determinados saberes e dar respaldo a certos grupos. Aqueles que ganham visibilidade acabam por produzir um discurso de dominação que ofusca os outros saberes e os atribui a um caráter ilegítimo ou de menor valia (Freitas; Silva; Leite, 2018, p. 859).

Ou seja, o sentido de um currículo que opera nas esferas do silenciamento, ocultação e exclusão das temáticas de gênero e sexualidade se faz presente ao se constituir o espaço escolar como espaço que invisibiliza questões da sexualidade, como afirma Louro (2014). Ao se negar a sexualidade, mais especificamente a homossexualidade, a escola nega sua existência. O professor Preto nos ressalta sobre como a abordagem da temática possui a catalização para acontecer em sala de aula:

> [...] quando alguns professores, de Filosofia, por exemplo, que a gente sabe haver conteúdos aonde ele vai discutir isso, sim. Você sabe que é discutido, entre aspas, mas é muito mediado pela coordenação pedagógica e pela direção. [...] Então, os próprios alunos trazem para a roda questões que tenham sido podadas pela direção ou pela coordenação, entendeu? (Preto).

A fala do professor segue de encontro com a manutenção de um currículo e posturas não dignificadoras da temática de gênero e sexualidade em espaço escolar, principalmente para compreendermos a determinação de gênero em concordância com Louro (2013), à medida que a autora afirma que se define por

> [...] os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai construir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico (p. 16).

Assim, gênero se produz dentro dessas representações sociais binárias e opostas de modos e maneiras de constituir e definir papéis de masculinidades e feminilidades a serem performadas por homens e mulheres em determinado contexto social e histórico. Outro conceito que deve ser esclarecido é que "[...] sexualidade é tudo que se produz, via linguagem, sobre desejos, emoções, vivências, práticas, pensamentos." (Ferrari, 2012. p. 263).

Sexualidade, então, são as produções de verdades sobre as relações interpessoais, permeadas por desejos, emoções, vivências, práticas, pensamentos que, como afirma Louro (2014), se direcionam para uma garantia de uma produção de gênero e sexualidade normal e natural, que seria uma hegemonia da heterossexualidade como inata e natural a todos os seres. Ao ressaltar a possibilidade de debates sobre a temática, o professor Branco afirma:

> [...] Eu acho que discutir gênero é muito importante, mas não como uma forçação de barra. Como uma coisa que é do século19., Por mais que a gente viva aí em uma cidade, um Estado que tem um pensamento muito "bovino", como eu já disse, heteronormativo. Eu acho que tem de ser discutido, sim, tem de ser falado, né? Tem de desvelar isso aí. Até mesmo para uma maior [...] dignificação, para uma maior qualidade de vida (Branco).

O que salienta o professor, aqui, é a postura de uma escola que visa a responder e a atender a saberes que são considerados e propagados com maior valia em um momento histórico de tensões e

produções de falsas verdades sobre gênero e sexualidade. É neste sentido que "a vigilância é constantemente exercida. Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa" (Louro, 2014. p. 110).

A vigilância se faz neste aspecto por quais saberes e verdades irão constituir e ser propagadas por um espaço que sustenta posturas segregadoras e neste sentido, que:

> [...] para educadoras e educadores, importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribuem (Louro, 2013. p. 49).

O que está posto é essa naturalização do silêncio que verbaliza normativas coercitivas sobre as possibilidades de existir dentro de um sistema binário que acredita que a diferença é sinônimo de desigualdade. Sobre apontar o tema enquanto uma transversalidade o professor Azul-petróleo afirma:

> [...] eu acho que é muito importante a gente, principalmente nós professores, que estamos na escola, nos ensinos fundamental e médio, trabalharmos muito bem com essas questões de gênero, né? Por mais que não esteja no currículo de matemática, de português, de arte, de história, enfim... É necessário criar as entre linhas ali e ir trabalhando isso indiretamente (Azul-petróleo).

Por meio da fala do professor, voltamos a ressaltar a transversalidade, na qual urge a necessidade da problematização da reflexão e construção de gênero e sexualidade. Assim, ressaltando que a origem da falta deste debate surge até mesmo da formação inicial destes docentes em atuação, pois, de acordo com Rocío Serrano Rodriguez *et al.* (2019),

> [...] diferentes carreiras universitárias apresentam contextos heterogêneos de aprendizado e, como consequência, diferentes tipos de comportamentos e diferentes abordagens de aprendizado. No

> entanto, nenhum desses estudos inclui diferenças de gênero[2] (Rodriguez *et al.* 2019, p.156 - tradução própria).

A ausência desses debates sobre gênero permeia, inclusive, a formação inicial de professores e professoras, visto que as distintas formações universitárias denotam interesse intrínseco a suas próprias áreas do conhecimento, apesar de se constituírem enquanto saberes heterogêneos e distintos, não perpassam questões de gênero e sexualidade enquanto integração a tal formação docente. Cabe assim compreender o quê e para quem se diz uma grade curricular.

> Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposto. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (Foucault, 2017. p. 110).

Nos interessa então os discursos produzidos e propagados pelos currículos universitários de formação de professores/as. Quais são estes discursos postos em prática e ainda que mantém a formação docente como distante dos temas gênero e sexualidade. Assim como ressalta o professor Verde: “Você foi ensinado na sua licenciatura a fazer isso? Eu não fui na minha. [...] Mas... eu não fui ensinado na minha licenciatura a ter esse tipo de abordagem em sala de aula”.

Por conseguinte, as próprias formações iniciais possuem a capacidade de silenciar e se distanciar de tais discussões e problematizações, por sua constituição intrínseca de aprofundamento específico, denotando que há possibilidades de expor a existência destes silenciamentos, evidenciar a ocultação como um obstáculo de conhecimento e domínio dos conceitos de gênero e sexualidade e produzir resistência para a evidenciar que gênero e sexualidade estão presentes e perpassam os assuntos diversos da formação docente. Pois como ressalta o professor Branco sobre a condução da temática durante aula:

---

[2] *“[...] las diferentes carreras universitarias plantean contextos de aprendizaje heterogéneos y como consecuencia, distintos tipos de conductas y enfoques de aprendizaje diferentes. Sin embargo, en ninguno de estos estudios se incluyen diferencias de género.”*

> Eu sempre faço isso quando eu discuto atualidades. Quando eu discuto violência. Não só especificamente com as comunidades LGBT, mas, principalmente, com a questão da mulher, né? Com a questão dos negros, com a questão dos indígenas... Eu sempre pergunto nas escolas onde eu trabalho: "Vocês entendem o que é minoria?" Aí, eles falam: "Ah, Entendemos." Eu pergunto: "Quantos negros nós temos aqui? Quantas professoras mulheres vocês têm no Ensino Médio? Quantas professoras travestis vocês tiveram?" São pouquíssimas pessoas na cidade onde a gente vive. Onde eles estão? Eles estão apartados dos meios onde poderiam se desenvolver intelectualmente. Porque é uma coisa que segrega (Branco).

O que expõe o professor é a conduta de trabalhar temas de marcadores sociais das diferenças que perpassam de forma transversal os currículos e formações necessárias a todos e todas que seguem a carreira docente. É neste sentido que "[...] deveria ser uma responsabilidade social da universidade, principalmente em um curso [...] que está formando professores, e ao invisibilizar esses temas, está, ao mesmo tempo, dizendo que eles não são importantes." (Silva, 2019. p. 56). Os silenciamentos produzem a menor valia a temáticas transversais que estejam fora das especificidades formativas, uma possibilidade de se desmistificar essa construção poderia vir a ser

> [...] desenvolver pesquisas educacionais que ajudem a conhecer o pensamento inicial de futuras e futuros professores, identificar necessidades da formação, investigar expectativas sobre o processo da formação inicial, avaliar as habilidades de ensino que eles conseguem desenvolver durante esse processo, entre outros (Rodríguez et al. 2019. p. 164 - tradução própria).[3]

Neste sentido de identificar as possibilidades de dialogar com suas formações iniciais e componentes de ensino em atuação que os professores expõem suas conduções didáticas para problematizar

[3] *desarrollando investigaciones educativas que ayuden a conocer el pensamiento inicial de los futuros y las futuras docentes, a identificar necesidades formativas, a indagar en las expectativas sobre el proceso de formación inicial, a valorar las competencias docentes que logran desarrollar durante dicho proceso, entre otras.*

questões de gênero e sexualidade em condução didática pedagógica em sala:

> [...] quando entra muito nessa questão da discussão biológica, sobre a homossexualidade. Se é uma coisa biológica ou se não é... Eu esclareço. A gente estava falando uma vez sobre evolução e tal e eu comentei que a Biologia se configura no impulso da reprodução. Então, todos os seres vivos existem com o objetivo de se reproduzir, porque não faz sentido na natureza não deixar descendentes. Aí, eles naturalmente já pensaram nessa questão. "Mas e os gays, as lésbicas? Eles não vão deixar descendentes. Então, não tem sentido?" Aí, eu falei que é um desvio de padrão que normalmente acontece entre os indivíduos, inclusive, em espécies de aves, é comum encontrar, por exemplo, os pinguins. É comum haver entre os cães. Então, eu mostrei para eles que é natural, que acontece (Índigo).

O professor Índigo ressalta a possibilidade de debate e esclarecimentos conduzidos através das aulas de Biologia, explicitando as dúvidas referente à homossexualidade como somente pertencente à classe de seres humanos, mas denotando sua presença em alguns animais. Já o professor Azul-petróleo reforça:

> [...] na minha aula de Ciências, quando pega aquela questão do sistema reprodutor, vamos trabalhar o sistema genital, enfim... Acaba vindo essa discussão. Independentemente da série, eu trabalho também projetos paralelos de Educação Sexual. E quando a gente fala de Educação Sexual, a gente acaba entrando nessa questão da homossexualidade, das questões de gênero, das diferenças de gênero, que isso existe, né? (Azul-petróleo).

Já o professor Branco aponta que os debates com aprofundamento e relevância dos temas de diversidade por vezes acontecem por afinidades dos próprios estudantes:

> Você vê tipo essas discussões sérias do gênero, mesmo, chegando no ambiente do Ensino Médio. E existem as meninas feministas, né? Alguns grupos LGBT que tentam fazer alguma coisa, mas, infelizmente, não está na pauta da maioria dos professores, que muitas vezes está desinformada (Branco).

Apresentando, assim, na condução didático-pedagógica dos professores colaboradores as possibilidades de

> [...] interrogar os dispositivos dessa produção, visando o tratamento dessas questões que tocam as diferenças na tentativa de evitar que elas sejam novamente silenciadoras ou normalizadoras das identidades e condutas subjetivas (Diniz; Nogueira; Miranda, 2010. p. 9).

Possibilidades de construir a resistência em face de currículos que visam a propagar condutas normalizadoras e silenciadoras de saberes, que distanciam a pluralidade de conhecimentos se norteando por uma conduta que oculta tanto as diferenças de gênero e a diversidade de sexualidades. Por consequência,

> [...] essa resistência à inclusão de novas estratégias que promovam a igualdade de gênero nas aulas desapareceria se as políticas de formação de professores incluíssem problematizações de gênero na formação de um professor de qualidade, garantindo que as instituições de ensino atendam a esses critérios (Rodríguez et al., 2019. p. 156).[4]

A inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação de professores atuaria como maior possibilidade de preparo para atuação com essas temáticas, que são emergentes no cotidiano escolar. Como ressalta o professor Azul claro ao dispor de como conduzir a tratativa dos temas no cotidiano escolar:

> [...] não creio que uma disciplina ou como um item integrante do currículo fixo - porque a gente tem outras prioridades, né? Dentro de uma perspectiva de currículo, de legislação e de política educacional, outras disciplinas têm de ganhar espaço. Mas como um tema transversal que já é proposto nos PCNs de 95, nas diretrizes curriculares, nas orientações curriculares, isso tem de ser feito com frequência (Azul claro).

[4] *[...] esta resistencia a la inclusión de nuevas estrategias que alberguen la igualdad de género en clase desaparecería si las políticas de formación docente incluyeran la sensibilidad de género en el marco de un docente de calidad, asegurándose que las instituciones educativas cumplan con estos criterios.*

Postulados desde a década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se destacam por serem um dos pioneiros em documentação didática a destacar um capítulo para a tratativa de Educação Sexual que visa abordar a sexualidade com seus aspectos biológicos, sociais, culturais, emocionais e éticos. Já o professor Preto expõe que os estudantes:

> [...] eles quiserem trazer para a roda, para a discussão, a tal questão, a respeito do pajubá, entendeu? Da questão sociolinguística, né? Das gírias e dos verbetes usados pela classe LGBT. Eles quiseram trazer porque eles estão vendo, assim como nós, os ataques a essa questão. Por ser uma sociolinguística relacionada à questão de gênero. Para eles, o que pesou mais é a questão ser difícil enquanto interpretação. Ninguém parou para fazer uma refacção com eles enquanto questão teórica de interpretação de texto. Os outros professores, inclusive os professores que deveriam ter feito a refacção de interpretação, de literatura, já se voltaram para eles atacando... Enquanto conteúdo. Eles não iam estar nesse fogo cruzado de tentar resolver a questão, enquanto os professores mesmos estão atacando o conteúdo. E, aí, para poder ajudá-los a entender, a pergunta é: "Óbvio que você tem de falar sobre a questão de gênero" (Preto).

Demanda assim ressaltar que as transversalidades postas, as marcas de gênero e sexualidade aparecem cotidianamente em contexto escolar seja por identidades, seja por temática de conteúdos de aula, mas que os currículos são constituídos de interesses políticos, de interesses culturais e econômicos que visam a legitimar determinados saberes, o que traz a relevância de que

> a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. [...] Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções (Foucault, 2017. p. 07-08).

Os processos de silenciamentos se instauram socialmente e historicamente há décadas e continuam se propagando e se suturando nas estruturas culturais. A sexualidade passou a ser calada. Podemos

inferir que o gênero se junta a este processo de produzir verdades e discursos sobre como as normas são e devem ser. Como expõe o autor, aos que seguem as normas, se dispõem dos poderes de produzir as verdades ditas e não ditas.

Consequentemente, são os mesmos que produziram, produzem e cogitam ainda ousar produzir verdades e leis sobre verdades e saberes, falam do que não sabem e continuam a ignorar. Se despojam dos poderes de produzir silenciamentos, ocultações e invisibilidades sobre gênero e sexualidade, questões que formam e constituem a todos os sujeitos sociais e que apresentam suas problematizações como possibilidades a resistir em face das falsas verdades e dos discursos que privilegiam somente aos interesses de quem sucumbe às normatividades.

Considerações finais

O artigo teve como abordagem e objetivo traçar investigações sobre a abordagem e os debates sobre gênero e sexualidade no contexto da educação, mais especificamente a educação escolarizada. Nesse estudo, a escola é entendida como espaço de construção e vivência dos marcadores sociais das diferenças e espaço que atende diretamente ao contexto social e histórico na qual essa estrutura se inscreve.

Por meio dos levantamentos teóricos, inferimos a escola como um local de uma forma de produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade que se direciona para uma coerção inata a todos os sujeitos sociais, que dentro desta estrutura se constituem. Adota-se padrões e parâmetros para garantir que, dentro do processo educacional, os interesses de uma maioria social se efetivem como a norma, o caminho e a suposta naturalidade inata a ser seguida e mantida.

Diante da análise dos processos formativos da docência, evidencia-se a ausência e a grande dificuldade de abordar as temáticas de gênero e sexualidade, tanto pela ausência de referência na formação inicial docente quanto por uma catalisação sistemática regida pelas gestões escolares. A negligência em tratar tais temas de forma crítica, sistemática e comprometida com os direitos humanos produz sujeitos pouco preparados para lidar com a diversidade que compõem a

realidade. Assim, a escola continua operando sob uma lógica normatizadora, reforçando padrões cis-heteronormativos e marginalizando vivências que escapam à matriz hegemônica.

A lacuna formativa não é apenas sintoma de um projeto político-pedagógico conservador, mas também um fator ativo na reprodução da exclusão de corpos e identidades dissidentes no cotidiano escolar. Compreender a formação docente como campo estratégico para a transformação social, exige reconhecer que o silêncio institucional sobre gênero e sexualidade não é neutro, mas atravessado por discursos de poder que legitimam determinadas formas de existir, enquanto outras são descartadas. Portanto, a inserção crítica dessas temáticas na formação inicial é uma urgência política e pedagógica, pois oferece ferramentas para tensionar desigualdades e construir práticas educativas comprometidas com a pluralidade e a inclusão.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70, Lisboa, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DINIZ, Margareth; NOGUEIRA, Paulo Henrique Q.; MIRANDA, Shirley Aparecida. Gênero e sexualidade na formação docente para a diversidade: possíveis deslocamentos. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9:** Diásporas, Diversidade, Deslocamento, 2010, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidade, Deslocamento, 2010.

FERRARI, Anderson. Diversidades, sexualidades e orientações sexuais. In: Constantina Xavier Filha (Org.). **Sexualidades, gênero e**

diferenças na educação das infâncias. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. p. 259 - 276.

FOUCAULT, Michel. Nós, vitorianos. In: Michel Foucault. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, p. 07 – 18. 2017.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. In: Michel Foucault. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, p. 85 – 144. 2017.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC.** Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 3, p. 857 – 870, set./ dez. 2018.

GONÇALVES, Marllon Caceres; GONÇALVES, Josiane Peres. **Diversidade e experiência:** uma investigação sobre professores homossexuais e suas vivências no espaço escolar. / Marllon Caceres Gonçalves. – Campo Grande, MS, p. 178. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-91. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 92-113. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. "Currículo, gênero e sexualidade: o 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'". In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 41-52. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. 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. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 11-29. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

RODRÍGUEZ, Rocío Serrano; GRACIA, Elisa Pérez; CHAN, Monserrat Bustamante; CAMARGO, Antonio Carpio. **Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 49, n. 174, p. 152 – 166, out./dez. 2019.

SANTOS, Luciano Pereira dos. Os temas homofobia e homossexualidade no processo de formação e prática docente. In: **XV Seminário internacional de educação; Educação e interdisciplinaridade:** percursos teóricos e metodológicos, v. 1, Novo Hamburgo/RS. p. 1-15. 2016.

SILVA, Elder Luan dos Santos. **Entre silenciamentos e invisibilidades:** ausência de discussões curriculares e políticas institucionais de gênero e sexualidade na universidade. Revista diversidade e educação, v. 7, n. 1, p. 39-63, Jan/Jul. 2019.

Gender and Sexuality: between echoes of silence and debate in schools

Abstract: The present article focuses on gender and sexuality, highlighting the relevance of how this theme is addressed in the initial training of teachers. It underscores the need for the inclusion of gender and sexuality in teacher education due to its potential to reveal the superficialities that underlie discourses propagating discrimination, concealment, and silencing—both within university education and extending into formal schooling. The aim was to analyze the processes of silencing and/or the presence of critical discussions regarding gender and sexuality during initial teacher training, and how this theme is approached in pedagogical practice. Data collection was carried out through recorded interviews, with the methodological path based on content analysis as proposed by Laurence Bardin. We reflect on the processes that shape silencing, define concealment, or provide visibility to gender and sexuality as essential content in teacher training,

emphasizing the need to truly implement the transversal approach to gender and sexuality as markers of difference experienced across all dimensions of the educational context.

Keywords: Gender; Sexuality; Education; Teaching work.

Marllon CACERES GONÇALVES, UFMS/Egresso

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FaEd) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação e licenciado em Arte pela mesma instituição. Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). Faz parte de comissão avaliadora ad hoc em revisão de periódicos. Atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, sexualidade, homossexualidade, identidade, diversidade e ensino de arte.
https://orcid.org/0000-0002-7687-1473

Josiane PERES GONÇALVES, UFMS

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela mesma instituição. Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (PPGE/CPAN/UFMS), da Faculdade de Educação (PPGEDU/FAED/UFMS) e do Campus de Naviraí (PPGPE/CPNV/UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), vinculado à Rede Internacional América Latina, África, Europa, Caribe (ALEC). Bolsista Produtividade Fundect/CNPq.
https://orcid.org/0000-0002-7005-849X

Recebido em: 01/08/2025

Aprovado em: 29/12/2025

ISSN 2525-6904

SEÇÃO TEMÁTICA



Vivências LGBTQIA+ na Educação Física: da educação básica ao ensino superior

Deivid Leôncio Gomes da Costa, *Universidade Federal de Jataí*
Vivianne Oliveira Gomes, *Universidade Federal de Jataí*

Resumo. Este estudo teve como objetivo analisar as experiências de estudantes LGBTQIA+ nas aulas de Educação Física e a forma como a heteronormatividade se manifesta nesses contextos, desde a educação básica até o ensino superior. Realizou-se uma pesquisa qualitativa interpretativa com 24 estudantes LGBTQIA+ da Universidade Federal de Jataí, matriculados nos cursos de Psicologia, Educação Física e Letras. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas via Google Meet, e a análise seguiu os procedimentos da análise temática proposta por Braun e Clarke. Os resultados apontaram três dimensões centrais da exclusão: generificação das práticas corporais, homofobia institucionalizada e persistência de discriminação no ensino superior. Conclui-se que a Educação Física opera sob lógica heteronormativa excludente que marginaliza, silencia e exclui estudantes LGBTQIA+, sendo urgentes práticas pedagógicas inclusivas, discussões sistemáticas sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos, e transformações estruturais na formação docente para garantir ambientes educacionais democráticos e respeitosos à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Estudantes LGBTQIA+. Heteronormatividade.

Introdução

O cenário educacional brasileiro apresenta indicadores preocupantes sobre a violência direcionada a estudantes LGBTQIA+. Dados da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) indicam que 73% desses(as) estudantes sofreram agressões verbais nas escolas brasileiras, enquanto 60% se sentiam inseguros(as) no ambiente escolar (ABGLT, 2016). Pesquisa mais recente confirma a persistência desse cenário: 90% dos(as) estudantes LGBTI+ sofreram agressão verbal em 2024, 86% se sentem inseguros(as) na instituição de ensino, e 47% faltaram pelo menos um dia por se sentirem inseguros(as) no ambiente escolar ou no caminho até ele (ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, 2024). Investigações internacionais demonstram correlações entre estigma e discriminação escolar na Educação Física (Greenspan et al., 2019; Earnshaw et al., 2020).

A problemática se estende ao ensino superior. Levantamento do MEC aponta que 2,5 milhões de jovens estão fora da escola, sendo a discriminação uma das causas de abandono de estudantes LGBTQIA+ (Brasil, 2023). Informações do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, por meio do Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH), corroboram essa realidade ao indicar que, em 2022, 11.120 pessoas LGBTQIA+ foram vítimas de violência motivada por orientação sexual ou identidade de gênero no Brasil, envolvendo violência psicológica, física e sexual (Brasil, 2022). Em Goiás, dados da Secretaria de Estado da Educação indicam aumento de 34% nas denúncias de discriminação nas escolas entre 2019-2021 (Goiás, 2022).

Embora existam estudos sobre a educação básica (Santos; Cerqueira-Santos, 2020) ou sobre o ensino superior (Novaes et al., 2024), o levantamento da produção científica sobre gênero e sexualidade na Educação Física, realizado por Gutierres Sabatel et al. (2024), indica que a maioria das pesquisas focaliza etapas isoladas da escolarização. Essa lacuna investigativa é particularmente relevante quando se considera que as experiências de exclusão não se restringem a um único momento, mas constituem um *continuum* que marca diferentes etapas do percurso educacional. Este estudo emerge dessa lacuna investigativa, considerando também a experiência situada do pesquisador como homem cisgênero gay, negro, de baixa renda e filho de mãe solo do interior de Goiás, que vivenciou processos de exclusão no contexto

escolar, o que contribui para uma análise crítica e contextualizada do fenômeno.

Para compreender essas formas de violência, é necessário mobilizar algumas categorias teóricas centrais. A heteronormatividade pode ser entendida como um conjunto amplo de normas, discursos e práticas que estabelece a heterossexualidade e a cisgeneridade como referências universais e obrigatórias para a vida social. Mais do que simplesmente valorizar a heterossexualidade, ela opera como uma matriz de sentido que naturaliza determinadas orientações sexuais e expressões de gênero como legítimas e esperadas. Ao fazê-lo, produz hierarquias entre sujeitos e define quais corpos e identidades são autorizados, ou não, a ocupar certos espaços sociais (Butler, 2003; Miskolci, 2017).

O conceito, inicialmente desenvolvido por Britzman (1996), foi ampliado por teóricas e teóricos contemporâneos para abranger as múltiplas dimensões por meio das quais esse sistema opera no cotidiano. Butler (2003) oferece contribuição fundamental ao argumentar que não existe uma identidade de gênero fixa que anteceda sua expressão; ao contrário, é através das próprias expressões repetidas que essa identidade vai sendo construída e reforçada. A performatividade descreve o poder do discurso em criar e consolidar aquilo que nomeia, por meio da repetição constante de gestos e práticas corporais que conferem aparência de naturalidade ao que é, na verdade, construção social.

No Brasil, pesquisadores e pesquisadoras como Louro (2001), Colling (2018) e Junqueira (2009) têm analisado como a heteronormatividade se articula com outros marcadores sociais (classe, raça, religião), produzindo formas específicas e interseccionais de exclusão e violência. Essa perspectiva é particularmente relevante quando consideramos que 55% da população LGBTQIA+ no Brasil é negra ou parda (IBGE, 2023), demonstrando como racismo e LGBTfobia operam articulados na produção de vulnerabilidades específicas. No campo educacional, a heteronormatividade opera por meio de múltiplos dispositivos: invisibilização de outras formas de sexualidade e gênero nos currículos; patologização de identidades dissidentes; segregação espacial de corpos considerados desviantes; violência simbólica exercida por meio de piadas e exclusão; e naturalização de práticas segregadoras baseadas em pressupostos biologicistas sobre diferenças entre meninos e meninas.

Na Educação Física, esses mecanismos tornam-se particularmente evidentes, pois o corpo é território privilegiado de inscrição dessas normas. A disciplina mantém relação histórica com a produção de corpos dóceis e produtivos (Foucault, 1987), carregando heranças eugênicas e militaristas (Taborda de Oliveira, 2004; Elliott, 2016). Essa genealogia materializa-se através da generificação das práticas corporais: futebol e basquete direcionados aos meninos, ginástica, dança e vôlei às meninas, produzindo hierarquias que posicionam o masculino como ativo e forte, e o feminino como passivo e gracioso (Altmann et al., 2024).

A perspectiva *queer*, desenvolvida nos estudos culturais dos anos 1990, oferece ferramentas teóricas fundamentais para compreender e questionar esses processos de normatização. Mais do que apenas incluir diversidades, ela questiona a própria necessidade de classificação identitária e propõe estratégias de desestabilização das normalidades compulsórias (Sedgwick, 2007; Halberstam, 2011). Louro (2001) e Miskolci (2017) aplicam essa perspectiva para analisar como instituições escolares produzem sujeitos normais e anormais por meio de práticas cotidianas, currículos e organização espacial.

A violência dirigida a estudantes LGBTQIA+ nas escolas se manifesta por diferentes mecanismos de controle social. Essas agressões vão desde microviolências presentes no cotidiano, frequentemente mascaradas como “brincadeiras”, até episódios mais graves de violência física e psicológica. Dados da pesquisa nacional sobre *bullying* no ambiente educacional revelam que 34% dos estudantes LGBTI+ sofreram violências físicas nas instituições de ensino ao longo de 2024. Esse percentual é ainda mais elevado entre estudantes trans e travestis, chegando a 38%, sete pontos percentuais a mais em relação aos estudantes cisgênero (ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, 2025). Além dessas agressões diretas, persiste uma violência de natureza institucional, que se evidencia na omissão de professores diante de práticas discriminatórias e na ausência de temas ligados à diversidade nos currículos.

Os impactos dessa violência são múltiplos e duradouros. Estudos longitudinais demonstram que jovens LGBTQIA+ que sofreram violência escolar apresentam maiores índices de depressão, ansiedade, ideação suicida e comprometimento acadêmico na vida adulta (Earnshaw et al., 2020; Toomey, Russell, 2016). A exclusão sistemática das aulas de

Educação Física pode gerar afastamento duradouro de práticas corporais e esportivas, comprometendo o desenvolvimento motor, a saúde física e a construção de relações sociais. Contudo, a perspectiva *queer* também indica possibilidades de resistência, uma vez que estudos apontam que a inclusão intencional de conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero, articulada a processos de formação continuada crítica de docentes, mostra-se fundamental para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos (Santos Neto, 2021).

Diante desse cenário, emergem questões centrais: de que maneira estudantes LGBTQIA+ experienciaram sua sexualidade e identidade de gênero nas aulas de Educação Física? Como essas experiências influenciaram sua autoestima, seu bem-estar emocional e seu engajamento com os estudos? E como a heteronormatividade se expressa nos diferentes momentos da vida escolar?

Este artigo tem como objetivo geral analisar as experiências de estudantes LGBTQIA+ nas aulas de Educação Física durante a educação básica e investigar como a heteronormatividade persiste ou se transforma no contexto do ensino superior. Para atender ao objetivo geral do estudo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar as formas pelas quais a heteronormatividade se manifesta nas aulas de Educação Física ao longo da educação básica; b) analisar as experiências de discriminação e seus efeitos sobre a autoestima, o bem-estar emocional e o engajamento acadêmico de estudantes LGBTQIA+; e c) compreender as especificidades e permanências das práticas discriminatórias nos distintos níveis educacionais, articulando-as à lógica heteronormativa que atravessa os contextos escolares e universitários.

A relevância desta investigação justifica-se pelo ineditismo da abordagem longitudinal das experiências LGBTQIA+ na Educação Física e pela necessidade de subsidiar a formação docente e as políticas educacionais inclusivas. Ademais, a pesquisa adota a interseccionalidade como horizonte analítico, reconhecendo que as experiências de estudantes LGBTQIA+ são atravessadas por diferentes marcadores sociais, como raça, classe e regionalidade. Em contexto de retrocessos conservadores e ataques aos direitos de pessoas LGBTQIA+, torna-se fundamental produzir conhecimento que evidencie as violências vivenciadas e contribua para uma educação democrática e plural.

Metodologia

A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, orientada pelos princípios da pesquisa social crítica que buscam compreender fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam (Denzin, Lincoln, 2018; Minayo, 2014). A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de acessar aspectos subjetivos das experiências de estudantes LGBTQIA+ nas aulas de Educação Física, considerando dimensões simbólicas, afetivas e relacionais que não podem ser capturadas por métodos quantitativos.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Jataí (UFJ), instituição pública localizada na região sudoeste do estado de Goiás, contexto relevante para investigar experiências de estudantes LGBTQIA+ em região tradicionalmente conservadora. Participaram da pesquisa 24 estudantes que se autodeclararam LGBTQIA+, matriculados(as) em cursos de graduação da UFJ: 11 participantes do curso de Psicologia (45,8%), 7 do curso de Educação Física (29,2%) e 6 do curso de Letras – Português (25,0%). A seleção desses três cursos baseou-se em fundamentos teóricos e na realidade observada. Essas três áreas estabelecem diálogos naturais com questões de gênero e diversidade, costumam atrair estudantes interessados em discussões sociais e, de acordo com registros institucionais, reúnem um número expressivo de pessoas LGBTQIA+.

Os(as) participantes informaram pertencer a famílias de baixa e média-baixa renda, embora não tenham sido aplicados instrumentos padronizados de classificação socioeconômica, o que limita análises interseccionais mais aprofundadas sobre classe social. Os critérios de inclusão foram: a) ter idade igual ou superior a 18 anos; b) estar regularmente matriculado(a) em um dos cursos mencionados; c) identificar-se como pertencente à comunidade LGBTQIA+; e d) ter cursado a disciplina de Educação Física durante a educação básica.

A seleção dos(das) participantes foi realizada por meio de amostragem intencional por redes de contato, técnica adequada para populações de difícil acesso ou estigmatizadas (Vinuto, 2014). O número de participantes foi definido pelo critério de saturação teórica, atingida quando as últimas entrevistas não apresentaram novos elementos

significativos, identificada a partir da 20ª entrevista, sendo realizadas mais quatro para confirmação.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, os(as) participantes foram identificados(as) por meio de códigos alfanuméricos: Educa 1, Educa 2... para estudantes de Educação Física; Psi 1, Psi 2... para estudantes de Psicologia; e Let 1, Let 2... para estudantes de Letras. Todos os procedimentos éticos seguiram rigorosamente as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 55627522.7.0000.0187). Após esclarecimento sobre os objetivos e procedimentos, todos(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, que permitem escuta aprofundada das narrativas respeitando o tempo e singularidade de cada interlocutor(a) (Triviños, 1987). As entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, com duração média de 45 minutos, e foram gravadas com autorização prévia. O roteiro semiestruturado continha 40 questões abertas, organizadas em quatro eixos temáticos: contexto escolar anterior à universidade; experiência no ensino superior; relações de gênero nas aulas de Educação Física; e vivência da sexualidade e situações de preconceito.

A análise das narrativas seguiu o modelo de análise temática proposto por Braun e Clarke (2006), estruturado em seis fases: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão desses temas, sua definição e nomeação, e a produção do relatório final. O próprio pesquisador transcreveu todas as entrevistas na íntegra, preservando as expressões originais dos(as) participantes. Durante a codificação, foram identificados códigos descritivos que capturavam aspectos específicos ligados aos objetivos da pesquisa. Esses códigos foram então agrupados em categorias temáticas, tomando como critério a recorrência de sentidos e experiências compartilhadas entre os relatos.

O processo analítico gerou um conjunto de categorias temáticas. Vale esclarecer que este artigo representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de mestrado, que originalmente identificou seis categorias. Aqui, optamos por apresentar três delas, focando em aspectos centrais da heteronormatividade e exclusão na

Educação Física: “Futebol para meninos e vôlei para as meninas: Generificação das Práticas Corporais”, que examina os processos de segregação por gênero nas atividades físicas e como essa divisão binária marginaliza estudantes LGBTQIA+ que não se encaixam nos padrões normativos de masculinidade e feminilidade; “Corpos invisibilizados e silenciados: Homofobia nas Aulas de Educação Física”, que analisa as diferentes manifestações da LGBTfobia especificamente nas aulas de Educação Física, englobando violência verbal, física, psicológica e institucional; e “Persistência e ruptura: LGBTfobia no ensino superior”, que investiga a persistência da discriminação no ambiente universitário, incluindo, para estudantes de Educação Física, as experiências nas aulas práticas e formação docente, e para todos os participantes, as vivências de inclusão ou exclusão no contexto acadêmico mais amplo. Para garantir o rigor metodológico, foram adotados critérios de qualidade propostos por Gomes (2016) e Minayo (2014): triangulação de perspectivas, validação junto aos(às) participantes e documentação detalhada dos procedimentos analíticos (Flick, 2009; Minayo, 2014).

Resultados e Discussão

A análise das narrativas mostrou múltiplas dimensões da heteronormatividade na Educação Física ao longo da trajetória educacional dos(as) participantes. As três categorias aqui apresentadas evidenciam processos de exclusão que se manifestam desde a educação básica até o ensino superior, bem como estratégias de resistência desenvolvidas pelos(as) estudantes. A seguir, discutimos cada categoria articulando os relatos empíricos com o referencial teórico.

“Futebol para meninos e vôlei para as meninas”: generificação das práticas corporais

Esta categoria emergiu das narrativas dos(as) participantes sobre as práticas de segregação por gênero vivenciadas durante as aulas de Educação Física na educação básica. A generificação das práticas corporais manifesta-se como um dispositivo de poder que opera por meio da naturalização de diferenças supostamente biológicas. Atividades que demandam força e agressividade são direcionadas aos meninos, enquanto às meninas restam práticas consideradas delicadas e que supostamente aguçam sua feminilidade (Altmann et al., 2024). Essa

distribuição desigual não é neutra: ela produz e reforça hierarquias de gênero que posicionam o masculino como ativo e dominante, e o feminino como passivo e subordinado.

Nos depoimentos, essa separação surge naturalizada e pouco questionada, mostrando como a heteronormatividade se sustenta por meio da naturalização de construções sociais, sendo reforçada por colegas e professores(as):

> Meu sentimento das aulas práticas era sempre ruim, porque sempre era futebol para os meninos e vôlei para as meninas... Eu era taxado como "fresco" e muitos professores não tinham paciência, mandavam eu voltar pra sala (Let 4, homem cisgênero gay, branco).

Este relato mostra como a generificação compulsória produz exclusão e sofrimento para estudantes que não se identificam com as modalidades destinadas ao seu gênero. A experiência de Let 4 ilustra a situação vivenciada por esses(as) estudantes: rejeitados(as) nas atividades tradicionalmente masculinas por não performarem adequadamente a virilidade esperada, mas também não encontrando acolhimento nas modalidades consideradas femininas devido aos constrangimentos impostos pelas normas de gênero. O uso de termos depreciativos, como "fresco", indica como a linguagem atua na construção e no reforço das hierarquias de gênero. Quando um(a) docente manda o(a) aluno(a) voltar para a sala, essa atitude funciona como uma expulsão simbólica, negando-lhe o direito de participar e aprender.

As narrativas também mostram como essa segregação se manifesta em contextos escolares atravessados por marcadores religiosos, intensificando os processos de controle e regulação dos corpos: "Meninas queriam jogar futebol e os meninos não deixavam, e também acontecia o contrário... Isso acontecia porque era uma escola religiosa (evangélica), eles achavam que separar meninos e meninas traria ordem" (Let 4, homem cisgênero gay, branco).

Esse relato ilustra como certas instituições religiosas podem intensificar a separação entre gêneros ao vincular atividades físicas a questões morais. A crença de que separar meninos e meninas preserva a ordem mostra como a heteronormatividade se sustenta em argumentos que tratam a convivência entre os gêneros como algo problemático ou

inadequado. Essa lógica naturaliza a separação, tornando mais difícil que as pessoas questionem sua real necessidade ou pertinência.

A religiosidade institucionalizada atua como um dispositivo de fortalecimento da heteronormatividade, produzindo formas específicas de controle dos corpos que incidem de modo particular sobre estudantes LGBTQIA+ em contextos escolares confessionais. A articulação entre religião de orientação conservadora e normas heteronormativas intensifica práticas de vigilância e segregação, revelando como distintos sistemas de opressão se combinam na produção de vulnerabilidades.

A hostilização de meninas que desejam participar de modalidades consideradas masculinas ilustra como a misoginia se articula com a heteronormatividade na produção de exclusões:

> Já, isso aconteceu no ensino fundamental, tinha uma ou duas meninas que eram boas no futebol, mas não podiam participar com os meninos, tinha relia. Eles (os meninos) sempre tentavam diminuir elas, "elas vão atrapalhar, elas não vão conseguir, elas não conseguem acompanhar". As meninas sempre eram hostilizadas (Psi 10, mulher cisgênero bissexual, parda, grifo nosso).

O depoimento de Psi 10 evidencia como meninas que transgridem as fronteiras de gênero enfrentam questionamentos sobre suas capacidades e competências. Os argumentos ("vão atrapalhar, não vão conseguir") reproduzem estereótipos sexistas que posicionam as mulheres como naturalmente inferiores em atividades que demandam força ou habilidade técnica. Essa narrativa possibilita compreender a intersecção entre misoginia e LGBTfobia: meninas que performam masculinidade por meio do interesse por esportes socialmente classificados como "masculinos" vivenciam uma dupla estigmatização, tanto por ocuparem espaços tradicionalmente masculinos quanto pela suspeita de não conformidade às normas heterossexuais. Tal desqualificação sistemática atua como um mecanismo de preservação dos privilégios masculinos no campo esportivo, conforme apontam estudos recentes sobre desigualdades de gênero na prática esportiva (Altmann et al., 2024).

Alguns relatos também mostram como certos(as) estudantes desenvolvem estratégias de resistência e questionamento dessas práticas segregadoras:

> Sempre separado, meninas com meninas, meninos com meninos... Seria bacana ser misto, mas muita coisa tinha que ser repensada, tipo uma criança trans ou homem afeminado, como vai se identificar com os grupos? Ser misto seria melhor, para não ter divisões (Psi 1, mulher cisgênero bissexual, branca).

O depoimento de Psi 1 traz reflexão crítica sobre limites da segregação por gênero, questionando a divisão binária e suas consequências para estudantes que escapam às normas. Ao propor práticas mistas, reconhece que é preciso repensar estruturas e metodologias, não apenas juntar meninos e meninas.

Alguns participantes identificaram modalidades que possibilitavam maior integração, como a queimada, que aparece como prática menos carregada de estereótipos de gênero, enquanto outros como Let 1 afirma que:

> No fundamental 1 era separado, não tinha vez... Já no fundamental 2 era mesclado, eram várias atividades. No ensino médio acontecia vez ou outra do professor inventar de separar os meninos das meninas sem justificativa nenhuma (Let 1, homem trans, branco).

Let 1 demonstra como diferentes instituições adotam posturas distintas em relação à segregação de gênero. A comparação mostra que práticas inclusivas são possíveis e dependem das decisões pedagógicas docentes. A diversificação de atividades favorece a inclusão, enquanto a arbitrariedade da separação revela práticas mantidas apenas pela tradição.

Os(as) participantes também expressaram reflexões críticas sobre os argumentos utilizados para justificar a segregação:

> Era super dividido, meninos no futebol e meninas no vôlei. A justificativa era que os meninos vão machucar as meninas... não existe isso de menino é melhor; as meninas têm menos força porque são menos incentivadas... um dos propósitos da escola não é a socialização? (Let 4, homem cisgênero gay, branco).

Este depoimento evidencia consciência crítica sobre os mecanismos de justificação da segregação, identificando o machismo estrutural e questionando a naturalização de diferenças que resultam de socialização diferenciada. A crítica mostra como essa divisão contradiz objetivos fundamentais da escola.

Certos depoimentos expõem como a generificação das práticas pode produzir efeitos psicológicos duradouros:

> Eu não chego perto de futebol, perto de bola, eu não tenho paciência para entender futebol, eu tenho preconceito com quem gosta de futebol. Quando eu vejo um gay que gosta de futebol, eu acho estranho, eu sei que tem nada a ver, mas eu acho estranho, parece que eu vejo que o futebol não pode ser vivenciado por gay sabe? Eu não participava das aulas por medo de sofrer homofobia (Let 3, homem cisgênero bissexual, negro).

Esse relato mostra como a associação rígida entre esportes e identidades de gênero deixa marcas profundas. A aversão ao futebol evidencia como normas heteronormativas podem ser internalizadas, levando à autoexclusão e repetição de dinâmicas excludentes.

A generificação das práticas corporais opera como dispositivo de produção e manutenção de normas de gênero, excluindo estudantes LGBTQIA+ e reforçando hierarquias sexistas que limitam a participação e contradizem objetivos educacionais de inclusão. Nesse sentido, os achados corroboram análises que identificam a Educação Física como espaço privilegiado de produção de masculinidades e feminilidades normativas (Altmann et al., 2024; Marques, 2023), o que reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas.

“Corpos invisibilizados e silenciados”: homofobia nas aulas de Educação Física

Esta categoria emergiu dos relatos sobre as múltiplas manifestações da LGBTfobia vivenciadas pelos(as) participantes durante as aulas de Educação Física na educação básica. Os depoimentos mostram um espectro amplo de violências que vão desde comentários aparentemente inocentes até agressões diretas, corroborando dados que

indicam que 90% dos estudantes LGBTI+ sofreram algum tipo de agressão verbal em 2024 (ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, 2025).

A LGBTfobia escolar manifesta-se através de múltiplas dimensões: violência verbal (xingamentos, piadas, comentários humilhantes) e linguagem discriminatória que patologiza identidades dissidentes (Gutierres Sabatel et al., 2024). As narrativas mostram como a heteronormatividade opera pela invisibilização de corpos não conformes:

> Já, tinha um garoto que era assumido antes de mim, e todo mundo o chamava de viadinho. Bichona, empurravam ele, e a escola não fazia nada, só uma vez que um menino ganhou advertência porque ele espancou o outro por ser gay, mas essas agressões verbais nunca foram punidas devidamente nas aulas de Educação Física; no basquete era só comigo mesmo; já vi outros professores de outras disciplinas fazer preconceito, chamando de traveco, bichona, viado (Psi 7, homem cisgênero gay, branco).

> Sim, já presenciei várias vezes, piadinhas, insultos, nas aulas de Educação Física era ainda mais, eu lembro que chamava os meninos mais afeminados de ah ele é viado, porque que gosta de vôlei, ele é bicha, por isso ele dança olha o jeito que ele joga, parece mulherzinha, como se mulher também não pudesse jogar bem, eu via preconceito e machismo, o professor fazia nada, nada mesmo (Psi 8, homem cisgênero pansexual, negro).

> Na escola, por eu ser afeminado, debochavam de mim [...] tinha um rapaz que me prensava na janela e falava “Você não mexe viadinho” [...] Me xingavam de viadinho, manteiga derretida porque eu chorava. Na Educação Física era velado, quando não me escolhiam eu sentia que era porque eu era gay. O professor não fazia nada (Let 6, homem cisgênero gay, branco).

Esses depoimentos expõem diferentes formas de violência homofóbica. Psi 7 mostra como agressões são minimizadas: apenas episódios graves recebem atenção, enquanto ofensas verbais são naturalizadas. A observação de Psi 8 sobre a articulação entre LGBTfobia e machismo demonstra compreensão interseccional dos mecanismos de opressão. Também indicam como termos pejorativos que ridicularizam sensibilidade emocional reforçam cultura masculina hegemônica que rejeita fragilidade. A constatação repetida de que “o professor fazia nada” aponta cumplicidade institucional pelo silêncio.

As narrativas também mostram como diferentes expressões de gênero interferem na vulnerabilidade à violência, produzindo padrões diferenciados de discriminação:

> Eu sou gay padrão, então pela sociedade, não sou aquele cara mais afeminado, então eu ainda conseguia passar despercebido, então em relação à minha sexualidade, ninguém sabia naquela época né? Então eu ficava mais quietinho na minha, até a minha mãe resolver contar para a cidade toda, que eu contei pra ela, aí esses amigos que zoavam, os outros se afastaram de mim, não me zoaram, não me bolinaram, mas também não falaram mais comigo. Então eu sofri uma exclusão social, mas opressão mesmo, *bullying*, discriminação, na escola eu não sofri não (Let 2, homem cisgênero gay, pardo, grifo nosso).

A análise interseccional permite compreender como performance de gênero, orientação sexual e classe social operam de forma articulada. Ao relatar que sua mãe "contou para a cidade toda", Let 2 sugere a vivência em um contexto de cidade pequena ou de comunidade na qual o controle social tende a ser mais intenso. Esse relato indica como a territorialidade e o contexto sociocultural se articulam aos marcadores identitários na produção de vulnerabilidades específicas.

Nesse sentido, "passar despercebido" como heterossexual pode oferecer proteção, mas intensifica a violência do "armário forçado", obrigando estudantes LGBTQIA+ a esconderem quem são. O isolamento após a descoberta não planejada demonstra como uma aceitação baseada no segredo da identidade sexual constitui uma forma sutil, porém efetiva, de violência institucional.

A performance de feminilidade normativa pode funcionar como estratégia de proteção para pessoas designadas femininas, contrastando com experiências de violência relatadas por homens afeminados. Os mecanismos da LGBTfobia operam diferentemente segundo marcadores de gênero (Miskolci, 2017).

Um aspecto particularmente preocupante revelado pelas narrativas refere-se à reprodução da LGBTfobia dentro da própria comunidade LGBTQIA+ e à violência em espaços específicos da escola:

> Porque eu acho que quando a gente pensa em alguém afeminado, por exemplo, a gente releva trejeitos, a gente tem que pensar em todas as circunstâncias, quando a gente, por exemplo, aquele negócio de que eu aceito, por exemplo você, mas porque você não parece gay; você é gay, mas você nem parece. Então, às vezes é essa construção, porque o nosso país é machista, então, querendo ou não, a nossa cabeça gay também é machista (Educa 1, homem cisgênero gay, negro).

Este relato mostra como a LGBTfobia pode ser internalizada. A aceitação condicional ("você nem parece gay") demonstra como padrões heteronormativos penetram relações entre pessoas LGBTQIA+, estabelecendo categorias de "gays aceitáveis" *versus* "inaceitáveis" segundo capacidade de performar masculinidade hegemônica. Esse fenômeno dialoga com análises que identificam como sistemas de opressão produzem autopoliciamento (Miskolci, 2017).

A análise dos depoimentos corrobora que a homofobia nas aulas de Educação Física opera por meio de múltiplos mecanismos articulados: violência verbal sistemática, exclusão territorial de espaços fundamentais, policiamento constante das expressões de gênero, omissão institucional diante das agressões, reprodução ativa da discriminação por docentes, internalização da LGBTfobia por sujeitos marginalizados, e naturalização da violência por meio do silenciamento curricular.

Esses achados dialogam diretamente com as proposições de Butler (2003) acerca da performatividade de gênero e dos mecanismos de normalização, uma vez que as violências relatadas funcionam como dispositivos disciplinares orientados à produção de corpos dóceis e ajustados às normas heterossexuais. A repetição de xingamentos e práticas de exclusão atua como um ato performativo que delimita fronteiras entre corpos considerados legítimos e ilegítimos no espaço escolar, revelando que o poder se exerce por meio da reiteração compulsória de normas que produzem e naturalizam hierarquias.

Persistência e ruptura: LGBTfobia no ensino superior

Esta categoria emergiu das narrativas sobre as experiências de discriminação e exclusão vivenciadas pelos(as) participantes durante sua formação no ensino superior, investigando as continuidades e rupturas em relação às práticas excludentes da educação básica. Para os sete

estudantes do curso de Educação Física, isso incluiu vivências nas disciplinas práticas e reflexões sobre a formação docente; para os 17 estudantes de Letras e Psicologia, focou-se nas experiências gerais de discriminação ou acolhimento no ambiente universitário. Os relatos mostram que, embora se esperasse encontrar um ambiente mais reflexivo nas universidades, persistem práticas discriminatórias. Estudos com estudantes universitários evidenciam que jovens LGBTQIA+ vivenciam processos de homofobia internalizada, discriminação e violências que se estendem desde a educação básica até o ensino superior (Albuquerque; Souza, 2022; Novaes et al., 2024).

Os relatos apontam diferentes manifestações da LGBTfobia no contexto universitário, desde discriminação explícita até formas mais sutis de exclusão e omissão curricular. Um estudo recente demonstra que a persistência da heteronormatividade no ensino superior compromete não apenas a formação acadêmica, mas também a preparação de futuros(as) docentes para lidar com a diversidade (Guimarães et al., 2023). As experiências dos(das) participantes demonstram tanto a reprodução de práticas discriminatórias quanto possibilidades de transformação e resistência:

> Eu já presenciei, a ação preconceituosa veio do próprio professor, muitas vezes do próprio professor, mas sempre tem aqueles comentários bobos e preconceituosos dos colegas né? O professor em especial, não estava nem aí, quando não era que fazia, nas outras aulas não tinham isso, só na aula dele, os outros professores nunca permitiram uma coisa dessa (Educa 7, homem cisgênero gay, branco).

Esse relato mostra que práticas discriminatórias permanecem no ensino superior. Alguns docentes reproduzem ativamente discriminações, enquanto outros adotam posturas acolhedoras. Essa diferença revela a falta de políticas institucionais claras. Estudos recentes sobre formação em Educação Física mostram que o curso mantém características conservadoras que fortalecem estereótipos (Santos Neto, 2021).

Os depoimentos também indicam como a universidade pode proporcionar experiências de liberdade e autodescoberta, contrastando com as experiências restritivas da educação básica:

> Eu me inscrevi para Jataí para sair de casa, vivenciar tudo isso [...] quando cheguei em Jataí fui começar a descobrir mais sobre minha sexualidade [...] vim me assumir bem no finalzinho do curso [...] havia diversas especulações sobre minha sexualidade, principalmente umas meninas, o objetivo delas foi fazer minha vida um inferno (Educa 2, homem cisgênero gay, pardo).

Esta narrativa mostra como a universidade pode funcionar como espaço de experimentação e autodescoberta, oferecendo possibilidades que foram negadas durante a educação básica. A estratégia de migração para outra cidade expõe a articulação entre marcadores de classe social, regionalidade e orientação sexual. Estudantes LGBTQIA+ com maior disponibilidade de recursos econômicos tendem a buscar contextos urbanos mais amplos para vivenciar suas identidades com maior liberdade, enquanto aqueles sem essa possibilidade permanecem submetidos a controles sociais mais rígidos em cidades de menor porte. Essa dimensão interseccional indica como classe e território produzem experiências diferenciadas de exclusão e de possibilidade. Contudo, o relato também revela que mesmo no ambiente universitário ainda persistem formas de controle e policiamento das identidades sexuais.

Um aspecto particularmente preocupante revelado pelas narrativas refere-se à ausência de abordagens críticas sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos de formação:

> Durante as aulas eu não tive na abordagem nem nada disso, no entanto, eu acho que foi de propósito com a professora XXX, que colocou texto sobre conteúdos transversais da disciplina de educação física. Foi nesses textos que eu descobri que a homossexualidade era um termo transversal da educação física, que deveria ser lidado dentro das aulas de educação física também. Então foi meio que na aprendizagem extra sala de aula que eu acabei aprendendo sobre essas relações (Educa 2, homem cisgênero gay, pardo).

Estes depoimentos evidenciam como a abordagem da diversidade sexual nos currículos ainda é incidental e dependente de iniciativas isoladas. A descoberta de que a homossexualidade era tema transversal por meio de textos extras mostra como esses conteúdos são marginalizados, tratados como apêndices ou curiosidades acadêmicas.

Pesquisas recentes sobre a formação docente em Educação Física apontam que a ausência de debates sobre gênero e sexualidade nos currículos contribui para a reprodução de práticas excludentes. Santos Neto (2021) destaca que a formação voltada à diversidade sexual e de gênero permanece marginalizada nos cursos de licenciatura brasileiros e que, mesmo na Base Nacional Comum Curricular, essas discussões tendem a assumir um viés biologizante, o que resulta em fragilidades tanto na formação inicial quanto na continuada.

Por outro lado, experiências concretas mostram que intervenções pedagógicas bem direcionadas podem ajudar a criar ambientes mais inclusivos. Moura (2017) relata a aplicação de metodologias coeducativas no ensino de futebol em escolas públicas, onde as regras foram adaptadas em conjunto e foram realizadas rodas de conversa para discutir estereótipos de gênero, o que levou a uma participação mais igualitária. Devide, Rocha e Moreira (2020) descrevem um projeto semelhante em um Colégio Universitário, no qual perceberam exclusão baseada na habilidade motora, além de machismo e sexismo. Após isso, foram feitas intervenções com jogos de regras modificadas que incentivaram uma participação mais equitativa. Embora tenha havido tanto receptividade quanto resistência dos alunos, o relato demonstra que discutir relações de gênero durante as aulas é possível e tem um significado pedagógico importante.

De forma complementar, Devide (2024) sistematiza experiências com estudantes de licenciatura da Universidade Federal Fluminense que elaboraram coletivamente atividades coeducativas destinadas à Educação Básica. Vivenciadas em oficinas práticas e discutidas em rodas de conversa, essas propostas foram sendo refinadas, aproximando-se de uma perspectiva coeducativa mais consistente. Tais experiências reforçam que práticas pedagógicas inclusivas demandam formação continuada e políticas institucionais de apoio, assim como currículos que incorporem abordagens interseccionais.

Por fim, Marques (2023) demonstra que a diversificação das modalidades, incorporando práticas menos generificadas, como danças, hip-hop, capoeira, artes marciais/lutas, ginásticas, skate e musculação, favorece uma participação mais equitativa e reduz a ansiedade de

estudantes que historicamente se sentem excluídos das práticas esportivas tradicionais.

Alguns relatos trazem experiências positivas de acolhimento e inclusão no ambiente universitário:

> No ensino médio namorei uma mulher e andávamos de mãos dadas. O psicólogo disse: "vocês não podem andar grudadas assim", alegando reunião que decidiu isso. Relatei à coordenadora, que confirmou não haver tal reunião [...] eu pedi reunião geral e tive respaldo da instituição, mas fiquei magoado, sentia que não era bem-vinda por ser LGBT (Psi 10, mulher cisgênero bissexual, parda, grifos nossos).

A experiência de Psi 10 ilustra a persistência de profissionais preconceituosos no ambiente universitário, mas também mecanismos institucionais de proteção quando acionados. O apoio da coordenadora demonstra possibilidades concretas de enfrentamento à discriminação, contrastando com a omissão típica da educação básica.

Os depoimentos indicam que o ensino superior é um espaço simultaneamente promissor e contraditório. Se, por um lado, possibilita experimentação, autodescoberta e resistência, muitas vezes ausentes na educação básica, por outro, reproduz discriminações por meio da omissão curricular, de práticas docentes excludentes e do policiamento entre colegas. Esses achados dialogam com Louro (2001), ao evidenciar que instituições educacionais, mesmo quando se pretendem críticas, tendem a reiterar mecanismos de normalização que marginalizam identidades dissidentes. À luz da teoria queer, a universidade emerge como um espaço ambivalente, marcado tanto pela abertura às experimentações identitárias quanto por dispositivos de controle que regulam corpos e sexualidades.

Esses achados corroboram estudos que defendem a urgência de transformar os currículos de formação docente, incorporando abordagens sistemáticas sobre diversidade (Guimarães *et al.*, 2023). A ausência dessas discussões fragiliza a formação e perpetua ciclos de exclusão.

As vivências relatadas destacam ainda a importância de políticas institucionais explícitas de enfrentamento à LGBTfobia, bem como de canais eficazes para resolução de conflitos. Quando há apoio

institucional consistente, cria-se um ambiente mais favorável ao enfrentamento das discriminações e à construção de espaços verdadeiramente inclusivos.

Síntese comparativa dos três eixos de análise

A análise integrada das três categorias temáticas, generificação das práticas corporais, homofobia institucionalizada e permanência no ensino superior, evidencia a existência de um *continuum* de exclusão que atravessa toda a trajetória educacional de estudantes LGBTQIA+. Ao mesmo tempo, revela especificidades que se manifestam de maneira distinta em cada etapa da escolarização.

A generificação das práticas corporais opera como um dispositivo estruturante da exclusão ao instituir, desde a educação básica, territórios segregados que marginalizam corpos que não correspondem às normas socialmente atribuídas à masculinidade e à feminilidade. Essa lógica articula-se à homofobia institucionalizada, uma vez que estudantes que transgridem fronteiras de gênero tornam-se alvos de violências verbais, físicas e simbólicas, frequentemente relativizadas ou silenciadas por docentes e gestores escolares. No ensino superior, embora a generificação explícita das atividades seja menos recorrente, persistem formas sutis de policiamento corporal e, sobretudo, uma omissão curricular que sustenta a heteronormatividade ao excluir debates sobre diversidade sexual e de gênero na formação docente.

Uma abordagem interseccional indica que esses processos de exclusão são atravessados por marcadores como raça, classe, religiosidade e regionalidade. Em escolas confessionais, os controles corporais tendem a ser mais rigorosos; em cidades de pequeno porte, intensificam-se as redes de vigilância social; enquanto estudantes com maior capital econômico, em alguns casos, conseguem acessar contextos urbanos nos quais há maior margem para vivenciar suas identidades com segurança.

Ainda assim, as narrativas revelam continuidades e rupturas significativas. Se, na educação básica, a omissão institucional frente às violências aparece de forma recorrente, no ensino superior coexistem a reprodução de lógicas excludentes e iniciativas concretas de enfrentamento, especialmente quando há políticas institucionais

definidas e docentes comprometidos com abordagens inclusivas. Essas experiências tensionam a ideia de imutabilidade e indicam que transformações são possíveis, desde que acompanhadas por mudanças estruturais nos currículos, na formação docente e nas políticas institucionais de combate à LGBTfobia.

Considerações finais

Os achados desta pesquisa indicam que as aulas de Educação Física, da educação básica ao ensino superior, permanecem orientadas por regras rígidas de gênero e sexualidade, ancoradas em uma lógica heteronormativa que marginaliza e silencia estudantes LGBTQIA+. A análise dos depoimentos evidenciou que a separação por gênero, a homofobia institucional e a ausência de discussões críticas sobre diversidade sexual e de gênero estruturam práticas excludentes que marcam profundamente as trajetórias escolares dos e das participantes. Essas práticas pedagógicas atuam como atos reiterativos que naturalizam normas heterossexuais e cisgêneras, funcionando como tecnologias de poder que hierarquizam corpos e expressões de gênero apresentadas como naturais.

As experiências relatadas mostraram a valorização de práticas associadas à masculinidade, enquanto modalidades socialmente associadas ao feminino eram desqualificadas, acompanhadas por agressões verbais, risos diante da diferença e silêncio docente, expressões de uma homofobia naturalizada que afeta o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento. O silenciamento curricular, longe de ser mera omissão, constitui uma pedagogia ativa que ensina que certas existências dissidentes são impossíveis, dinâmica que se mantém também no ensino superior.

Diante dessa realidade, torna-se urgente reorientar a formação docente em Educação Física, incorporando conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero capazes de transformar práticas excludentes. Isso implica romper com lógicas binárias que regulam corpos e práticas, ampliar discussões sobre sexualidade e direitos humanos no currículo. Nesse sentido, a reorientação das aulas de Educação Física demanda metodologias cooperativas em turmas mistas, diversificação de modalidades esportivas, formação docente sistemática sobre diversidade sexual e de gênero e protocolos institucionais de enfrentamento à discriminação.

Esta pesquisa apresenta limitações: foi desenvolvida em uma universidade do interior de Goiás, com participantes de três cursos específicos, o que pode restringir a generalização dos resultados. A análise baseou-se em relatos retrospectivos, sem observações diretas ou a inclusão de docentes e gestores. Estudos futuros podem abranger outras regiões e cursos, incorporar diferentes atores institucionais, investigar práticas pedagógicas inclusivas e aprofundar as experiências de pessoas trans e não binárias.

Referências:

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; SOUZA, Daniel Alberto Assis. "Relembrando os tempos de escola": a homofobia na perspectiva de estudantes universitários. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36517/revpsiufc.13.1.2022.2. Acesso em: 15 jul. 2025.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Sílvia Cristina Franco do. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012. Acesso em: 15 mar. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Pesquisa nacional sobre o bullying no ambiente educacional brasileiro 2024**. Curitiba, PR: IBDSEX, 2025. Disponível em: https://aliancalgbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pes

quisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH). **Violência contra a população LGBTQIA+ no Brasil**: dados de registros administrativos. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mdh\. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 8 maio 2024.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

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

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30887/1/eBook%20-%20Genero%20e%20Sexualidade%20na%20Atualidade.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física Escolar**: reflexões introdutórias e sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em:

https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/06/03164000/EBOOK_Coeducacao-e-Educacao-Fisica-Escolar.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria da; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, Brasília, p. 48-60, set. 2020.

EARNSHAW, Valerie A. et al. Stigma-based bullying interventions: a systematic review. **Developmental Review**, [S.l.], v. 56, p. 1-26, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001. Acesso em: 3 nov. 2024.

ELLIOTT, Kathleen O. Queering student perspectives: gender, sexuality and activism in school. **Sex Education**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 49-62, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1051178. Acesso em: 18 ago. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Levantamento situacional da população LGBTQIA+ em Goiás**. Goiânia, 2022. Disponível em: https://goias.gov.br/social/wp-content/uploads/sites/24/2023/06/levantamento_populacao_lgbtqia-87d.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 79-108.

GREENSPAN, Scott B. et al. LGBTQ+ and ally youths' school athletics perspectives: a mixed-method analysis. **Journal of LGBT Youth**, *[S.l.]*, v. 16, n. 4, p. 403-434, 2019. Disponível em:

https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1595988. Acesso em: 25 jan. 2025.

GUIMARÃES, Eduardo Barbosa de Menezes et al. Projetos pedagógicos de curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e41675, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469841675. Acesso em: 20 ago. 2025.

GUTIERRES SABATEL, Glenda Macedônia et al. Gênero e sexualidade na educação física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período entre 2004-2014 nas bases do Lilacs e Scielo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.34159. Acesso em: 5 abr. 2025.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Recife: Cepe, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**: identificação étnico-racial da população: resultados do universo. Rio de Janeiro: Agência IBGE de Notícias, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda. Acesso em: 12 set. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARQUES, Clarice Gonçalves Pires. **Questões de gênero na educação física escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOURA, Iuri Leal. O futebol como ferramenta na coeducação. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 94-105, jan./jun. 2017.

NOVAES, Edimarcius Carvalho et al. Vivências de juventudes LGBTQIAPN+ no ensino superior: entre marcadores sociais de diferença e violências de gênero. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1726-1743, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5216/ia.v49i3.80696. Acesso em: 20 maio 2025.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório de violência contra LGBTQIA+ no Brasil 2018-2021**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Global Education Monitoring Report 2022**: non-state actors in education: who chooses? Who loses? Paris: Unesco, 2022.

SANTOS, Jean Jesus; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Homofobia e escola: uma revisão sistematizada da literatura. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 20, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iesp1.e8734. Acesso em: 30 out. 2024.

SANTOS NETO, João Tomaz dos. Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente: desafios e práticas de respeito. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 3, p. 111-132, nov. 2021/fev. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36517/rcs.52.3.d05. Acesso em: 30 nov. 2024.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003. Acesso em: 23 jan. 2024.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

TOOMEY, Russell B.; RUSSELL, Stephen T. The role of sexual orientation in school-based victimization: a meta-analysis. **Youth & Society**, [S.l.], v. 48, n. 2, p. 176-201, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0044118X13483778. Acesso em: 14 jan. 2025.

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

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977. Acesso em: 13 dez. 2024.

LGBTQIA+ experiences in Physical Education: from primary and secondary education to higher education

Abstract. This study aimed to analyze the experiences of LGBTQIA+ students in Physical Education classes and the ways in which heteronormativity manifests itself in these contexts, from basic education through higher education. A qualitative interpretive study was conducted with 24 LGBTQIA+ students from Federal University of Jataí, enrolled in Psychology, Physical Education, and Language and Literature programs. Data were collected through individual semi-structured interviews conducted via Google Meet, and the analysis followed the thematic analysis procedures proposed by Braun and Clarke. The results revealed three central dimensions of exclusion: the gendering of bodily practices, institutionalized homophobia, and the persistence of discrimination in higher education. The study concludes that Physical Education operates within an exclusionary heteronormative framework that marginalizes, silences, and excludes LGBTQIA+ students. Inclusive

pedagogical practices, systematic discussions on sexual and gender diversity in curricula, and structural transformations in teacher education are urgently needed to ensure democratic educational environments that respect diversity.
KEYWORDS: Physical Education. LGBTQIA+ Students. Heteronormativity.

Deivid Leôncio GOMES DA COSTA
Doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Professor dos cursos de Educação Física da UFJ. Pesquisador nas áreas de corpo, educação física, gênero e sexualidade. Email: deividleoncio@ufj.edu.br

Vivianne OLIVEIRA GOMES
Doutora em Ciências da Atividade Física e do Esporte pela Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM-Espanha). Docente dos cursos de Educação Física da UFJ e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia (UFJ). Email: vivianneoliveira@ufj.edu.br

Recebido em: 10/10/2025
Aprovado em: 19/01/2026

ISSN 2525-6904

SEÇÃO TEMÁTICA

Feminização do magistério e masculinização do poder: desigualdades de gênero em uma escola pública paulista (1949-1996)

Natália Cristina Oliveira, *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

Mariana Marques Valentim, *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

Resumo. Este artigo analisa as dinâmicas de gênero no ambiente escolar a partir do estudo de uma instituição pública localizada no município de Dracena (SP), entre 1949 e 1996. A investigação a predominância feminina na docência, configurando uma distribuição de funções escolares que se consolidou historicamente no interior do sistema educacional paulista. A partir de documentos administrativos, atas escolares e registros institucionais, observa-se que essa configuração resultou de processos sociais mais amplos, que ao longo do tempo associaram diferentes expectativas profissionais a homens e mulheres. Os dados permitem identificar elementos culturais e institucionais que influenciaram a organização interna da escola, como concepções amplamente difundidas sobre profissionalidade, organização do trabalho e formas de participação na vida escolar. Esses fatores contribuíram para moldar percepções sobre a docência e a gestão. Ao longo do período estudado, observa-se que mulheres desempenharam papéis centrais no cotidiano escolar, assumindo responsabilidades variadas e contribuindo significativamente para o funcionamento e a continuidade da instituição. Conclui-se que compreender essas trajetórias exige considerar a complexidade das relações de gênero na educação, reconhecendo tanto permanências quanto transformações ao longo do tempo. Políticas de formação, incentivo à participação equilibrada em diferentes funções escolares e valorização das múltiplas formas de atuação profissional constituem caminhos importantes para fortalecer práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às diversidades históricas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Feminização do Magistério. Desigualdade de Gênero. Liderança Escolar.

Introdução

A feminização do magistério é um fenômeno amplamente documentado no Brasil e em diversas partes do mundo, caracterizado pela predominância de mulheres na profissão docente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo, consolidado ao longo do século XX, está intrinsecamente ligado a construções sociais e culturais que associam a docência a atributos tradicionalmente femininos, como cuidado, afetividade e maternidade (Louro, 2003; Sayão, 2005).

No entanto, é importante recordar que a origem da instituição escolar moderna não foi feminina: historicamente, sua organização esteve vinculada a homens religiosos e intelectuais que estruturaram o modelo escolar ocidental, como destaca Guacira Lopes Louro. A docência, inicialmente exercida majoritariamente por homens, passou por um processo gradual de feminização, associado à desvalorização da profissão, à expansão da escolarização básica e às expectativas sociais que vinculavam as mulheres ao cuidado. Além disso, à medida que se eleva o nível educacional — do ensino primário ao ensino superior — observa-se uma redução proporcional da presença feminina, revelando que a feminização não ocorre de forma homogênea em todas as esferas educativas.

Essa mesma feminização não se reflete nas posições de liderança dentro das escolas, onde homens continuam a ocupar a maioria dos cargos de direção e gestão, perpetuando uma hierarquia de gênero que marginaliza as mulheres nos espaços de poder decisório (Dias e Xavier, 2013). No Estado de São Paulo, essa dinâmica é particularmente evidente. Enquanto as mulheres representam a maioria do corpo docente, os cargos de comando, como diretores e coordenadores, são majoritariamente ocupados por homens (Vianna, 2013). Essa disparidade revela as contradições de um sistema educacional que,

embora dependa do trabalho feminino, resiste a reconhecer a capacidade das mulheres para exercer liderança, reforçando estereótipos de gênero que limitam suas trajetórias profissionais.

Este artigo analisa as disparidades de gênero entre o corpo docente e as posições de liderança em escolas públicas paulistas, tomando como estudo de caso uma instituição localizada no município de Dracena, entre 1949 e 1996. Para contextualizar o estudo, é necessário destacar que Dracena localiza-se na região Oeste do Estado de São Paulo, próxima à divisa com Mato Grosso do Sul, tendo passado por significativo crescimento populacional e econômico no período analisado. Durante as décadas de 1950 a 1990, o município consolidou-se como pólo agrícola e urbano, com uma população que variou entre algumas centenas de habitantes, marcada pela migração interna, pela expansão das redes escolares e pela construção de instituições públicas.

A pesquisa busca compreender como as estruturas de poder escolar reproduzem desigualdades de gênero, mesmo em um ambiente profissional predominantemente feminino. Para isso, faz-se necessário detalhar que foram examinados documentos históricos como atas escolares, livros de matrícula, registros administrativos municipais, relatórios de gestão e legislações locais.

A análise revela não apenas a persistência de uma divisão sexual do trabalho no ambiente educacional, mas também as barreiras estruturais que impedem as mulheres de ascender a posições de comando. Ao destacar essas contradições, o artigo contribui para o debate sobre gênero e poder na educação, avançando para uma problematização interseccional que permita compreender como raça, classe e origem social impactam quem pôde ocupar a docência e quem conseguiu ascender à liderança. Torna-se fundamental destacar que o magistério analisado em Dracena era composto majoritariamente por mulheres brancas.

Dessa maneira, evidenciamos como práticas discursivas e institucionais atuaram para reforçar a lógica do branqueamento e para limitar o acesso dessas mulheres aos espaços de docência. Ao analisar documentos, narrativas e políticas educacionais do período, percebemos que a construção social da “professora ideal” — associada à branquitude, à moralidade e à domesticidade — funcionou como mecanismo de exclusão racial e de naturalização das desigualdades. Assim, o magistério, apesar de feminizado, não era um campo neutro, mas um

espaço atravessado por hierarquias étnico-raciais que estruturaram tanto a composição do corpo docente quanto as representações sobre profissionalismo, competência e autoridade pedagógica (MULLER, 2014).

Importa reconhecer que a contextualização institucional da escola estudada constitui elemento fundamental para a compreensão das dinâmicas de gênero analisadas. A instituição pública localizada no município de Dracena, região Oeste do Estado de São Paulo, foi fundada em 1949 e rapidamente se consolidou como referência educacional para uma comunidade marcada pela expansão agrícola, pela migração interna e pelo crescimento urbano característico da segunda metade do século XX. Atendendo majoritariamente filhos de trabalhadores rurais e de famílias recém-estabelecidas na cidade, a escola oferecia inicialmente turmas do ensino primário, passando posteriormente a incorporar o ensino ginasial conforme a expansão da rede pública paulista.

O número de estudantes matriculados aumentou de forma significativa entre as décadas de 1950 e 1990, acompanhando o desenvolvimento socioeconômico local, ao passo que o corpo docente variou entre 8 e 22 profissionais, sempre com predominância feminina. Esse panorama torna-se ainda mais relevante quando observamos a estrutura administrativa e pedagógica da escola ao longo do período analisado (1949-1996).

A docência foi historicamente desempenhada por mulheres, mas a gestão institucional permaneceu marcada pela presença masculina, mesmo diante do crescimento da escola, da ampliação de funções administrativas e da necessidade de organização interna mais complexa. Com esses elementos introdutórios estabelecidos, torna-se possível avançar para a análise das hierarquias de gênero que conformaram os espaços de docência e gestão na escola pública paulista ao longo do período investigado.

Gênero, poder e hierarquias na escola pública paulista

A investigação realizada na escola de Dracena desvela um cenário educativo marcado por profundas contradições entre a composição do corpo docente e a distribuição de cargos de poder, revelando dinâmicas que ultrapassam os muros da instituição e espelham desigualdades estruturais de gênero presentes na sociedade. Os dados coletados apresentam um quadro complexo onde a esmagadora presença feminina nas salas de aula convive com uma persistente masculinização dos espaços de decisão, configurando um sistema educacional que, embora sustentado pelo trabalho das mulheres, reserva aos homens os postos de comando.

O estudo demonstra de forma incontestável a feminização do magistério nesta instituição. Desde sua fundação em 1949, quando registrava um quadro docente composto exclusivamente por mulheres, até a década de 1990 a escola acompanhou a tendência nacional de concentração feminina na docência, especialmente nos anos iniciais. Esse fenômeno, porém, não pode ser compreendido como simples resultado de escolhas profissionais individuais. Os currículos das Escolas Normais, com disciplinas como economia doméstica e trabalhos manuais voltadas exclusivamente às mulheres, ativamente construíram essa associação entre docência e feminilidade, vinculando a formação de professores a um ideal de mulher recatada e materna. As fotografias históricas analisadas mostram professoras com trajes sóbrios e cortes de cabelo similares, imagem que reforça a internalização de normas sociais que exigiam das educadoras uma aparência e comportamento que simbolizassem respeitabilidade e disciplina.

A docência feminizada não é um fenômeno demográfico neutro, mas uma construção histórica que naturaliza a associação entre mulheres e funções de cuidado, enquanto reserva aos homens posições de autoridade (Scott, 1998). Como aponta Bourdieu (1999), essa divisão sexual do trabalho reflete uma dominação masculina internalizada, onde a própria escola atua como dispositivo de gênero (Louro, 2003), reforçando hierarquias que transcendem o espaço educativo.

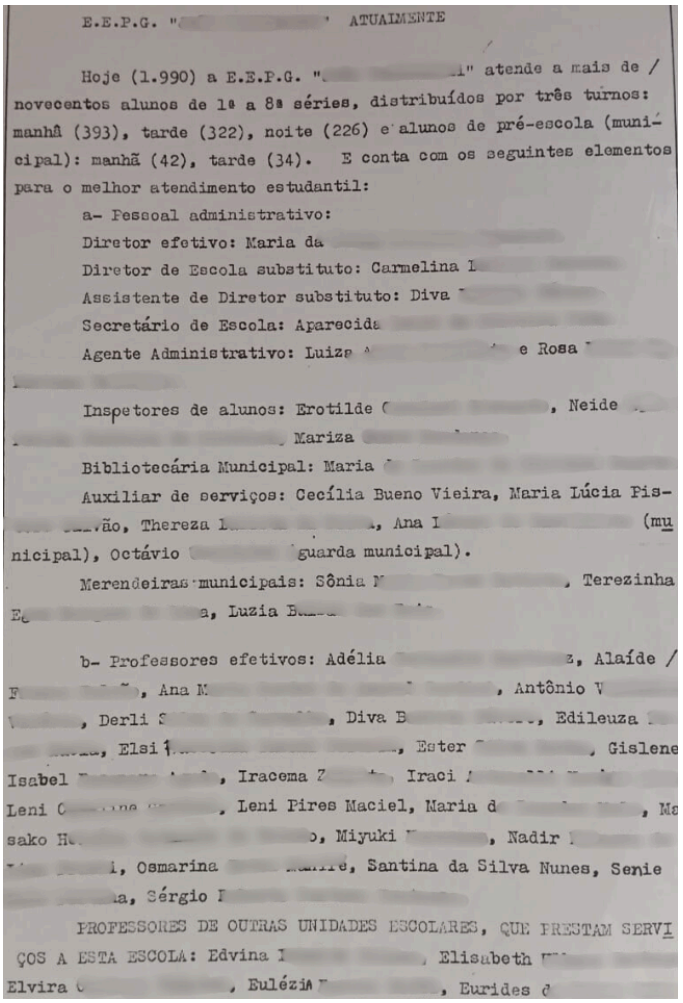
Figura 1. Primeiras professoras da instituição estudada – Setembro de 1949



Fonte: Arquivo localizado na instituição em estudo.

Paradoxalmente, essa hegemonia feminina nas salas de aula não se traduziu em acesso igualitário aos cargos de direção e coordenação. Ao longo de 47 anos de história documentada, como analisa Almeida (1998), mesmo com a feminização do magistério em São Paulo, a participação das mulheres em cargos de direção e inspeção escolar continuou minoritária. Os relatos das professoras revelam como essa hierarquia se manifestava no cotidiano escolar: diretores homens impondo regras rígidas e punições severas, como a proibição de ministrar aulas por atrasos mínimos, enquanto as mulheres permaneciam excluídas dos processos decisórios. Essa segregação evidencia como a autoridade escolar foi historicamente codificada como atributo masculino, reproduzindo o que Pierre Bourdieu identificou como violência simbólica - a naturalização de que os homens são líderes natos, enquanto as mulheres devem se contentar com papéis subalternos, mesmo sendo maioria no espaço educativo. Os quadros funcionais da escola forneceram informações valiosas sobre a ocupação de cargos, evidenciando claramente a segregação entre a docência, predominantemente feminina. Localizamos, na imagem abaixo, uma exceção a ser considerada:

Figura 2. Quadro Funcional da Instituição em estudo no ano de 1990.



E.E.P.G. " ATUALMENTE

Hoje (1.990) a E.E.P.G. " " atende a mais de / novecentos alunos de 1ª a 8ª séries, distribuídos por três turnos: manhã (393), tarde (322), noite (226) e alunos de pré-escola (municipal): manhã (42), tarde (34). E conta com os seguintes elementos para o melhor atendimento estudantil:

a- Pessoal administrativo:

Diretor efetivo: Maria da

Diretor de Escola substituto: Carmelina

Assistente de Diretor substituto: Diva

Secretário de Escola: Aparecida

Agente Administrativo: Luiza e Rosa

Inspetores de alunos: Erotilde , Neide

Mariza

Bibliotecária Municipal: Maria

Auxiliar de serviços: Cecília Bueno Vieira, Maria Lúcia Pis- vão, Thereza , Ana (mu nicipal), Octávio guarda municipal).

Merendeiras municipais: Sônia , Terezinha , Luzia

b- Professores efetivos: Adélia , Alaíde / , Ana , Antônio , Derli , Diva , Edileuza , Elsi , Ester , Gislene Isabel , Iracema , Iraci Leni , Leni Pires Maciel, Maria d , Ma sako , Miyuki , Nadir , Osmarina , Santina da Silva Nunes, Senie , Sérgio

PROFESSORES DE OUTRAS UNIDADES ESCOLARES, QUE PRESTAM SERVIÇOS A ESTA ESCOLA: Edvina , Elisabeth Elvira , Eulézia , Eurides

Fonte: Arquivo localizado na instituição em estudo.

Almeida (1998) demonstra que, ao longo da Primeira República e das décadas subsequentes, as professoras eram alvo de um rígido controle social que ultrapassava a dimensão estética e incidia sobre moralidade, bons costumes e comportamento civil. Publicações como Beleza e Personalidade – O Livro Azul da Mulher (1945) prescreviam modos de vestir, postura e conduta, projetando sobre elas a expectativa de personificar modéstia, disciplina e recato. Essas normativas, longe de constituírem simples recomendações, operavam como mecanismos de regulação das possibilidades profissionais e sociais das mulheres, definindo fronteiras simbólicas para sua atuação no espaço público. Tal

enquadramento contribuía para sustentar a ideia de que a autoridade intelectual e administrativa permanecia predominantemente associada aos homens. Nesse contexto, era comum que as docentes fossem identificadas a partir de suas relações com figuras masculinas de prestígio, o que tendia a obscurecer sua autonomia profissional e a reduzir o reconhecimento de seus próprios méritos.

Contudo, como alerta Guacira Lopes Louro (2003), essas representações não devem ser interpretadas de forma essencializante, como se mulheres ocupassem exclusivamente um lugar de subordinação ou como se os homens detivessem, de modo unívoco, o poder de dominação. A própria trajetória histórica do magistério feminino revela nuances importantes. Louro (2003, aponta ainda que, em determinados momentos, o perfil predominante das professoras era associado a mulheres solteiras, frequentemente percebidas como aquelas que haviam "falhado" em cumprir expectativas matrimoniais. Ainda assim, paradoxalmente, essas mesmas mulheres gozavam de certo prestígio social por sua elevada instrução, pela inserção no trabalho remunerado e pela circulação em espaços públicos reservados, até então, majoritariamente aos homens. Assim, embora subsistissem práticas que reforçavam hierarquias de gênero, também emergiam brechas que permitiam às docentes construir identidades profissionais próprias, tensionando e reconfigurando os sentidos atribuídos ao feminino na escola e na sociedade.

Mesmo após as transformações nas políticas educacionais decorrentes do processo de redemocratização, os dados sugerem a persistência dessas hierarquias de gênero. Segundo o Inep com base no Censo Escolar 2023, das 2,4 milhões de docentes atuando na educação básica, 79,5% eram mulheres. Essa disparidade revela como a feminização da docência não resultou em equidade de poder, mas sim na manutenção de uma divisão sexual do trabalho que desvaloriza atividades associadas ao feminino. A escola, portanto, longe de ser um espaço neutro, revela-se como campo privilegiado para a reprodução de hierarquias sociais mais amplas.

A análise realizada aponta para a necessidade urgente de desnaturalizar a associação entre mulheres e cuidado, e entre homens e autoridade, questionando os pressupostos que sustentam essas divisões.

Uma revisão crítica dos currículos de formação docente, com a eliminação de vieses de gênero, e a implementação de políticas que incentivem efetivamente a liderança feminina nas escolas, surgem como caminhos necessários para transformar essa realidade. Como bem destacou Guacira Lopes Louro (1997), a educação só cumprirá plenamente seu papel democrático quando confrontar os mecanismos que transformam diferenças em desigualdades. A história da escola de Dracena, com suas contradições e hierarquias, serve como alerta sobre o quanto ainda precisamos avançar nessa direção e como o passado continua a ecoar nas estruturas educacionais do presente.

Desafios e Caminhos para a Equidade de Gênero na Educação

A investigação realizada em uma escola pública do município de Dracena – SP, evidencia a persistência de profundas desigualdades de gênero, cuja origem ultrapassa fronteiras temporais e se inscreve nas próprias bases históricas da educação brasileira. Essas assimetrias não decorreram de circunstâncias isoladas; ao contrário, resultaram de processos sociais que consolidaram a ideia de que às mulheres caberiam funções associadas ao cuidado e à docilidade, enquanto aos homens seriam atribuídas prerrogativas de autoridade, decisão e gestão.

A análise documental revela, ainda, que normas culturais rígidas exerceram controle sobre os corpos, condutas e identidades profissionais das docentes, contribuindo para a manutenção de padrões que reforçavam a hierarquização entre masculino e feminino no ambiente escolar. Dessa forma, o trabalho das professoras foi historicamente inscrito em uma lógica patriarcal que limitava seu reconhecimento e autonomia, mesmo quando desempenhavam funções essenciais para o funcionamento da instituição educativa.

A triangulação dessas fontes revelou não apenas a composição do quadro docente, mas também os mecanismos institucionais que perpetuavam a segregação de gênero. Por exemplo, os mapas de movimento institucional (1967-1996) demonstram que, mesmo com 92% de professoras nos anos iniciais, homens ocupavam 85% dos cargos de gestão. Esse recorte temporal de 1967 a 1996 foi definido porque corresponde ao período de maior disponibilidade e continuidade dos documentos administrativos da escola. Além disso, esse período abarca transformações políticas e educacionais relevantes no Brasil, como o

regime militar, a redemocratização e a reorganização dos sistemas públicos de ensino, permitindo analisar de que modo esses contextos mais amplos influenciaram a distribuição de funções entre homens e mulheres na escola. Assim, o recorte não é arbitrário, mas metodologicamente fundamentado na disponibilidade, consistência e relevância histórica das fontes.

Para transformar esse cenário, torna-se imprescindível a implementação de políticas educacionais que enfrentem as desigualdades de gênero de forma estrutural. Um passo decisivo consiste na revisão crítica dos currículos de formação docente, eliminando vieses que reforçam expectativas tradicionais sobre o papel das mulheres na educação e incorporando perspectivas que desnaturalizem a divisão sexual do trabalho. Pesquisadores como Felipe, Guizzo e Rosa (2024) argumentam que o enfrentamento dessas assimetrias exige a inclusão de debates sobre temas sensíveis e relações de poder na formação inicial, de modo que futuros profissionais desenvolvam repertórios críticos capazes de reconhecer e questionar práticas e discursos que reforçam desigualdades de gênero no cotidiano escolar.

Paralelamente, é essencial fortalecer ações de formação continuada voltadas à liderança feminina e às pedagogias comprometidas com a equidade, oferecendo condições para que as professoras ampliem sua atuação em espaços decisórios. Nesse processo, programas de mentoria, editais específicos e mecanismos institucionais de incentivo podem contribuir significativamente para democratizar o acesso aos cargos de gestão e reconfigurar estruturas historicamente excludentes. Tais iniciativas dialogam com a defesa, presente em Felipe, Guizzo e Rosa (2024), de que a promoção de práticas educativas sensíveis às desigualdades exige tanto a revisão de concepções quanto a criação de condições concretas para que sujeitos historicamente marginalizados ocupem posições de visibilidade e poder no espaço escolar.

Essas políticas devem confrontar o que Bourdieu (2001) chamou de violência simbólica: a internalização, pelas próprias mulheres, da ideia de que são naturalmente menos aptas à liderança. Os relatos das professoras de Dracena revelam essa dinâmica, como quando justificavam a ausência feminina na direção afirmando que homens lidam melhor com conflitos. Romper com esse ciclo exige mais que

quotas; demanda a desconstrução ativa dos estereótipos que moldam currículos, formações docentes e até a memória institucional — como evidenciado pelo apagamento histórico das contribuições das diretoras mulheres na escola estudada.

Além disso, a escola precisa se tornar um espaço de discussão sobre as relações de gênero, envolvendo toda a comunidade educativa – estudantes, famílias e profissionais – em reflexões que desconstruam estereótipos e preconceitos. A valorização da memória e da trajetória das professoras, por meio de projetos pedagógicos que resgatem suas histórias e contribuições, pode ajudar a combater a invisibilização de seu mérito e trabalho. Por fim, políticas públicas mais amplas devem articular-se a essas iniciativas, garantindo condições equitativas de carreira e remuneração que reconheçam o magistério como profissão estratégica para o desenvolvimento social, independentemente do gênero de quem a exerce.

A história da escola de Dracena nos alerta que a simples presença numérica de mulheres na educação não assegura equidade de poder. Transformar esse cenário exige ações intencionais e persistentes, capazes de desestabilizar as estruturas que perpetuam hierarquias de gênero. Somente quando a docência e a gestão escolar forem reconhecidas como espaços plurais, onde mulheres e homens possam atuar e liderar em condições de igualdade, a educação cumprirá verdadeiramente seu papel como instrumento de justiça e democracia. O caminho é longo, mas os dados e reflexões apresentados neste estudo apontam direções claras para construir uma escola mais justa e inclusiva, onde o gênero não determine lugares, mas sim o profissionalismo, o compromisso e a competência de cada profissional.

Considerações finais

Não elaboramos, neste estudo, uma afirmação de que as mulheres tenham ocupado exclusivamente posições de subordinação e que os homens tenham exercido, de modo absoluto, posições de dominação. Embora a feminização do magistério tenha sido acompanhada por processos de desvalorização, as professoras também desempenharam papel ativo em ações políticas de resistência, envolvendo-se em greves, movimentos sindicais e reivindicações por melhores condições de trabalho (Louro, 1997, 2003). Essa abordagem permite compreender que

as relações de gênero no interior da escola se configuram de maneira mais complexa do que uma oposição rígida entre vítimas e dominadores. Ao longo de quase meio século, evidenciamos que a presença massiva de mulheres na docência não assegurou equidade no acesso a cargos de liderança, revelando um paradoxo que atravessa o tempo e se reproduz em distintos contextos educacionais e empresariais do país.

A docência, historicamente associada ao cuidado, à afetividade e à maternidade, foi construída social e culturalmente como uma função feminina. Entretanto, a autoridade administrativa e a gestão escolar permaneceram reservadas aos homens, configurando uma divisão sexual do trabalho sustentada por normas institucionais, currículos enviesados e mecanismos de controle simbólico. O caso de Dracena ilustra como a escola, ao mesmo tempo em que se beneficia do trabalho docente das mulheres, perpetua hierarquias de gênero que naturalizam a exclusão feminina dos espaços de decisão.

Os documentos históricos analisados — desde registros administrativos até manuais de conduta — revelaram a força de um dispositivo social que não apenas determinava quem podia ocupar a sala de aula, mas também quem tinha legitimidade para chefiar a instituição. As professoras, ainda que maioria absoluta, tiveram seus corpos, comportamentos e até mesmo identidades profissionais rigidamente controlados, em contraste com a liberdade e o prestígio concedidos aos homens nos cargos de direção.

Nesse sentido, embora o estudo evidencie que a escola funciona como um potente reprodutor de desigualdades, é igualmente relevante articular discussões que problematizam as formas pelas quais os discursos produzem, regulam e disciplinam corpos generificados. Além disso, a distribuição histórica dos cargos identificada na pesquisa pode ser interpretada como uma “tecnologia de gênero”, nos termos de Teresa de Lauretis (1994), isto é, um conjunto de práticas institucionais que fabricam e naturalizam posições de sujeito masculinas e femininas dentro da estrutura escolar.

Contudo, mais do que um diagnóstico histórico, os dados levantados apontam para desafios atuais. Mesmo em 2023, as estatísticas do Censo Escolar mostram que, embora as mulheres

representem quase 80% do magistério nacional, sua participação em cargos de gestão continua desproporcionalmente baixa. Isso evidencia a permanência de uma lógica patriarcal que desvaloriza funções associadas ao feminino e concentra a autoridade em mãos masculinas. Portanto, compreender essa realidade exige não apenas reconhecer os números, mas desnaturalizar os discursos e práticas que legitimam tais hierarquias.

Diante desse cenário, torna-se urgente a formulação de políticas públicas e institucionais que enfrentem o problema de maneira estrutural. Revisar os currículos de formação docente para eliminar vieses de gênero, promover programas de formação continuada voltados à liderança feminina e criar mecanismos de incentivo e monitoramento para a equidade na ocupação de cargos diretivos são passos fundamentais. Mais do que isso, é preciso transformar a cultura escolar, estimulando debates sobre gênero, poder e equidade, de forma a envolver estudantes, famílias e profissionais na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

O estudo da escola de Dracena também evidencia a importância de valorizar a memória das professoras, resgatando suas histórias e contribuições. Reconhecer seu papel não apenas corrige apagamentos históricos, mas também fortalece novas gerações de educadoras, oferecendo modelos de liderança que rompam com o ciclo da invisibilização.

Em síntese, as considerações aqui apresentadas reforçam que a simples predominância numérica de mulheres na docência não é suficiente para garantir equidade no magistério. A transformação desse quadro depende de ações intencionais, que desestabilizem estruturas patriarcais e combatam a violência simbólica que historicamente afastou as mulheres dos espaços de poder. Somente com esse enfrentamento será possível construir uma escola em que gênero não determine funções ou lugares, mas em que o mérito, o compromisso e a competência de cada profissional sejam os critérios determinantes.

Assim, a história da escola pública de Dracena, com suas contradições e exclusões, não deve ser vista apenas como um retrato do passado, mas como um alerta para os desafios ainda presentes na educação brasileira. Ao mesmo tempo, oferece pistas valiosas para o futuro: a necessidade de um sistema educacional democrático, justo e igualitário, no qual a liderança feminina seja reconhecida, incentivada e

valorizada. Esse é o caminho para que a educação cumpra, de fato, sua missão de promover justiça social e fortalecer a democracia.

Referências:

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na sala de aula: gênero e magistério no Estado de São Paulo (1889–1930). Campinas: Autores Associados, 1998.

ARQUIVO LOCALIZADO NA INSTITUIÇÃO EM ESTUDO. Compilado de perguntas e respostas. Dracena, 1990.

ARQUIVO LOCALIZADO NA INSTITUIÇÃO EM ESTUDO Folhas de ponto (1949-1996). Dracena.

ARQUIVO LOCALIZADO NA INSTITUIÇÃO EM ESTUDO. Mapa do movimento docente/referência: abril de 1969. Dracena, 1969.

ARQUIVO LOCALIZADO NA INSTITUIÇÃO EM ESTUDO. Quadro Funcional da Instituição em estudo no ano de 1990. Dracena, 1990.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DENGEL, V. Beleza e personalidade – o livro azul da mulher. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1945.

DIAS, A. F.; XAVIER, A. J. A ausência de educadores do sexo masculino nas creches da cidade de Jequié. Saberes em Perspectiva, Jequié, v. 3, n. 5, p. 103-115, jan./set. 2013.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; ROSA, Cristiano Eduardo da. Infâncias e temas sensíveis. 1ed. Porto Alegre: Cirkula, 2024.

INEP. Censo Escolar 2023: Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: MEC, 2023.

LANGAMER, S. F.; TIMM, F. B. Representações sociais de gênero em crianças: Uma experiência no ensino fundamental. In: Congresso Nacional de Educação (Educere), 11., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2013. P. 24718-24734.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206–242.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

LOURO, G. L. Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues Muller. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 68-81, 2014.

SAYÃO, D. T. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S, C, (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

Feminización de la enseñanza y masculinización del poder: desigualdades de género en una escuela pública de São Paulo (1949-1996)

RESUMEN: Este artículo analiza las dinámicas de género en el ámbito escolar a partir del estudio de una institución pública ubicada en el municipio de Dracena (SP), entre 1949 y 1996. La investigación evidencia la predominancia femenina en la docencia, configurando una distribución de funciones escolares que se consolidó históricamente en el sistema educativo paulista. A partir de documentos administrativos, actas escolares y registros institucionales, se observa que esta configuración resultó de procesos sociales más amplios que, a lo largo del tiempo, asociaron diferentes expectativas profesionales a hombres y mujeres. Los datos permiten identificar elementos culturales e institucionales que influyeron en la organización interna de la escuela, como concepciones ampliamente difundidas sobre profesionalidad, organización del trabajo y formas de participación en la vida escolar. Estos factores contribuyeron a moldear percepciones sobre la docencia y la gestión. A lo largo del período estudiado, se observa que las mujeres desempeñaron roles centrales en el cotidiano escolar, asumiendo diversas responsabilidades y contribuyendo significativamente al funcionamiento y a la continuidad de la institución. Se concluye que comprender estas trayectorias exige considerar la complejidad de las relaciones de género en la educación, reconociendo tanto permanencias como transformaciones a lo largo del tiempo. Políticas de formación, incentivo a la participación equilibrada en diferentes funciones escolares y valorización de las múltiples formas de actuación profesional constituyen caminos importantes para fortalecer prácticas educativas más inclusivas y sensibles a las diversidades históricas y sociales.

PALABRAS CLAVE: Feminización del Magisterio. Desigualdad de Género. Liderazgo Escolar.

Natália CRISTINA OLIVEIRA,

Pós-Doutorado em História da Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (2023); Doutorado em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais - UEPG (2018); Mestrado em Educação, na linha História e Política da Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2015); Especialização em Políticas Públicas e Educacionais - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP) (2013); e graduação em Pedagogia - UENP (2011). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail para contato: natalia_oliveira@ufms.br.

Mariana MARQUES VALENTIM,

Mestrado (em andamento) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas; Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos - (UNIMES) (2016); Especialização em Libras pela Faculdade de Tecnologia Paulista - (FATEP) (2013) e Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Junqueirópolis - (ISEJ) (2012). Atualmente é Diretora de EMEI da Prefeitura Municipal de Dracena. E-mail para contato: marianamarquesvalentim@gmail.com .

https://orcid.org/0009-0004-4989-1673

Recebido em: 23/09/2025

Aprovado em: 24/01/2026

ISSN 2525-6904

SEÇÃO TEMÁTICA

Vozes que libertam, corpos que resistem: gênero e liderança estudantil como práxis política na Educação Profissional e Tecnológica

Adriano Ferreira de Melo, *Instituto Federal da Paraíba*
José Washington de Morais Medeiros, *Instituto Federal da Paraíba*

Resumo. O artigo analisa as relações entre gênero e liderança como dimensões da práxis política de dirigentes estudantis na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como campo empírico o Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa articula autores como Freire (2019), Saviani (2008), Bourdieu (1997, 2011, 2012, 2014) , Fraser (2013, 2023) e Butler (2003, 2018) para compreender como poder, patriarcado e colonialidade moldam as experiências de representação discente. De abordagem mista, utiliza questionários e narrativas de lideranças estudantis de diversos campi do IFPB, analisadas segundo Bardin (2016). Os resultados revelam que, embora os grêmios e coletivos estudantis constituam espaços de crítica e resistência, persistem desigualdades de gênero, raça e classe que restringem a legitimidade das lideranças subalternizadas. Conclui-se que as juventudes da EPT afirmam-se como sujeitos políticos de transformação, orientando-se por uma formação omnilateral, emancipatória e comprometida com a radicalização democrática da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Liderança estudantil. Educação profissional e tecnológica. Emancipação. Práxis Política.

Introdução

Nas sociedades contemporâneas, marcadas por assimetrias históricas persistentes e pela reprodução articulada de matrizes patriarcais, coloniais e capitalistas de dominação, consolida-se uma racionalidade social que subordina a vida coletiva à gramática da eficiência, do cálculo e da performatividade. Tal racionalidade, hegemonizada no contexto do capitalismo neoliberal, extrapola o domínio estritamente econômico e infiltra-se nos campos da cultura, da política e da produção de subjetividades, reordenando valores, temporalidades e formas de pertencimento social. Conforme analisa Habermas (2012), esse movimento pode ser compreendido como um processo de colonização do mundo da vida, no qual sistemas orientados pelo dinheiro e pelo poder passam a regular esferas que deveriam permanecer ancoradas na comunicação intersubjetiva, na reciprocidade simbólica e na deliberação democrática. Nesse contexto, o humano tende a ser reduzido à condição de recurso, o conhecimento é progressivamente mercantilizado e a educação reconfigurada como dispositivo de ajuste funcional às exigências do mercado.

No campo educacional, essa racionalidade manifesta-se na intensificação da tecnificação curricular, na centralidade atribuída às competências instrumentais e na primazia conferida a dispositivos de mensuração, controle e avaliação padronizada. A formação passa a ser concebida sob o signo da utilidade imediata, orientada à empregabilidade e à adaptabilidade, em detrimento da constituição de sujeitos reflexivos, eticamente implicados e politicamente autônomos. Ao aderir a essa lógica, a escola corre o risco de converter-se em instância de legitimação da ordem social vigente, naturalizando desigualdades estruturais e reproduzindo hierarquias de classe, gênero e raça sob a aparência de neutralidade pedagógica e de meritocracia.

A contribuição de Bourdieu e Passeron (2014), nesse aspecto, revela-se decisiva para a compreensão dos mecanismos simbólicos que sustentam a reprodução das desigualdades no interior das instituições escolares. Ao formularem o conceito de violência simbólica, os autores demonstram que as formas mais eficazes de dominação não operam por meio da coerção explícita, mas pela imposição de significados, disposições e esquemas de percepção que se apresentam como naturais,

universais e legítimos. No espaço escolar, essa violência manifesta-se quando a arbitrariedade cultural das classes dominantes é transfigurada em critério neutro de excelência, mérito e competência, produzindo sujeitos que incorporam, como evidência do mundo social, as condições históricas de sua própria subordinação. Trata-se de um processo no qual a dominação se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem, precisamente porque seus fundamentos simbólicos permanecem ocultos sob a aparência de neutralidade pedagógica. Como explicitam os autores:

> A violência simbólica é essa violência suave, insensível e invisível para suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Ela se funda na adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, uma vez que não dispõe, para pensá-la e para se pensar, senão de instrumentos de conhecimento que partilha com ele e que, sendo produto da dominação, fazem essa dominação parecer natural. (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 25)

Essa leitura crítica da escola como instituição atravessada por relações de poder impõe reconhecê-la como um campo político. Longe de constituir um espaço neutro de transmissão de saberes, a educação configura-se, conforme Gramsci (2000), como terreno estratégico da disputa pela hegemonia no interior da sociedade civil, no qual se confrontam projetos societários, concepções de humanidade e diferentes regimes de legitimação do conhecimento. A escola, nessa perspectiva, é simultaneamente espaço de conservação e de possibilidade: pode operar como engrenagem da reprodução social ou como locus de resistência e transformação, a depender das correlações de força que se estabelecem entre sujeitos, práticas e saberes.

É nesse espaço tensionado que emergem as práticas estudantis de organização e liderança, as quais assumem estatuto de experiências formativas eminentemente políticas. Ao interpelarem as estruturas institucionais, tais práticas constituem arenas de experimentação democrática, nas quais as juventudes constroem pertencimentos coletivos, elaboram solidariedades e ensaiam formas de participação que extrapolam o âmbito escolar, projetando-se na esfera pública. A representação discente, portanto, não se reduz a um exercício

administrativo ou protocolar, mas configura-se como locus privilegiado de disputa simbólica, reconhecimento social e produção de subjetividades políticas.

Nesse cenário, a categoria gênero assume centralidade analítica incontornável. Conforme argumenta Connell (2015), o gênero opera como uma estrutura relacional de poder que organiza práticas sociais, distribui recursos simbólicos e materiais e define posições de autoridade e subalternidade. Tal compreensão evidencia que as desigualdades de gênero não se restringem à esfera econômica, mas atravessam os regimes de visibilidade, legitimidade e reconhecimento, condicionando o acesso diferenciado aos espaços de decisão e liderança. Butler (2018), ao problematizar os processos de normatização dos corpos e das identidades, contribui para compreender como determinadas presenças políticas são reiteradamente desautorizadas ou tornadas inteligíveis apenas de maneira precária.

Segato (2021) aprofunda essa leitura ao denunciar a persistência de uma pedagogia da crueldade que sustenta o patriarcado em escala global, produzindo hierarquias entre corpos, saberes e modos de existência. Para a autora, as violências de gênero operam como pedagogias do poder, dispositivos reiterativos que ensinam quem pode ocupar o espaço público, exercer autoridade e produzir sentido, e quem deve ser relegado à marginalidade e ao silêncio. Essa abordagem evidencia que a desigualdade é simultaneamente material, simbólica e epistemológica, sendo continuamente reproduzida nas instituições sociais, inclusive no interior dos sistemas educativos.

À luz desse arcabouço teórico, insere-se o presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq–IFPB), cujo objetivo é analisar as relações entre gênero e liderança estudantil enquanto práxis política emancipatória. Parte-se da hipótese de que, embora a representação discente no Instituto Federal da Paraíba se configure como espaço potencial de formação crítica e engajamento coletivo, ela é atravessada por tensões estruturais de gênero, raça e classe que modulam as experiências políticas das juventudes e impõem limites à participação plena de sujeitos historicamente subalternizados.

A questão que orienta esta investigação pode ser formulada nos seguintes termos: como se configuram as relações entre gênero e liderança na práxis política de representantes estudantis na Educação

Profissional e Tecnológica, particularmente no IFPB? Enfrentar essa problemática implica examinar as dinâmicas de dominação, resistência e reconhecimento que se manifestam nos espaços de poder estudantil, bem como compreender de que modo as práticas de liderança podem contribuir para a constituição de uma cultura democrática substantiva, fundada na igualdade política, no reconhecimento das diferenças e na ampliação das vozes historicamente silenciadas no interior da educação pública brasileira.

Gênero, poder e colonialidade: fundamentos críticos da emancipação

A reflexão sobre gênero, poder e emancipação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige reconhecer que as formas contemporâneas de dominação não constituem resíduos arcaicos de um passado superado, mas expressões ativas e continuamente reconfiguradas de um modelo civilizatório excludente, sustentado pela articulação estrutural entre patriarcado, colonialismo e capitalismo. Conforme demonstram Quijano (2005) e Lugones (2008), a colonialidade do poder não se restringe à dominação política formal, mas institui uma matriz durável de hierarquizações que organiza as relações econômicas, os regimes de conhecimento, os corpos e os modos socialmente legítimos de existência. Essa gramática colonial permanece operante como fundamento das desigualdades contemporâneas e reinscreve-se nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos dispositivos institucionais de reconhecimento.

No campo específico da EPT, essa herança manifesta-se na primazia conferida a saberes técnico-instrumentais frequentemente descolados de suas determinações históricas, sociais e culturais, em detrimento de conhecimentos populares, femininos, negros e indígenas, sistematicamente desautorizados pela racionalidade moderna eurocentrada. Mignolo (2008; 2017) analisa esse processo como parte da lógica da colonialidade do saber, por meio da qual determinados regimes epistêmicos são universalizados enquanto outros são silenciados ou desqualificados. O currículo, longe de constituir um artefato neutro, assume, assim, estatuto eminentemente político, ao estabelecer fronteiras entre saberes legítimos e ilegítimos e ao definir quem pode ensinar, aprender e produzir conhecimento reconhecido socialmente.

> A colonialidade não opera apenas pela dominação econômica ou política, mas sobretudo pela imposição de uma epistemologia que se apresenta como universal, ao mesmo tempo em que desqualifica outras formas de conhecimento como locais, primitivas ou irrelevantes. Descolonizar o saber implica desobedecer epistemicamente e abrir espaço para outros modos de conhecer e existir. (Mignolo, 2017, p. 14)

A educação inscreve-se, portanto, em um campo de disputas simbólicas no qual se refletem e se reproduzem as assimetrias sociais. Conforme analisa Bourdieu (2011), o espaço escolar constitui-se como campo de lutas pela produção, acumulação e legitimação de capitais econômicos, culturais e simbólicos, assegurando a reprodução das elites e a naturalização das hierarquias sociais. A violência simbólica opera precisamente ao converter arbitrariedades históricas em universais aparentemente neutros, induzindo os sujeitos subalternizados a reconhecerem como legítima a lógica de sua própria exclusão. Dessa forma, desigualdades de gênero, raça e classe não apenas persistem no espaço educativo, mas são frequentemente ressignificadas como expressão de mérito individual e competência técnica.

Essa engrenagem adquire contornos específicos quando atravessada pela categoria gênero, aqui compreendida como estrutura relacional de poder e não como mero marcador identitário. Scott (1995) propõe entender o gênero simultaneamente como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos e como forma primária de significação das relações de poder. Tal formulação desloca o debate do plano biológico para o simbólico e o político, evidenciando que as assimetrias entre masculinidades e feminilidades são construções históricas reiteradas por instituições, discursos e práticas sociais.

Butler (2022), ao retomar o conceito de performatividade, aprofunda essa crítica ao demonstrar que as normas de gênero se materializam por meio de repetições compulsórias que produzem corpos inteligíveis segundo expectativas sociais de coerência e legitimidade. O gênero, nessa perspectiva, não é uma essência estável, mas uma prática reiterada, permanentemente exposta à possibilidade de deslocamento e subversão. Essa leitura mostra-se particularmente fecunda para a análise da liderança estudantil, campo no qual as performances de autoridade,

fala pública e tomada de decisão são atravessadas por expectativas generificadas que definem quem pode liderar, quem é escutado e quem é sistematicamente silenciado.

O patriarcado, enquanto sistema histórico de dominação masculina, encontra no capitalismo um aliado estrutural. Federici (2017) demonstra que a acumulação primitiva não se limitou à expropriação de terras e bens, mas implicou o controle dos corpos femininos, da sexualidade e da reprodução social. A consolidação da divisão sexual do trabalho naturalizou a subordinação das mulheres ao espaço doméstico e desvalorizou suas contribuições econômicas e simbólicas. Essa lógica, ainda que reconfigurada, persiste nas instituições educacionais e no mundo do trabalho, onde as mulheres seguem sub-representadas nos espaços de decisão, poder e liderança.

No contexto da EPT, a presença feminina enfrenta obstáculos sobrepostos: de um lado, o estigma das áreas técnicas como territórios masculinizados; de outro, a resistência institucional em reconhecer mulheres como protagonistas da produção científica e tecnológica. Bento (2014) observa que a masculinidade hegemônica opera como norma silenciosa que define padrões de racionalidade, autoridade e liderança, invisibilizando outras formas de existência e atuação. Connell (2005) acrescenta que essa masculinidade normativa não se impõe pela coerção explícita, mas por sua capacidade de organizar o campo das masculinidades subordinadas em torno de um ideal de poder, controle e autocontenção emocional.

A intersecção entre gênero e raça aprofunda ainda mais essas hierarquias. Hooks (2019) e Gonzalez (2020) alertam que análises de gênero desarticuladas da dimensão racial tendem a universalizar a experiência das mulheres brancas, obscurecendo as múltiplas opressões que incidem sobre mulheres negras, periféricas e racializadas. O feminismo interseccional, formulado por Crenshaw (2002), evidencia que as desigualdades só podem ser plenamente compreendidas quando se consideram os entrecruzamentos entre gênero, raça, classe, sexualidade e geração. Tal abordagem revela-se indispensável para o estudo da liderança estudantil na EPT, cujas trajetórias são atravessadas por múltiplos vetores de subalternização.

Fraser (2023) contribui para esse debate ao sustentar que as lutas por justiça social exigem a articulação indissociável entre redistribuição, reconhecimento e representação. As dimensões materiais e simbólicas da

desigualdade não podem ser tratadas de forma dissociada. No campo educacional, isso implica reconhecer que políticas de acesso e permanência apenas produzirão efeitos emancipatórios quando acompanhadas de transformações culturais, simbólicas e institucionais profundas. Democratizar a EPT significa, portanto, assegurar não apenas o ingresso, mas o reconhecimento pleno e a valorização dos sujeitos em sua diversidade.

Essa perspectiva converge com a pedagogia freireana, que concebe a educação como prática ética e política. Freire (2019) afirma que toda ação educativa envolve uma escolha fundamental: serve à domesticação ou à libertação. A conscientização, entendida como leitura crítica do mundo, constitui o eixo de uma educação comprometida com a emancipação. No âmbito da EPT, isso implica compreender o trabalho não como mero instrumento produtivo, mas como princípio educativo (Saviani, 2008; Frigotto, 2010), capaz de articular técnica, ciência e política na formação integral.

Saviani (2008) sustenta que o trabalho é categoria ontológica fundante da existência humana e que sua apreensão crítica é condição para a educação omnilateral, aquela que integra o fazer e o pensar. Frigotto (2010) acrescenta que a formação omnilateral rompe com a fragmentação entre saber técnico e formação humana, articulando ciência, cultura e política como dimensões indissociáveis do processo educativo. Em oposição à formação unilateral, orientada à adaptação funcional ao capital, a educação omnilateral afirma a autonomia e a emancipação como horizonte histórico.

Compreender gênero e liderança na EPT, portanto, implica ultrapassar análises meramente quantitativas de participação e examinar os modos pelos quais o poder circula, se legitima e é contestado. A emancipação não se apresenta como ponto de chegada, mas como processo permanente de resistência, criação e reinvenção do comum, no qual os sujeitos se reconhecem como produtores da história, e não como seus objetos. Ancorada em uma pedagogia emancipatória e decolonial, a EPT afirma-se, assim, como espaço estratégico de refundação democrática e de reativação da esperança coletiva.

Metodologia: fundamentos, procedimentos e abordagem da pesquisa

A produção de conhecimento comprometido com a transformação social exige compreender o método não como um conjunto neutro de técnicas, mas como uma escolha ética, epistemológica e política. Na tradição da pesquisa crítica, o método expressa o posicionamento do pesquisador diante da realidade investigada, reconhecendo que todo ato de conhecer é, simultaneamente, um ato de implicação no mundo social. Como indicam Kosik (1976) e Saviani (2008), a investigação científica não se limita à descrição do real, mas participa de seu desvelamento histórico e de sua potencial transformação.

Ancorada na perspectiva crítico-dialética e no materialismo histórico, esta pesquisa compreende a realidade educacional como processo histórico em permanente movimento, atravessado por contradições estruturais de classe, gênero, raça e poder. O método, nesse horizonte, não se reduz a um roteiro formal de procedimentos, mas constitui um percurso reflexivo que articula teoria e empiria, permitindo apreender o real em sua complexidade e historicidade. Conforme afirma Kosik (1976), a dialética representa o retorno do pensamento ao concreto, entendido não como dado imediato, mas como totalidade viva das relações sociais, marcada por mediações e conflitos.

A investigação foi desenvolvida entre os anos de 2023 e 2025, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq–IFPB), vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Educação e Emancipação. Adotou-se uma abordagem mista, de natureza qualitativa e quantitativa, conforme os aportes metodológicos de Richardson (2000) e Minayo (2001), com o objetivo de apreender tanto dimensões objetivas da participação estudantil, como distribuição por gênero, instâncias de representação e frequência de participação, quanto os significados subjetivos atribuídos às experiências políticas, às práticas de liderança e às formas de resistência. No plano epistemológico, a pesquisa dialoga com a racionalidade comunicativa de Habermas (2004), ao assumir a produção do conhecimento como processo intersubjetivo, orientado pela argumentação, pelo reconhecimento mútuo e pela possibilidade de emancipação dos sujeitos envolvidos.

De natureza explicativa e sociológica, o estudo concentrou-se na análise das práticas, representações e estruturas simbólicas que

atravessam a liderança estudantil na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O universo empírico compreendeu estudantes representantes dos níveis técnico, superior e de pós-graduação, vinculados a diferentes instâncias de organização estudantil do Instituto Federal da Paraíba, tais como grêmios estudantis, centros acadêmicos, diretórios centrais e representações em colegiados institucionais. A diversidade territorial, social e institucional dos 21 campi do IFPB possibilitou identificar tanto regularidades estruturais quanto singularidades locais nas dinâmicas de participação e resistência.

O principal instrumento de coleta de dados foi um questionário de natureza mista, contendo questões fechadas e abertas, aplicado no período de 2023 a 2024. Esse instrumento foi complementado por análise documental, incluindo o Regimento Interno do IFPB, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2027) e as diretrizes da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de contextualizar normativamente a participação discente. A aplicação do questionário ocorreu de forma híbrida, presencial e on-line, de modo a respeitar a diversidade geográfica dos campi e ampliar o alcance da pesquisa, assegurando adesão voluntária, anonimato e confidencialidade dos participantes, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados quantitativos foram organizados, tabulados e analisados por meio de estatística descritiva, permitindo a visualização de tendências e padrões gerais. As respostas abertas foram examinadas à luz da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo dos resultados. A partir desse processo, emergiram categorias analíticas centrais, dentre as quais se destacam: (a) modalidades de acesso às posições de liderança; (b) experiências de gênero e regimes de visibilidade política; (c) barreiras simbólicas e estruturais à participação; e (d) sentidos atribuídos à práxis política e à emancipação estudantil.

A pesquisa observou rigor ético e científico em todas as etapas, assegurando consentimento informado, sigilo das informações e análise agregada dos dados. A reflexividade, conforme proposta por Bourdieu (1997), foi assumida como princípio metodológico, reconhecendo que o pesquisador é parte constitutiva do campo investigado e que sua posição social, institucional e política incide sobre o processo de produção do

conhecimento. Embora a heterogeneidade institucional e territorial limite generalizações, o estudo apresenta densidade interpretativa e amplitude analítica, ao articular dados empíricos e referenciais teóricos para compreender a complexidade das trajetórias políticas juvenis.

Dessa forma, a metodologia adotada reafirma o compromisso de uma investigação crítica e socialmente implicada, orientada não apenas à compreensão da realidade, mas à sua transformação. Investigar, nesse horizonte, significa compreender para intervir e intervir para emancipar, articulando conhecimento científico, práxis política e compromisso ético com a democratização da educação pública.

Resultados e discussão

A organização estudantil configura-se, historicamente, como uma das expressões mais consistentes da luta juvenil pela democratização da educação no Brasil. Desde a década de 1930, entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e os grêmios estudantis têm desempenhado papel central nas disputas políticas e na formação da consciência crítica das juventudes. Essa trajetória histórica projeta-se também no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente nos Institutos Federais, onde a presença das entidades estudantis expressa, simultaneamente, a continuidade dessa tradição e a emergência de novas formas de militância, representação e resistência política (Boutin; Flach, 2021).

No Instituto Federal da Paraíba (IFPB), os dados da pesquisa indicam que a existência de instâncias de representação discente é relevante, embora distribuída de maneira desigual entre os campi. O Diretório Central dos Estudantes (DCE) apresenta atuação consolidada em aproximadamente 70% das unidades investigadas, sendo reconhecido como o principal espaço de articulação política em âmbito institucional. Os grêmios estudantis, mais associados aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, encontram-se presentes em cerca de 38% dos campi, enquanto os Conselhos de Representantes de Turma (CRTs) aparecem em apenas 5% das unidades analisadas. Os CRTs constituem instâncias de representação de base, formadas por estudantes eleitos em cada turma, cuja função central seria mediar demandas cotidianas do

corpo discente junto às coordenações e à gestão dos campi, fortalecendo a participação política no nível mais imediato da vida escolar.

Essa assimetria organizativa evidencia que, embora haja um arcabouço normativo que reconhece a participação discente, sua efetivação concreta é atravessada por desigualdades territoriais, institucionais e simbólicas. Campi com maior tradição política concentram lideranças mais estáveis e níveis mais elevados de engajamento, ao passo que unidades menores e interioranas enfrentam obstáculos relacionados à baixa mobilização, à escassez de apoio institucional e à descontinuidade das gestões estudantis. Em termos gramscianos, pode-se afirmar que a hegemonia participativa no IFPB permanece em disputa, tensionada entre as estruturas formais da instituição e a capacidade das juventudes de constituírem uma vontade coletiva organizada.

A presença formal de entidades, contudo, não assegura, por si só, a existência de uma cultura política efetivamente participativa. Conforme observa Putnam (2000), o capital social, constituído por redes de confiança, reciprocidade e cooperação é condição indispensável para a vitalidade democrática. No contexto da EPT, o fortalecimento dessas redes depende não apenas do engajamento dos estudantes, mas também de políticas institucionais que promovam a escuta ativa, a autonomia organizativa e o reconhecimento simbólico da participação discente como dimensão formativa.

Fraser (2023) aprofunda essa análise ao sustentar que a justiça democrática exige a articulação entre redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças e representação paritária nas instâncias de poder. Quando essa tríplice dimensão não é assegurada, produz-se o que a autora denomina “injustiça de representação”, situação na qual determinados grupos permanecem sistematicamente excluídos das arenas decisórias e dos processos de produção de sentido. Como afirma a autora:

> A paridade participativa, isto é, a possibilidade de todos os sujeitos interagirem como pares nas esferas públicas, é a condição básica da democracia. Onde o reconhecimento é negado ou a representação é desigual, não há cidadania plena, mas uma democracia mutilada (Fraser, 2023, p. 57).

Os resultados empíricos corroboram esse diagnóstico. Em diversos campi, as entidades estudantis funcionam de modo intermitente, impactadas por fatores como burocratização excessiva, ausência de espaços físicos adequados, sobrecarga acadêmica e desvalorização simbólica da atuação política discente. Esse cenário revela uma tensão estrutural própria da EPT: a convivência entre um projeto formativo de inspiração emancipatória, ancorado no trabalho como princípio educativo, e uma racionalidade tecnocrática que tende a subordinar a escola às demandas produtivas imediatas.

Apesar dessas limitações, emergem experiências criativas e inovadoras de reorganização estudantil. Diversos participantes relataram processos de reativação de grêmios após períodos de inatividade, mobilizando a comunidade acadêmica em torno de pautas culturais, ambientais e sociais. Tais iniciativas, ainda que localizadas, expressam uma repolitização das juventudes e a retomada de práticas de solidariedade e engajamento coletivo. Tarrow (2018) define esse tipo de ação como “repertórios de confronto”, estratégias por meio das quais grupos subalternizados reconstroem a ação coletiva em contextos de retração democrática ou crise institucional.

Esses movimentos adquirem relevância ampliada quando protagonizados por jovens mulheres, pessoas negras e sujeitos LGBTQIAPN+, que introduzem no cotidiano escolar novas linguagens políticas e agendas voltadas à diversidade, à justiça de gênero e à equidade social. Ao desafiarem a masculinidade hegemônica historicamente dominante nos espaços de poder, essas lideranças inauguram modos alternativos de fazer política, marcados por maior horizontalidade, afetividade e cooperação, ressignificando o próprio sentido da representação estudantil (Biroli, 2018; Butler, 2022).

Os resultados indicam, portanto, que o movimento estudantil no IFPB não se limita à reprodução de estruturas herdadas, mas se reinventa continuamente como espaço de experimentação democrática e formação política. Nessa dinâmica, a liderança extrapola a função representativa estrita e assume dimensão formativa, ética e existencial. Como lembra Freire (2019; p.90):

> A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade e o desvelamento do mundo. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

A presença, ainda que desigual, das entidades estudantis configura-se, assim, como território de resistência frente à racionalidade tecnocrática e ao autoritarismo simbólico que ameaçam o sentido público da educação. O movimento estudantil na EPT, em sua pluralidade e potência, reafirma a escola como espaço de luta, criação e reinvenção democrática, no qual as juventudes se constituem como sujeitos históricos, produtores de sentido e portadores de esperança.

Percursos de acesso à liderança estudantil: modalidades, sentidos e legitimações

Os dados empíricos sinalizam a existência de múltiplas modalidades de acesso à liderança estudantil, organizadas em torno de quatro eixos centrais: (a) atributos individuais, como responsabilidade, organização e capacidade de diálogo; (b) continuidade de trajetórias anteriores, especialmente entre estudantes com histórico de participação em grêmios ou movimentos sociais em suas escolas de origem; (c) necessidade institucional, associada à ausência ou à inatividade de entidades representativas; e (d) reconhecimento coletivo, expresso por meio de indicação entre pares ou eleição democrática.

Esses percursos não apenas descrevem formas distintas de ingresso na liderança, mas revelam também diferentes estratégias de legitimação política. No primeiro eixo, sobressai a lógica meritocrática, que associa liderança a qualidades pessoais, frequentemente desconsiderando as condições estruturais que possibilitam ou restringem o engajamento. Nos eixos relacionados à continuidade militante e à carência institucional, a liderança emerge como resposta ética à ausência de representação, enquanto, no reconhecimento coletivo, o capital simbólico derivado da confiança dos pares assume papel central (Bourdieu, 2011).

A natureza híbrida desses trajetos confirma que a liderança estudantil constitui um campo relacional, no qual se entrecruzam vocação individual, ativismo coletivo e oportunidades políticas. Conforme argumenta Tarrow (2009), sujeitos coletivos tendem a emergir em "janelas de oportunidade" abertas por crises, ausências ou enfraquecimento institucional. No caso do IFPB, períodos de

desmobilização e lacunas representativas funcionaram como gatilhos para a emergência de novas lideranças, como ilustra o seguinte relato: “Através da necessidade de reerguer o Centro Acadêmico de Biologia, que estava inativo, senti que alguém precisava assumir essa responsabilidade.” (Estudante Aurora, 2025)

Outro depoimento reforça a centralidade da inconformidade como motor da ação política, evidenciando que a liderança não se constitui como privilégio, mas como resposta à exclusão e ao silenciamento: “Decidi entrar no movimento estudantil porque estava inconformada com a situação em que o curso se encontrava e sentia que precisávamos ter voz.” (Estudante Violeta, 2025)

Essas narrativas revelam que o impulso para liderar nasce, frequentemente, da percepção de injustiça e da ausência de canais institucionais de escuta, convertendo o engajamento estudantil em prática política reativa e, ao mesmo tempo, criadora.

Gênero, reconhecimento e disputa simbólica na liderança

A análise dos relatos revela que gênero e reconhecimento operam como dimensões decisivas na legitimação das lideranças. Estudantes mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ relatam, com recorrência, experiências de deslegitimação simbólica, manifestas em interrupções, questionamentos reiterados e desvalorização de suas propostas. Tais experiências confirmam a análise de Butler (2003) acerca da performatividade do gênero: quando corpos dissidentes ocupam lugares de autoridade, sua atuação tende a ser percebida como deslocada ou inadequada.

Essa tensão aparece de forma explícita em falas que associam liderança à luta por visibilidade e respeito: “No movimento estudantil, minha identidade de gênero fortalece minha liderança, mas ao mesmo tempo faz com que eu seja mais questionada.” (Estudante Íris, 2025)

Nesse contexto, a resistência assume caráter duplo: confronta tanto a hierarquia institucional quanto o imaginário patriarcal que naturaliza a autoridade masculina. Ainda assim, é nesse mesmo espaço que emergem práticas solidárias de reinvenção política, baseadas em redes de apoio, formação coletiva e horizontalidade decisória.

Fraser (2013) denomina esse movimento de reconhecimento recíproco, no qual a igualdade substantiva não se constrói pela

homogeneização, mas pela validação das diferenças. A liderança estudantil, nesse horizonte, desloca-se da ocupação formal de cargos para a transformação das próprias formas de exercer o poder.

Juventudes e interseccionalidades: gênero, raça e classe nas práticas de liderança

O perfil das lideranças estudantis investigadas exprime a heterogeneidade constitutiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atravessada por múltiplas pertenças sociais e por trajetórias marcadas por desigualdades estruturais. Predomina a faixa etária entre 15 e 20 anos (76,9%), compatível com a composição típica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Todavia, conforme argumenta Dayrell (2003), a juventude não se reduz a um recorte biológico-etário: trata-se de uma condição social e cultural historicamente situada, conformada por disputas de classe, gênero, raça e território. Tal chave interpretativa desloca o foco do dado etário para as condições efetivas de participação política e para os mecanismos institucionais, formais e informais, que regulam o acesso aos espaços de decisão.

Dessa forma, a caracterização sociodemográfica do questionário oferece maior precisão ao delineamento do universo empírico e reforça a pertinência de uma leitura interseccional da liderança estudantil. No marcador de gênero, observa-se que 69,2% dos respondentes se autodeclaram mulheres cisgênero, 26,9% homens cisgênero e 3,8% pessoa não binária. No marcador étnico-racial, 61,5% se identificam como pretas e/ou pardas, 34,6% como brancas e 3,8% registraram categoria não informada/não válida. Lidos em conjunto, esses dados indicam a presença expressiva de mulheres e a centralidade de juventudes negras na composição das lideranças consultadas, deslocando qualquer interpretação neutralizante sobre “perfil” e evidenciando que reconhecimento, legitimidade e exercício da autoridade simbólica são socialmente distribuídos.

Embora haja presença majoritária de mulheres entre os respondentes, a experiência feminina na liderança permanece atravessada por barreiras persistentes. As estudantes relataram dinâmicas recorrentes de deslegitimação simbólica, responsabilização excessiva e escrutínio contínuo de sua autoridade política. Nesse sentido,

a estudante Rafa (2025) afirma que, em vivências anteriores de liderança, “sempre era questionada e acusada por ser mulher; tudo que acontecia ao meu redor era colocado como culpa minha, por eu ser a única mulher”. O relato explicita como, mesmo quando ocupam formalmente posições de representação, as jovens são frequentemente submetidas a regimes diferenciados de avaliação e suspeição, tensionando sua permanência e seu desempenho nos espaços decisórios.

Essas dinâmicas dialogam com o que Lerner (2019) denomina sistema de autoridade masculina, uma gramática histórica que naturaliza a centralidade do masculino na esfera pública e reitera práticas de vigilância, desqualificação e controle sobre as mulheres. Assim, a inclusão formal não equivale, necessariamente, a reconhecimento substantivo: a atuação feminina tende a demandar esforços adicionais de validação, produzindo sobrecarga simbólica e desigualdade no exercício da representação estudantil.

Ao incorporar o marcador racial, as assimetrias se tornam mais agudas. Jovens mulheres negras relataram vivências moduladas por um movimento ambivalente entre a invisibilização de suas vozes e a hipervisibilidade estigmatizante de seus corpos, sobretudo quando ocupam posições de destaque. Ana Luyza assinala que sua identidade racial “dificulta o reconhecimento, mas ao mesmo tempo fortalece a conexão com pautas específicas”, especialmente aquelas vinculadas às ações afirmativas e à justiça social. Tal formulação traduz, simultaneamente, o caráter excludente da racialização e sua potência politizadora, na medida em que converte a experiência social do racismo em base para a organização de agendas coletivas.

Essa trama encontra ressonância em Mbembe (2018), ao compreender a racialização como tecnologia de poder capaz de hierarquizar vidas, saberes e formas legítimas de participação política. No contexto educacional, essa tecnologia incide sobre quem pode falar, ser ouvido e ser reconhecido como liderança legítima, produzindo silenciamentos seletivos e disputas assimétricas por autoridade simbólica.

Paradoxalmente, é a partir dessas condições de subalternização que emergem práticas de resistência ativa. Lideranças negras e periféricas mobilizam suas experiências como potência política, reconfigurando a própria noção de liderança estudantil. A discente Aysha (2025) afirma que “ter conhecimento e consciência do seu lugar e

de onde você pode e deve ocupar espaço dentro da sociedade é extremamente importante", pois essa consciência permite transformar iniciativas individuais em processos coletivos de mudança. Trata-se de uma liderança ancorada na formação crítica, na consciência histórica e na ação coletiva, em oposição a modelos tradicionais assentados na verticalização do poder e na reprodução de hierarquias.

As juventudes LGBTQIAPN+ também se afirmam como agentes de transformação institucional. Para parte dos participantes, o ingresso em coletivos de diversidade constituiu via privilegiada de aproximação com a política estudantil, compreendida como espaço de acolhimento, aprendizagem e construção identitária. A liderança estudantil Izzy (2025) sublinha que a discussão sobre gênero e sexualidade é central porque "promove respeito, combate preconceitos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva". Nesses espaços, a prática política articula vínculos afetivos, reconhecimento mútuo e experiências de cuidado coletivo, ampliando a compreensão do que conta como ação política e como participação democrática.

Essa dimensão aproxima-se do que hooks (2019) denomina política do amor, entendida como ética radical que articula afeto, compromisso coletivo e ação transformadora. Ao deslocar a política do registro estreito da racionalidade instrumental para o terreno das relações humanas e da vida partilhada, essas juventudes ampliam o repertório do movimento estudantil e tensionam concepções tradicionais de liderança, historicamente marcadas pela exclusão, pela verticalização do poder e pela negação das diferenças.

A juventude insurgente: entre o desencanto e a esperança

A juventude contemporânea encontra-se atravessada por uma tensão constitutiva entre o desencanto em relação às formas tradicionais da política e a emergência de práticas insurgentes de participação. Castells (2015) interpreta esse movimento como expressão de novas dinâmicas de ação coletiva em rede, nas quais a articulação entre o espaço presencial e o digital reconfigura os modos de engajamento público, ampliando repertórios de mobilização e produção de sentido. No âmbito do Instituto Federal da Paraíba, essa disposição manifesta-se em iniciativas voltadas à equidade de gênero, ao enfrentamento da violência

simbólica e à realização de ações solidárias em territórios periféricos, evidenciando que, mesmo em contextos institucionais marcados por limitações estruturais, as juventudes reinventam a participação política e produzem formas alternativas de intervenção democrática.

Essa forma de engajamento é percebida pelos próprios estudantes como prática pedagógica e ética, conforme sintetiza um dos depoimentos coletados: “Ser liderança não é mandar nos outros, é aprender a escutar e a lutar junto.” (Estudante Garoto Idealizador, 2025)

A fala ecoa diretamente a pedagogia freireana, segundo a qual ninguém se emancipa sozinho, mas em comunhão (Freire, 1996). A liderança, nessa chave, deixa de ser atributo individual ou cargo formal e passa a ser compreendida como construção coletiva, sustentada pelo diálogo, pela solidariedade e pela ação compartilhada.

A práxis política das juventudes na EPT revela-se, assim, como espaço de resistência e reinvenção democrática. Ao transformar o cotidiano escolar em arena de debate e criação, as lideranças estudantis reafirmam o potencial emancipador da educação pública e mantêm viva a esperança como categoria política fundamental, uma esperança que nasce da ação coletiva e que sustenta a possibilidade de uma escola democrática, plural e humanizadora.

Algumas considerações finais

A análise das relações entre gênero, liderança e emancipação política no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, tomando como campo empírico o Instituto Federal da Paraíba, permitiu evidenciar que a escola pública, quando atravessada por práticas democráticas e orientada pelo reconhecimento da diversidade, pode converter-se em território de resistência e de formação humana integral. Longe de constituir um espaço neutro, a instituição educativa revela-se como arena de disputas simbólicas e políticas, na qual se confrontam projetos de sociedade, concepções de democracia e diferentes modos de produção do humano.

Os resultados da pesquisa indicam que a liderança estudantil se configura como espaço privilegiado para a vivência da democracia e para a construção da consciência crítica, mas também como campo permeado por tensões, hierarquias e exclusões. Gênero, raça e classe permanecem operando como eixos estruturantes das relações de poder, delimitando

regimes de visibilidade, legitimidade e escuta nas instâncias decisórias. Todavia, é precisamente nesses interstícios de desigualdade que emergem experiências emancipatórias, nas quais jovens estudantes, especialmente mulheres, pessoas negras, periféricas e LGBTQIAPN+ afirmam-se como sujeitos políticos de direito e agentes de transformação institucional.

A investigação apontou que a participação estudantil não se constitui como fenômeno espontâneo ou naturalizado, mas como processo histórico, pedagógico e relacional, dependente tanto de condições objetivas, tais como apoio institucional, tempo, recursos materiais e espaços de organização, quanto de dimensões subjetivas, como autoestima, reconhecimento social e sentimento de pertencimento. Quando essas dimensões se articulam, a liderança ultrapassa a função representativa formal e se converte em práxis transformadora, capaz de tensionar estruturas cristalizadas e inaugurar novas formas de convivência democrática no cotidiano escolar.

Nesse horizonte, a Educação Profissional e Tecnológica assume papel estratégico singular. Ao articular formação científica, técnica e humanística, a EPT pode constituir-se como projeto civilizatório alternativo, comprometido com a solidariedade, a justiça social e a emancipação humana. Tal perspectiva exige a superação do paradigma produtivista restrito e o reconhecimento do trabalho não apenas como meio de sobrevivência, mas como categoria ontológica fundante da existência humana, mediação histórica entre o ser social e o mundo (Marx, 2011; Saviani, 2008).

A educação omnilateral, portanto, só se efetiva quando a escola se afirma como espaço de escuta, reconhecimento e valorização das múltiplas vozes que a constituem. Essa é a dimensão propriamente política da emancipação: formar não apenas para o desempenho técnico, mas para a vida em sua integralidade, para a participação cidadã e para a reinvenção crítica da sociedade. Trata-se de uma formação que integra o saber, o fazer e o agir ético, recusando a fragmentação entre técnica e humanidade.

As lideranças estudantis analisadas neste estudo expressam, em suas práticas, conflitos e contradições, o horizonte de uma juventude insurgente que se recusa ao silenciamento imposto pelas estruturas de dominação. Elas anunciam novas pedagogias da presença, do cuidado e da solidariedade, nas quais a política se manifesta não apenas como

disputa institucional, mas como compromisso coletivo, afeto e responsabilidade compartilhada pelo bem comum.

Em síntese, o estudo permite afirmar que:

- ✔ a Educação Profissional e Tecnológica detém potencial formativo e transformador singular, ainda que permaneça atravessada por desigualdades estruturais de gênero, raça e poder;
- ✔ o reconhecimento das diversidades constitui condição indispensável para a democratização efetiva da instituição e para a ampliação da participação política estudantil;
- ✔ a práxis estudantil pode configurar-se como instrumento de emancipação quando articulada à crítica social, à organização coletiva e à ação política consciente.

Compreender o movimento estudantil como práxis e resistência implica reconhecê-lo como embrião de uma educação libertadora, não aquela que adapta e domestica, mas a que problematiza, emancipa e transforma. Como afirma Freire (1996, p. 90), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. No horizonte das juventudes da EPT, essa coragem se materializa na luta cotidiana contra o autoritarismo, o patriarcado e o racismo, e na afirmação da vida, da igualdade e da esperança como valores políticos fundamentais.

A emancipação, nesse sentido, não se apresenta como ponto de chegada, mas como travessia histórica permanente. Cada voz que se ergue nas assembleias, cada corpo que resiste nos corredores dos Institutos Federais, integra um movimento coletivo que reafirma a potência libertadora da juventude e o compromisso ético-político da escola pública com a transformação social.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2. ed**. São Paulo: Annablume, 2014.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOUTIN, Aldimara Catarina; FLACH, Simone Regina. Movimento estudantil e educação profissional: desafios e perspectivas. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 1, n. 20, p. 1–19, 2021.

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

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015

CONNELL, R. W. **Masculinidades**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

CONNELL, R. W. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista.** São Paulo: Boitempo, 2013.

FRASER, Nancy. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica.** São Paulo: Boitempo, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 73–101, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

PUTNAM, **Robert D. Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, Caracas, v. 10, n. 1, p. 117–125, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SEGATO, Rita Laura. **As estruturas elementares da violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

TARROW, Sidney. **Power in movement: social movements and contentious politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TARROW, Sidney. **The language of contention**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

Voices that liberate, bodies that resist: gender and student leadership as praxis politics in Professional and Technological Education

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between gender and leadership as constitutive dimensions of the political praxis of student leaders within Vocational and Technological Education (VTE), taking the Federal Institute of Paraíba (IFPB) as the empirical field. Grounded in historical-dialectical materialism, the study draws on the contributions of Freire, Saviani, Bourdieu, Fraser, and Butler to understand how power structures, patriarchy, and coloniality shape student representation and influence recognition and redistribution processes within the institution. Employing a mixed-methods approach, it combines questionnaires and narrative accounts from student leaders across multiple campuses, analyzed through Bardin's (2016) content analysis technique. The findings indicate that, although student unions and collectives constitute spaces of political formation, critique, and resistance, gender, race, and class inequalities persist, limiting the visibility and legitimacy of subalternized leaderships. It concludes that the youth in VTE emerge as political subjects of social transformation, oriented toward an omnilateral, emancipatory education committed to gender equity and the democratic radicalization of public schooling.

KEYWORDS: Gender. Student leadership. Vocational and Technological Education. Emancipation. Political praxis.

Adriano FERREIRA DE MELO,
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa. Membro do grupo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade (LogunGen).
E-mail: adriano.melo@ifpb.edu.br

José Washington DE MORAIS MEDEIROS,
Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa. Coordenador do grupo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade (LogunGen).
E-mail: jose-washington.medeiros@ifpb.edu.br

Recebido em: 10/10/2025
Aprovado em: 31/01/2026

ISSN 2525-6904

SEÇÃO TEMÁTICA



“Women tax”: o impacto do fenômeno “teto de vidro” nas carreiras das profissionais de Facility Management no Brasil

Robson Quinello, *Senai Vila Mariana*

Ana Luiza Consolino Alexandrino Ortiz, *Senai Vila Mariana*

Resumo: Este estudo analisa o "teto de vidro" nas carreiras femininas em Facility Management (FM), em São Paulo. Com 13 entrevistas e análise pelo software RStudio, revela uma "taxa feminina" paga pelas profissionais ao longo de suas trajetórias, agindo como contramedida às barreiras invisíveis. A recorrência do imperativo do "fazer mais" impõe um ônus suplementar às mulheres para avançar nas organizações. O estudo destaca a relevância crescente da discussão de gênero no mercado de trabalho brasileiro, oferecendo uma perspectiva única sobre o "teto de vidro" no contexto do FM feminino.

Palavras-chave: Women tax. Diversidade. Inclusão.

Introdução

O Facility Management (FM) intrínseco às organizações é direcionado à provisão de suporte abrangendo as operações, mediante a administração, operação e preservação de suas infraestruturas físicas edificadas. Por conseguinte, o intento é a satisfação das exigências concernentes à qualidade, segurança e conforto dos usuários e colaboradores que frequentam esses ambientes. No contexto brasileiro, especificamente a partir da instituição da Associação Brasileira de Property, Workplace e Facility Management (ABRAFAC), em 2004, é deflagrada a disseminação mais formalizada desta disciplina dentro do mercado nacional. Até então, a presença do FM nacional permanecia incipiente no âmbito acadêmico, reflexo da carência de contribuições substanciais ou formulações teóricas no cenário local. A sua emergência encontra raízes predominantemente na esfera prática, sendo alavancada por meio das filiais de empresas multinacionais que, atuando no país, já transportavam consigo um histórico em FM oriundo de suas matrizes.

No contexto brasileiro, ainda que a ausência de registros oficiais torne a entrada de FM um tema carente de documentação, é relevante ressaltar a emergência do GAS (Grupo de Administração de Serviços) e do GRUPAS (Grupo de Administração de Serviços e Facility Management) no respectivo período de 1983 e 1984. Estas entidades, constituídas por profissionais voltados à administração de serviços, posteriormente se transformaram nos pilares fundacionais da futura ABRAFAC. Adicionalmente, não pode subestimar-se a viabilidade de que as subsidiárias de corporações multinacionais de origem americana e europeia, antes do decênio de 1980, tenham importado conhecimentos tácitos para suas filiais. Esse influxo de conhecimentos, particularmente prevalente em plantas industriais dotadas de seções de engenharia de instalações, assemelha-se aos setores correlatos nos E.U.A.

De maneira geral, para a América Latina, uma inclinação acentuada para trabalhos acadêmicos provenientes da Europa e dos Estados Unidos permanece marcante, delineando uma perspectiva enraizada no etnocentrismo. O período subsequente aos anos de 1990 testemunha a transição do FM para uma fase intrinsecamente ancorada na sustentabilidade, uma evolução catalisada sobretudo pelo discernível consumo excessivo de recursos, como energia e água, aliado à produção de resíduos e emissões de carbono procedentes dos ambientes

edificados. A relevância destes impactos nos ecossistemas atingiu um ápice sem precedentes em tempos recentes (PEARCE, 2017).

Pautas de significância e essencialidade inseridas no contexto do Environmental, Social and Governance (ESG), como aquelas relacionadas às questões de gênero, persistem carecendo de um aprofundamento mais amplo nas agendas do FM. Em um estudo examinando as características gerais dos profissionais de FM nos E.U.A, Sullivan et al. (2010) delinearam uma proporção de apenas 24,7% de presença feminina na área, evidenciando uma notável disparidade de gênero na esfera da carreira de FM, mesmo no século XXI. De forma congruente com tal investigação, os dados laborais dos E.U.A (DATAUSA, 2023) demonstram uma diferença substancial em termos de participação e remuneração entre gestores de facilities do sexo masculino e feminino. Enquanto os profissionais masculinos auferem aproximadamente US$ 76 mil ao ano, suas contrapartes femininas recebem US$ 61 mil, implicando numa disparidade de 20%, um achado que encontra respaldo em estudos recentes conduzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2019) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), bem como os achados de Cotter et al. (2001).

Contudo, a desigualdade salarial evidente representa apenas uma barreira visível, cujo impacto é diretamente mensurável devido à sua repercussão sobre a renda das profissionais. Todavia, as barreiras invisíveis, mais sutis e frequentemente intraduzíveis em termos quantitativos, assumem um caráter devastador e podem influenciar de maneira direta as trajetórias de carreira dessas profissionais. Este artigo teve como objetivo aprofundar-se precisamente nas implicações do fenômeno conhecido como “teto de vidro” nas carreiras das profissionais de FM no contexto brasileiro. Investigou, de forma mais específica, os indicativos destas barreiras não quantificáveis e explorou estratégias para transpô-las.

Fundamentação teórica

O mercado de trabalho está em constante evolução, especialmente a partir do final do século XX, devido à globalização, aos avanços tecnológicos e à capitalização (WÜNSCH FILHO, 2004). Tais mudanças modificaram os conceitos tradicionais de trabalho, dando espaço à mão-de-obra especializada, aumento da terceirização, acordos

comerciais e outros modelos flexíveis. Esse cenário abriu portas para inserção da mulher no mercado pela necessidade de sustento e pela busca de espaço e de oportunidades. Bruschini e Lombardi (2007, 2023), atribuíram não somente esses fatores para essa mudança, mas também as transformações demográficas, culturais e sociais das sociedades modernas. Do mesmo modo, é nesse período, sobretudo a partir de 1970, que surgem trabalhos acadêmicos, como os de Kanter (1987), pleiteando mais espaços de poder feminino dentro das corporações.

Todavia, Oliveira (2003), em uma contundente análise dos novos tempos, critica duramente um mercado de trabalho que antes fechava as portas às mulheres, acolhendo-as, hoje, com a condição que a vida privada não interfira. Para satisfazer a essa exigência, as mulheres transformaram-se em equilibristas, forçadas a uma agenda insustentável, submetidas ao novo imperativo da vida moderna – a falta de tempo. Porém, não se trata de um problema de mulheres, no âmbito doméstico, refere-se a uma questão de sociedade, que exige mudanças na organização das empresas, na vida das cidades e nas relações de gênero. Nesse sentido, a partir da década de 1980, ocorreram alguns movimentos e lutas por causas feministas que beneficiaram a inserção das mulheres no mercado, principalmente no âmbito político, como apontado por Costa (2005). Nessa mesma década, o Brasil passou pelo processo de redemocratização, os quais os sindicatos tornaram-se mais atuantes, favorecendo também esses movimentos. Para ratificar esse impulso, no ano de 1988 é criada a nova Constituição, estabelecendo, pelo menos em tese, a igualdade dos sexos e revalidando a legislação trabalhista.

O papel da mulher no mercado de trabalho brasileiro está em ascensão. De acordo com Bruschini e Lombardi (ibid.), na década de 1970, apenas 18% das mulheres brasileiras trabalhavam, e, em 2010, o número subiu para 51%. O IBGE (2021), divulgou em sua pesquisa de censo de 2021 as Estatísticas de Gênero e Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil, que essas totalizavam o número de 54,5% do mercado de trabalho brasileiro, ou seja, a maioria.

Paralela à emancipação feminina nos espaços laborais, a partir dos anos de 1970, nos E.U.A, surgiria um dos primeiros artigos a citar FM, no periódico Computer World, o qual se observa nota explicativa sobre uma nova modalidade de prestação de serviços que surgia – facilities management, sem uma definição universal, para atender às novas demandas dos edifícios corporativos de processamento de dados,

momento esse marcado pela entrada maciça da indústria da computação nos espaços de trabalho, principalmente no setor bancário americano (PIAIA et al., 2022).

O setor de FM, presentemente bastante terceirizado, é comumente dividido em suas dimensões: soft services e hard services. Soft Services atuando nos serviços voltados às necessidades dos usuários desses espaços como: limpeza e conservação, segurança patrimonial, recepção, materiais de escritórios, amenidades, entre outros. Já o Hard Services atuaria nos serviços mais relacionados às demandas estruturais sendo elas: elétricos, mecânicos, engenharias, manutenção, etc. Não é de se admirar que parte dessas atividades, principalmente as de hard service, seja ocupada por homens, como indicam os dados do Data USA (2023), onde eles ocupam 76% dos cargos de gestão. Esses números são corroborados por um recente estudo demográfico global do International Facilities Management Association (IFMA, 2023) sobre a indústria de FM, composta por 78% de homens e o restante por mulheres. Curiosamente, nesse estudo, as mulheres começam a receber mais a partir de 10 anos de experiência, especialmente em funções seniores. Não obstante, o estudo destaca a importância da preparação do mercado para as profissionais que estão ingressando na área, considerando que aquelas que já estão atuando têm expectativa de aposentadoria nos próximos 10 a 15 anos. Essas assimetrias, indubitavelmente, precisam ser superadas.

Estatísticas nacionais do setor ainda não são possíveis, pois somente em 2023 houve a criação de uma Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) pelo Ministério do Trabalho (BRASIL, 2023), sob o código de ocupação 1421-40, por meio da portaria ministerial nº 397. Essa classificação estabelece o nascimento formal do profissional de FM no país e propiciará, num futuro próximo, a elaboração de dados mais assertivos.

No Relatório Global de Diferenças de Gênero 2023 (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2023), nenhum país atingiu a paridade total de gênero e a expectativa de igualdade é que a mesma chegará em aproximadamente 131 anos. Houve, no Brasil, um avanço de 0,3%, maior crescimento desde o ano de 2003 por meio, por exemplo, da nomeação de 36,7% de mulheres para cargos ministeriais e parlamentares - um avanço pequeno, não obstante, importante.

Dentro desse cenário de dificuldades para a inserção justa da mulher no mercado de trabalho, elas ainda precisam lutar contra outras barreiras - as invisíveis, também chamadas glass ceiling, ou teto de vidro em tradução livre, fenômeno pelo qual existiria um obstáculo não declarado nas trajetórias das profissionais, impedindo-as de transitarem pelas carreiras e chegarem a cargos estratégicos e de liderança (KANTER, 1987; TOKUNAGA e GRAHAM, 1997; ALBRECHT, J. et. al., 2001; COTTER, D. et. al, 2001). Acredita-se que o termo "teto de vidro" tenha sido usado pela primeira vez para se referir a barreiras invisíveis que impossibilitavam o avanço na carreira das mulheres na força de trabalho americana, em um artigo de Carol Hymowitz e Timothy Schellhardt para o Wall Street Journal na edição de 24 de março de 1986 (SCHELHARDT, 1986; BAKER e LIGHTLE, 2001; MADALOZZO e MARTINS, 2007. Utilizou-se esse conceito principalmente para evidenciar as desigualdades de gênero no que diz respeito à remuneração e promoção das mulheres para os mais altos níveis de liderança. As mulheres visam cargos acima do seu nível, mas enfrentam barreiras cada vez maiores para alcançar o topo da hierarquia (BARREIRA, 2022).

Basu e Sinha (2021) indicam que as causas do teto de vidro são inúmeras: características específicas do gênero e do mercado de trabalho, questões sociais, culturais, efeitos estruturais (sociedades machistas), contextos familiares, condições locais e variáveis inobserváveis. As consequências, segundo as autoras, seriam aumento de gaps salariais, redução de satisfação no trabalho, baixo reconhecimento profissional, diminuta expectativa das carreiras femininas, assédios sexuais e inequidades de gênero legitimadas. Como estratégias de combate ao fenômeno estariam o aumento de presença de diversidade nos postos de decisão, a ampliação de cotas femininas, as políticas transparentes, os reports de domínio público sobre o tema, a gestão de conflitos sobre vida privada e profissional e os núcleos de apoio de familiares e amigos dessas profissionais. Taparia e Lenka (2022) adicionam a necessidade de programas de sensibilização de gênero nas empresas para conscientização de estereótipos inconscientes nos comportamentos e práticas dos colaboradores, de programas de apoio familiar ampliando as políticas de engajamento e, por fim, a introdução de procedimentos para avaliação de desempenho que considerem essas premissas, eliminando quaisquer vieses de preconceitos.

Além da discriminação enfrentada, há outros sinais como: manterrupting, quando um homem interrompe constantemente uma

mulher, de maneira desnecessária, não permitindo que ela consiga concluir sua frase (OCH, 2020); mansplaining, quando um homem dedica seu tempo para explicar algo óbvio a uma mulher, de forma didática, como se ela não fosse capaz de entender (KOSAK, 2018); bropriating, quando ele se apropria da mesma ideia já expressa por ela, levando os créditos dela (ALARCÓN, 2023) e gaslighting quando há um dos tipos de abuso psicológico que leva a mulher a achar que enlouqueceu ou está equivocada sobre um assunto, sendo que está originalmente certa (KOSAK, ibid.). Esses sinais podem gerar barreiras invisíveis nas carreiras femininas dentro dos espaços laborais.

Somadas a essas, Santos e Amâncio (2014) trazem sutilezas na interpretação da profissional frente ao fenômeno teto de vidro, ou seja, haveria uma espécie de "lente" regulada por fatores individuais, culturais, sociais e organizacionais para cada mulher. Para as autoras "tal ocorre porque as organizações não são neutras, contudo, se estruturam em torno de regimes de gênero, para os quais mulheres e homens contribuem, que produzem e reproduzem as desigualdades de gênero vigentes na sociedade" (SANTOS e AMÂNCIO, 2014, p. 720). Haveria também o que elas chamam de mulheres "símbolos" ou "tokens", isto é, algumas profissionais seriam escolhidas pelos grupos majoritários, principalmente em profissões dominadas por homens, como vitrines, ocupando postos desde que não questionem o status quo das organizações, gerando um efeito negativo da ambiguidade por meio da tolerância à discriminação e à injustiça, comportando-se de forma a manter a ordem do gênero. Em síntese, pode-se dizer que o fenômeno que ocorre nos contextos de sobreminoria com os membros de estatuto social baixo, como é o caso das mulheres, pode ser visto como uma forma de discriminação mascarada, sútil, mas muito eficaz (WRIGHT, 2001).

Sendo assim, independente de cargos ou de níveis hierárquicos, é imperativo considerar os efeitos devastadores do teto de vidro nas trajetórias profissionais, criando o que Vaz et. at. (2023) chamariam de "carreira labiríntica da profissional", dados os contornos, as estratégias, os "vai-e-vem", as resiliências das quais as mulheres precisam ancorar-se para transporem esses desafios extras.

Metodologia

O artigo, de natureza qualitativa e quantitativa, buscou responder às questões:

1. Quais os impactos e consequências do fenômeno "teto de vidro" nas carreiras femininas em FM?
2. Quais os sinais dessas barreiras?
3. Como transpô-las?

O delineamento quantitativo deste estudo se justifica pela adoção de instrumentos estruturados de coleta de dados e pela análise sistemática de informações numéricas e textuais. O emprego de técnicas quantitativas, como a quantificação de palavras-chave, sentimentos e emoções, bem como a análise de frequências e correlações, permitiu descrever objetivamente as características da amostra e identificar padrões estatísticos relevantes. Conforme argumenta Bryman (2006), a abordagem quantitativa oferece objetividade e capacidade de generalização, sendo fundamental para identificar tendências, mensurar fenômenos e testar relações entre variáveis em pesquisas sociais.

Paralelamente, a abordagem qualitativa desempenhou papel essencial para aprofundar a compreensão dos significados e interpretações atribuídos pelas profissionais às suas vivências no ambiente de FM. Por meio de entrevistas em profundidade, foi possível captar narrativas, percepções e estratégias individuais relacionadas às barreiras invisíveis do "teto de vidro". Segundo Guba e Lincoln (1994), a pesquisa qualitativa valoriza o contexto, a subjetividade e a interpretação dos participantes, permitindo acesso a aspectos complexos e dinâmicos dos processos sociais que não são plenamente captados por dados quantitativos.

A opção por uma abordagem de métodos mistos neste estudo se ancora na literatura que reconhece as potencialidades da integração entre métodos qualitativos e quantitativos para investigar fenômenos sociais complexos (Johnson et al., 2007). O uso combinado de diferentes estratégias metodológicas amplia o alcance analítico, fortalece a validade dos resultados e possibilita uma compreensão mais abrangente e rigorosa da realidade pesquisada.

Utilizou-se como coleta de dados um questionário semiestruturado e, posteriormente, análise de conteúdo das entrevistas. As técnicas de

análises dos dados passaram, inicialmente, pela descritiva da amostra e, subsequentemente, pela de conteúdo e de discurso, num exercício de triangulação com o objetivo de se extrair as respostas às perguntas da pesquisa.

No trabalho de Galvin (2015) sobre o uso das entrevistas como ferramenta metodológica, ele apontou a variação entre 11 e 15 destas como a mais utilizada nas pesquisas analisadas por ele. Sendo assim, foram conduzidas 13 entrevistas em profundidade com profissionais dos níveis estratégicos e operacionais em FM, tendo como objeto de estudo os efeitos do fenômeno "teto de vidro" em suas carreiras. A entrevista em profundidade objetiva:

> ...fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215).

Selecionaram-se, inicialmente, numa amostra por conveniência, profissionais experientes com mais de 5 anos de carreira no mercado de FM da cidade de São Paulo. O objetivo foi garantir que as entrevistadas tivessem vivências profissionais suficientemente amplas para relatar situações e percepções relacionadas às barreiras de gênero ao longo de suas carreiras. As participantes foram identificadas a partir de contatos profissionais prévios da equipe de pesquisa, de indicações entre colegas do setor e de participação em eventos e redes específicas de FM, compondo assim o "banco de dados" da pesquisa. Essa estratégia buscou garantir diversidade de perfis, setores e níveis hierárquicos, ampliando a abrangência das experiências coletadas. Estas entrevistas, conduzidas individualmente pela coautora do artigo, foram em sessões presenciais e remotas com duração média de 1 hora cada, utilizando-se um roteiro semiestruturado para padronizar e otimizar o tempo das sessões, subdividido em três partes: perguntas iniciais de cunho descritivo, onde a participante era arguida sobre sua formação, currículo profissional, áreas de atuação e tempo de experiência e, posteriormente, questões assertivas relacionadas às experiências (ou não) dessas profissionais com o fenômeno "teto de vidro" como, por exemplo, os obstáculos e os

desafios e, por fim, as recomendações para a superação do fenômeno. Por questões éticas, nomes de pessoas e de empresas foram preservados e mantidos anônimos.

De posse das entrevistas, estas passaram pelo processo de limpeza e transformação por meio do software RStudio, em linguagem R, escolhido por ser de livre acesso. Nessa etapa buscou-se estruturar os conteúdos das entrevistas de tal maneira que fosse possível extrair as palavras mais significativas. Para isso, formatou-se as entrevistas retirando as palavras de parada, chamadas de stopword, possibilitando a limpeza de termos, gírias e vícios de linguagem que poderiam interferir na leitura dos conteúdos. Numa segunda etapa obtiveram-se as estatísticas como as frequências de palavras e as mais citadas averiguando se haveria recorrências, o que poderia indicar um padrão ou tema emergente.

Na sequência, analisou-se os sentimentos e as emoções de cada entrevista, usando o pacote syuzhet-vignette que contempla o dicionário de léxico em português, o Word-Emotion Association Lexicon – NRC (JOCHERS, 2020), que analisa oito emoções básicas (raiva, medo, antecipação, confiança, surpresa, tristeza, alegria e aversão) e dois sentimentos (positivos e negativos), resultando em scores que podem ajudar a interpretar o contexto das respostas sob aspectos qualitativos (PLUTCHIK, 1960). Além disso, foram verificadas as trajetórias positivas ou negativas das narrativas ao logo das entrevistas, com o uso da valência emocional que recorta a narrativa em trechos (quartis) verificando cada passagem positiva ou negativa de acordo com o NRC (JOCHERS, ibid.).

Análise dos resultados

Após a coleta, transcrição e tratamento das entrevistas com 13 profissionais de FM, realizadas ao longo de 2023, os dados foram divididos em dois grupos: os para a análise descritiva da amostra e os para a análise assertiva dos depoimentos, respondendo as questões de pesquisa:

1 - Quais os impactos e consequências do fenômeno "teto de vidro" nas carreiras femininas em FM? 2- Quais os sinais dessas barreiras? 3 - Como transpô-las?

a. Análise descritiva

A análise dos dados descritivos, conforme Tabela 1, revela uma amostra diversificada de 13 participantes. A maioria trabalha em ambas as áreas de FM (hard e soft), demonstrando uma experiência abrangente, enquanto duas participantes possuem atuações específicas, uma em soft services e outra em hard. Quanto ao segmento de atuação, as integrantes estão distribuídas em diversos setores, com ênfase nos de serviços (62%) e indústria (33%). O tempo de experiência em FM varia de 7 a 25 anos, média de 10 anos, refletindo alto grau de maturidade profissional. Suas formações acadêmicas também são diversificadas, incluindo Biologia, Engenharias, Psicologia, Administração, Secretariado, Recursos Humanos e Finanças. Isso aponta a multidisciplinaridade das profissionais em FM, contribuindo para uma perspectiva rica e abrangente nas histórias contadas.

Tabela 1 – Dados amostrais

Participante	Principal área de atuação (hard, soft, ambas)	Segmento em que atua	Tempo (anos) de experiência em FM	Formação
1	Ambas	Serviços	10	Biologia
2	Ambas	Indústria	20	Engenharia de Produção
3	Ambas	Serviços	7	Psicologia
4	Ambas	Serviços	24	Administração
5	Ambas	Serviços	10	Administração
6	Ambas	Indústria	25	Administração
7	Ambas	Comércio	22	Engenheira Civil
8	Soft	Serviços	7	Secretariado
9	Hard	Serviços	19	Recursos Humanos
10	Ambas	Serviços	14	Finanças
11	Ambas	Serviços	10	Administração
12	Ambas	Indústria	20	Engenharia Civil
13	Soft	Indústria	10	Administração

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

b. Análise assertiva

Na sequência, Tabela 2, foram tabuladas as respostas assertivas dos depoimentos, analisadas por meio da linguagem R, subdivididas em: trechos principais das entrevistas, total de palavras dos depoimentos (21.965), de termos restantes dos depoimentos após extração, tratamento e carregamento (4.203), termos gerais mais citados, os negativos e positivos mais mencionados e sentimentos e emoções.

Tabela 2 – Dados assertivos dos depoimentos

Participante	Trechos das entrevistas	Total de palavras dos depoimentos	Total de termos pós-tratamento	Termos mais citados (top 5)	Termo negativo mais citado	Termo positivo mais citado	Sentimentos (quantidade de termos)		Emoções (quantidade de termos)							
							Negativo	Positivo	Raiva	Antecipação	Desgosto	Medo	Alegria	Tristeza	Surpresa	Confiança
1	“Sempre precisei provar que trabalhava muito mais que um homem”; “Todos os chefes onde eu trabalho são homens”; “Frequentemente necessitei trabalhar mais que as pessoas comuns trabalham”; “Tenho conhecimento que têm outros supervisores ganhando mais que eu”; “Percebo que elas acabam tornando-se um homem”; “Aprendi “apanhando” com os outros duvidando muito de mim”.	2481	463	mulher homem exemplo tempo conhecimento	Culpa	Conhecimento	49	94	23	27	14	23	21	28	13	59

2	“Eu era a única mulher no chão de fábrica, víamos muitas brincadeiras”; “Havia um supervisor de produção e outro de manutenção. Ambos tinham acabado de se formar e estavam na mesma função, mesmo tempo de entrada na empresa. Meu salário era menor e o dele, maior”; “Um comprador na hora viu uma mulher entrando para negociar, falou: Não, mas eu não vou negociar com mulher. Ele usou essa palavra”; “Precisamos, não deveria acontecer isso, provar que somos melhor o tempo inteiro”; “Sempre procuro dar um passo à frente. Acho isso muito desgastante para nós”.	1620	302	mulher produção conhecimento carreira tempo	Barreira	Conhecimento	20	49	12	17	5	7	6	8	9	21
3	“Não houve a escuta, realizou-se o que quis e realmente não deu certo. Às vezes ficava pensando: se fosse um homem aqui será que eu teria ouvido”; “Eu tinha que provar muitas coisas, precisava realmente entender muito mais do assunto”.	852	202	informações serviços escritório mulher acompanhamento	Nada	Acompanhamento	18	22	6	11	4	3	9	10	2	15
4	“Você não estará dentro da fábrica. Não vai olhar gerador, não vai olhar ar-condicionado, não vai olhar sistema de câmeras, não vai olhar perímetro”; “Tem essa questão de você precisar se masculinizar, ter uma postura agressiva para mostrar que aguenta o rojão, que é capaz de fazer”; “Fui aprender, procurei cursos de especialização, para ter autoridade. Sou especialista em que estou falando, isso me deu força, foi-me deixando robusta”.	4276	758	gestão formação liderança mulher propósito	Forte	Formação	33	117	12	38	12	15	26	13	15	75
5	“Sim, acho que a minha remuneração é um pouco inferior aos dos meus pares masculinos”; “Estudem, tenham formação. Formação técnica e crescimento intelectual”.	472	144	formação barreira gestão administração conhecimento	Barreira	Formação	10	20	6	5	1	4	3	7	2	6

6	“Muitos acham já que você fez administração, eles sempre pensam que têm uma mera auxiliar. No mínimo, uma secretária. A gente estuda muito”; “Você vai para uma reunião. São trinta homens e uma ou duas mulheres. É muito difícil a sua voz ser ouvida no meio desses homens. Ouvida e aceita”; “Senti-me muito mal, incompetente e bastante triste”; “Às vezes a gente fala de homens, mas, em algumas ocasiões, o problema está entre uma mulher e outra”; “Eu ainda acho que não ganho como um homem, o meu par ganha o dobro que ganho, entendeu? Ainda é assim”.	895	209	mulher voz ouvida relação homens	Proble ma	Trabalh o	28	15	10	8	4	12	4	18	3	4
7	“Fui a primeira mulher a ser coordenadora, onde, basicamente, era apenas homens. Só tinha eu e a moça da limpeza de mulher”; “Em um ambiente masculino há piadas e **br**incadeiras, mas nunca senti nenhum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher, muito pelo contrário”; “Você precisa ter uma postura de confiança, de segurança, de saber do que está falando. Não precisa ser mais alto, nada. Não se intimidar, não ficar tímida”; “dedicar-se, trabalhar, estudar, estudar muito e até mudar de lugar”.	1374	272	mulher ambiente mundo homem conheçam	Sair	Calma	17	31	3	9	3	5	4	9	8	18
8	“O mundo que eu tive contato hoje de liderança de facilities é de mulheres”; “Recentemente houve uma discussão, pois a empresa quer adotar uma política de diversidade na liderança, ter mais líderes mulheres. O que eu ouvi de outras líderes mulheres, por exemplo: Ah! não, Isso tem que ser por competência. Não pode ser por política. Então, às vezes, dentro do próprio meio existe isso. Quem falou foi uma gerente de facilities”; “Nós, em tese, já temos esse preconceito conosco mesmas, não é? Então, como vamos nos inserir? Com uma postura muito de igualdade e nunca achar que está abaixo, sempre pensar que é igual ou melhor”;	182 2	333	mulheres competênc ia gestão tempo igual	Descon tentam ento	Formaç ão	36	58	14	23	12	14	12	15	6	31

	“Defender a sua formação, defender o seu conhecimento”.																
9	“Lidamos com um time a nossa volta, a maioria homens, que é o time técnico. As mulheres hoje estão muito bem-preparadas e têm índices de estudos maiores. Infelizmente, mesmo tendo mais experiência, às vezes não conseguem ter o mesmo salário que os homens”; “A mulher precisa ter uma inteligência emocional e se impor. Impor-se de uma forma muito clara... que não está lá porque está puxando o saco ou porque é irmã, prima, parente de alguém. Ela está lá pois trabalha, dedica-se, estuda”; “Eu sempre tive comigo de tentar entregar a mais do que me pedem, estar continuamente acima da expectativa. Algumas vezes, é necessário ter um pulso mais firme para não passar por isso. Então, acabamos ficando mais esgotadas”.	2742	517	mulher direito impor tempo experiência	Triste	Respeito	65	68	17	28	9	23	21	40	12	49
10	“Você está fazendo o gerenciamento de pessoas e tem aquilo: Ah! É mulher, não sabe do que está falando”; “Eu acredito que a questão não valia só o conhecimento. Não valia apenas ir trabalhar e fazer as entregas. Porque havia sempre aquela incerteza, dúvida, mas, será mesmo? Ela é mulher”. “Só que eu sei que há muita discrepância nisso. Então, assim, o que me diferencia? Existe, é real, muito real. Coisas como, pelo menos, 30%, 40% de diferença de remuneração. Algo que assusta”. “Realmente temos que mostrar um pouco mais. Acho que buscar informação, conhecimento, dedicar–se mesmo. Isso é um diferencial, onde conseguimos brigar, fazer as entregas e entender o que estamos fazendo, valorizar o que está sendo feito, valorizar-nos”.	1654	296	saber tempo conhecimento entregas mulher	Desafiador	Conhecimento	18	65	6	16	3	6	17	10	9	23

11	“O meu chefe, por exemplo, homem, às vezes, tinha uma linguagem (diferente) assim com a gente. Se ele fosse explicar para uma pessoa, um homem, para quem fosse executar o serviço, ele falaria de uma forma. Para nós, parecia que ele estava meio que falando com uma pessoa que não entende nada e até com piadas assim, mas de uma maneira um pouco mais rude, mais baixa de falar. Sabe que nem achávamos engraçado”; “Mas também tiveram alguns desconfortos, algo muito, muito constrangedor...você vai entrando por um corredor de uma empresa normal, e vai apresentando, então você está à frente porque trabalha ali e a proximidade desse funcionário de manutenção, desse homem conosco, com a mulher, é completamente diferente da distância que ele tem entre ele e um homem. Eu me sentia muito mal”.	1286	249	homem coragem mulher saber assédio	Barreira	Coragem	19	38	12	8	9	9	11	13	8	20
12	“Eu fui fazer uma entrevista de emprego para trabalhar como engenheira civil. Um dos gestores que me entrevistou, perguntou-me: Olha, vejo que você tem 30 anos, é recém-casada. Pretende ter filhos? Então, assim... não sei se ele fez essa mesma pergunta para um homem. Nesse dia, eu me senti meio assim, poxa, não é? Será que eu perdi a chance desse emprego por ser mulher?”; “Então acho que isso, é se preparar realmente, atualizar-se, saber o que está acontecendo no mercado. Manter-se antenada mesmo. Tem que saber mais... se alguém questionar, você está mais preparada”.	975	204	cliente experiência contrato engenharia gerenciamento	Inferior	Cliente	6	26	1	10	1	2	5	5	4	14
13	“Teve uma fala que me marcou. Nós tínhamos um gestor que disse algo. Ele deu a entender que a mulher que subia de cargo é porque tinha se deitado com alguém. Fiquei enojada, de verdade. Em pleno século que estamos e você escuta isso de um gestor? E depois eu me senti de mãos atadas. Tudo que eu fizer para subir na minha carreira, para ter uma ascensão, não vou ter por	1246	254	mulher cargo barreira idade invisível	Barreira	Capacidade	20	31	11	14	5	10	10	11	7	18

	que eu estou debaixo de uma supervisão que é machista”; “Acho que nunca devemos deixar de estudar. Quando houver comentários, você não pode permitir aquilo te paralisar”.														
Total		**21695**	**4203**			**339**	**634**	133	214	82	133	149	187	98	353
Porcentagem de termos pós-tratamento						**8.1**	**15.1**	3.2	5.1	2.0	3.2	3.5	4.4	2.3	8.4
Desvio-padrão						**16.3**	**30.7**	5.9	9.8	4.3	6.9	7.5	9.6	4.1	21.2

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Com base nos depoimentos apresentados sobre o fenômeno do "teto de vidro" nas organizações, diversas conclusões puderam ser extraídas:

1. Desigualdade de gênero: os relatos evidenciam a persistência da desigualdade de gênero nas organizações, onde as mulheres enfrentam desafios adicionais para provar sua competência, sendo muitas vezes submetidas a padrões mais rigorosos que seus colegas masculinos;

2. Ambiente masculino: a presença majoritária de homens em cargos de liderança cria um ambiente propício a brincadeiras inadequadas, discriminação salarial e desconfiança em relação às capacidades das mulheres, contribuindo para a perpetuação do teto de vidro;

3. Necessidade de prova constante: muitas mulheres sentem a pressão constante em provar suas habilidades e conhecimentos, enfrentando desafios que vão além das responsabilidades profissionais, incluindo a necessidade de pôr vezes se "masculinizar" para serem levadas a sério;

4. Impacto na remuneração: algumas mulheres percebem uma disparidade salarial em comparação com colegas masculinos, indicando que o teto de vidro também se reflete em diferenças financeiras, mesmo quando elas possuem a mesma qualificação e experiência;

5. Estigma e discriminação: comentários depreciativos, estigmas e discriminação de gênero são experiências comuns, afetando negativamente a autoestima e a confiança das mulheres no ambiente de trabalho;

6. Necessidade de esforço adicional: as mulheres frequentemente sentem a necessidade de se esforçar mais, buscar qualificação adicional e adotar uma postura mais assertiva para serem reconhecidas e respeitadas no ambiente corporativo;

7. Preconceito internalizado: alguns relatos indicam que mesmo mulheres em cargos de liderança podem internalizar preconceitos de gênero, defendendo critérios de competência estritos e resistindo a políticas de diversidade;

8. Inteligência emocional e resiliência: mulheres destacam a importância de desenvolver inteligência emocional, impor-se e

permanecer resilientes diante de obstáculos e preconceitos, ressaltando a necessidade de habilidades socioemocionais na ascensão profissional.

Em síntese, os depoimentos apontam para a persistência de barreiras de gênero nas organizações, indicando a necessidade urgente de abordar essas questões para criar ambientes de trabalho mais equitativos e inclusivos.

Com base nas palavras-chaves mais citadas, podem-se derivar as seguintes conclusões:

1. Desafios para mulheres no ambiente de trabalho: as palavras mais citadas, como "mulher", "homem", "produção", "carreira" e "tempo", indicam a presença de desafios específicos enfrentados pelas mulheres no ambiente de trabalho, relacionados a questões de igualdade, reconhecimento e avanço na carreira;

2. Barreiras e obstáculos: termos como "barreira", "problema", "descontentamento" e "inferior" destacam a existência de obstáculos percebidos pelas mulheres em suas trajetórias profissionais, indicando desigualdades e dificuldades a serem superadas;

3. Ênfase na formação e conhecimento: palavras como "conhecimento", "formação" e "capacidade" sugerem que as mulheres reconhecem a importância da educação e do desenvolvimento de habilidades para superar as barreiras e se destacar profissionalmente;

4. Necessidade de acompanhamento e respeito: expressões como "acompanhamento", "voz", "ouvida" e "respeito" apontam para a necessidade de um ambiente que valorize a contribuição das mulheres, ofereça suporte e assegure que suas vozes sejam escutadas e respeitadas;

5. Desafios psicológicos: palavras como "culpa", "triste", "desafiador" e "assédio" indicam desafios emocionais e psicológicos enfrentados pelas mulheres no ambiente de trabalho, incluindo a necessidade de superar estigmas e enfrentar situações difíceis;

6. Empoderamento e resiliência: termos como "forte", "calma", "coragem" e "sair" indicam a importância do empoderamento, da resiliência e da coragem para enfrentar adversidades e desafios profissionais;

7. Diferenças na percepção: a variedade de palavras, como "cliente", "engenharia", "contrato" e "gestão", reflete as diferentes

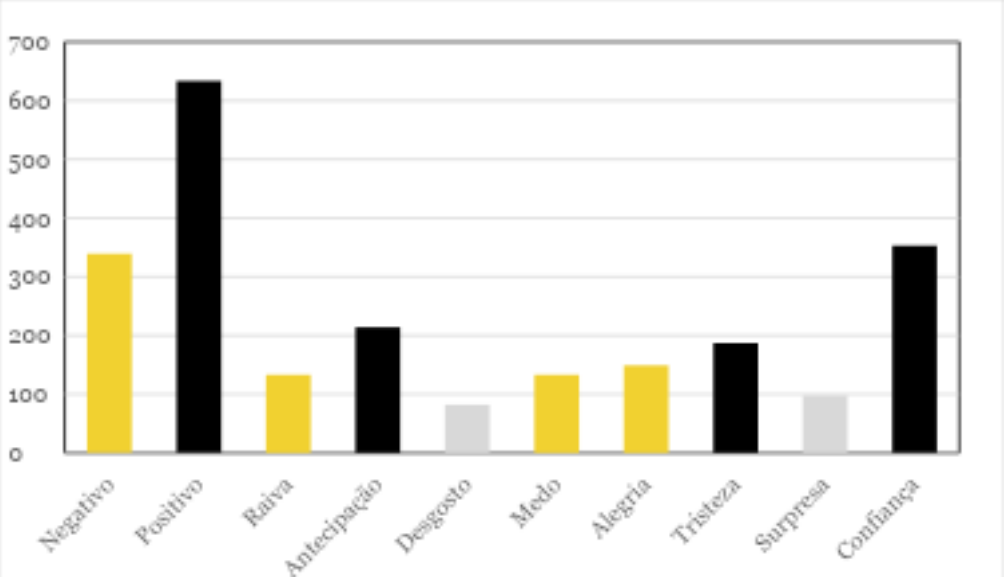
dimensões e setores em que as mulheres enfrentam desafios, indicando que as barreiras não são uniformes em todos os aspectos do trabalho;

8. Necessidade de mudança cultural: a presença de termos como “mundo”, “homens”, “conheçam” e “mundo invisível” sugere a necessidade de uma mudança cultural e conscientização para promover a igualdade de gênero no ambiente de trabalho.

Com relação aos termos negativos mais citados, pode-se sintetizá-los na palavra “obstáculo”, enquanto para os termos positivos mais mencionados, “desenvolvimento”, este último apontado como antídoto. Essas conclusões destacam a complexidade das experiências das mulheres no local de trabalho, enfatizando a importância de abordagens integradas para superar as barreiras percebidas e promover ambientes profissionais mais equitativos.

Essas conclusões são ratificadas pelo Gráfico 1, gerado pelo pacote “syuzhet-vignette”, que incorpora o dicionário de léxico em português e o Word-Emotion Association Lexicon – NRC (JOCHERS, 2020).

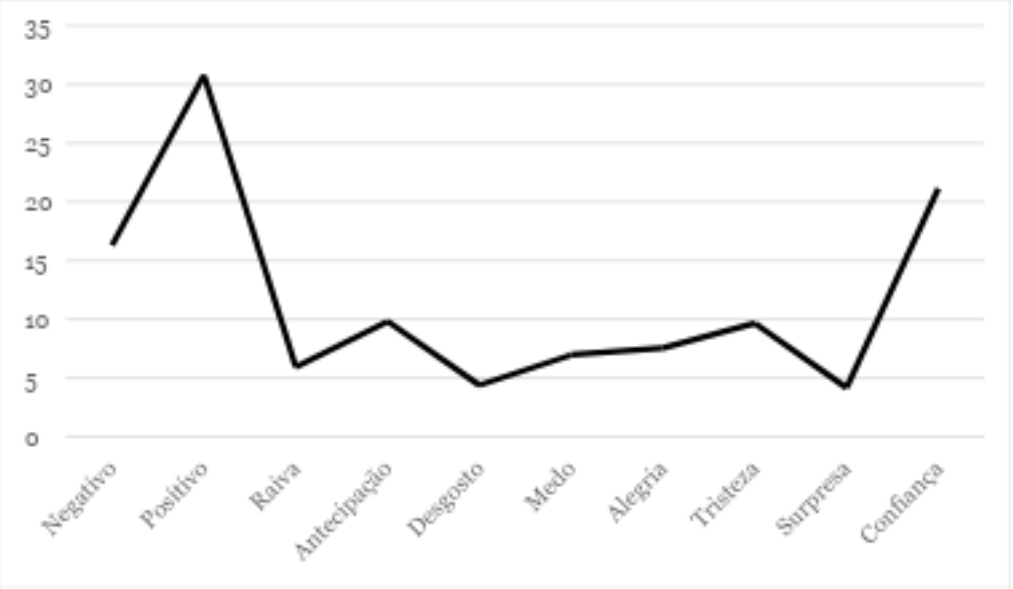
Gráfico 1 – Sentimentos e emoções



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

No somatório total dos termos analisados das entrevistas, houve predominância nos sentimentos positivos, ainda que com alto desvio-padrão (Gráfico 2). Não obstante, com base nas pontuações fornecidas para as diferentes emoções, podem-se fazer as seguintes observações gerais: "Desgosto" e "surpresa" foram pouco citadas nas narrativas, variando de 1 a 15 termos. "Raiva", "medo" e "alegria", todavia, foram emoções moderadamente mencionadas nas respostas, variando de 1 a 26 termos. Conquanto, "antecipação", "tristeza" e "confiança" foram as mais frequentes, com pontuações variando de 5 a 75 termos, indicando uma considerável ênfase na expectativa ou na ansiedade das entrevistadas em relação ao tema abordado. Essas observações, dados os altos desvios-padrão, Gráfico 2, sobretudo no sentimento positivo e na emoção confiança, demonstram que, embora resilientes, essas profissionais apresentaram possíveis ansiedades e desconfortos com o futuro.

Gráfico 2 – Desvio-padrão dos sentimentos e emoções



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Por outro lado, ao analisar individualmente as respostas, tem-se um quadro mais aprofundado dos termos utilizados nas entrevistas, como apresentado na Tabela 3, que mostra as porcentagens de cada respondente para sentimentos e emoções nas narrativas. Tanto os sentimentos quanto as emoções podem variar. Por exemplo, a entrevistada 6, declaradamente vítima de racismo, tem o sentimento

positivo mais baixo, o negativo mais alto e a emoção tristeza mais elevada do grupo. Isso demonstra que outros marcadores sociais poderiam impactar os resultados, porém não foram objeto de estudo dessa pesquisa.

Tabela 3 – Análise individual das porcentagens dos termos utilizados pelas entrevistadas

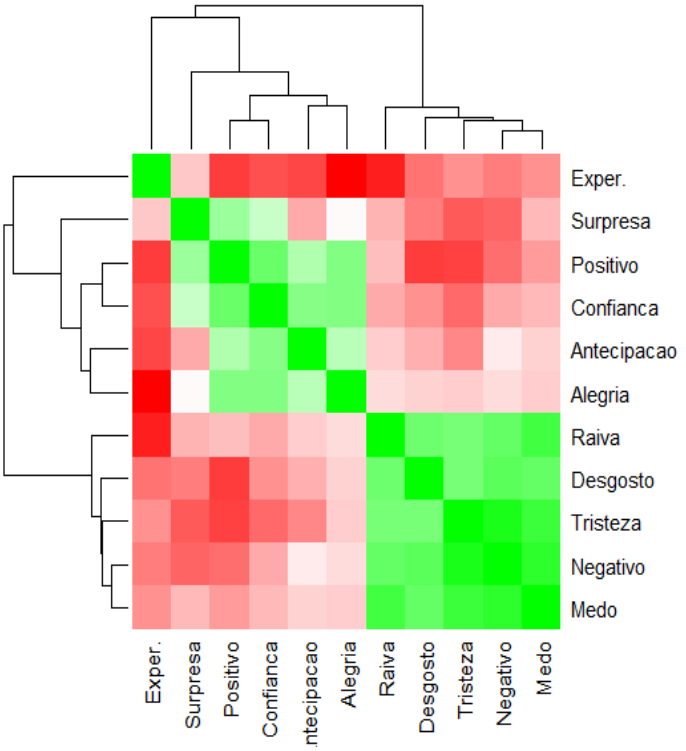
Participante	Negativo	Positivo	Raiva	Antecipação	Desgosto	Medo	Alegria	Tristeza	Surpresa	Confiança
1	10,6	20,3	5,0	5,8	3,0	5,0	4,5	6,0	2,8	12,7
2	6,6	16,2	4,0	5,6	1,7	2,3	2,0	2,6	3,0	7,0
3	8,9	10,9	3,0	5,4	2,0	1,5	4,5	5,0	1,0	7,4
4	4,4	15,4	1,6	5,0	1,6	2,0	3,4	1,7	2,0	9,9
5	6,9	13,9	4,2	3,5	0,7	2,8	2,1	4,9	1,4	4,2
6	13,4	7,2	4,8	3,8	1,9	5,7	1,9	8,6	1,4	1,9
7	6,3	11,4	1,1	3,3	1,1	1,8	1,5	3,3	2,9	6,6
8	10,8	17,4	4,2	6,9	3,6	4,2	3,6	4,5	1,8	9,3
9	12,6	13,2	3,3	5,4	1,7	4,4	4,1	7,7	2,3	9,5
10	6,1	22,0	2,0	5,4	1,0	2,0	5,7	3,4	3,0	7,8
11	7,6	15,3	4,8	3,2	3,6	3,6	4,4	5,2	3,2	8,0
12	2,9	12,7	0,5	4,9	0,5	1,0	2,5	2,5	2,0	6,9
13	7,9	12,2	4,3	5,5	2,0	3,9	3,9	4,3	2,8	7,1

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em outra análise, agora verificando a correlação de Pearson entre as variáveis “tempo de experiência” e sentimentos e emoções, tem-se o Gráfico 3, indicando que a senioridade pode afetar a percepção do fenômeno. Notadamente todas as correlações entre essas variáveis são negativas, variando de baixa a alta correlação, ou seja, quanto mais experientes as profissionais, menos intensidade nos sentimentos e

emoções. As emoções “alegria” (coef. corr. -0,55) e “raiva” (coef. corr. -0,45) foram as mais evidentes. Fica a hipótese, a ser futuramente validada, que a senioridade funcionaria como um atenuador sentimental e emocional nos ambientes de trabalho. Porém, essa estratégia poderia indicar uma espécie de take for granted (POWELL e DIMAGGIO, 1991), onde o ambiente exerceria pressão e moldaria o status quo para que as barreiras fossem encaradas como “normais”, do contexto ou da rotina do trabalho, portanto, mascarando subjetivamente as emoções e os sentimentos.

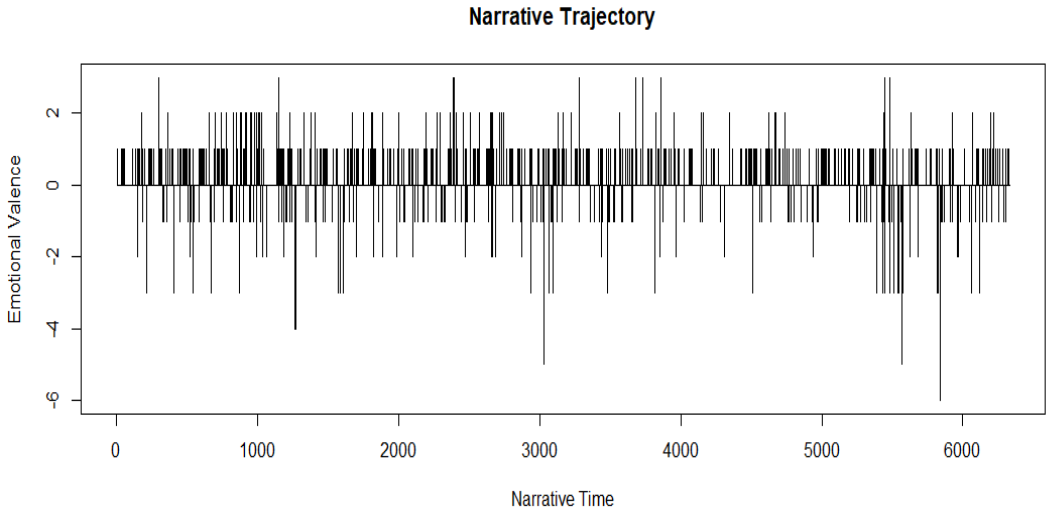
Gráfico 3 – Correlação entre tempo de serviço e sentimentos e emoções



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Por fim, ao analisar a trajetória geral das narrativas em relação aos sentimentos positivos e negativos que o tema “teto de vidro” suscita nas entrevistadas, observa-se um padrão de altos e baixos durante as falas (Gráfico 4), denotando que o assunto traz alternância de polaridade nas expressões das profissionais, ou seja, o fenômeno está presente em suas realidades.

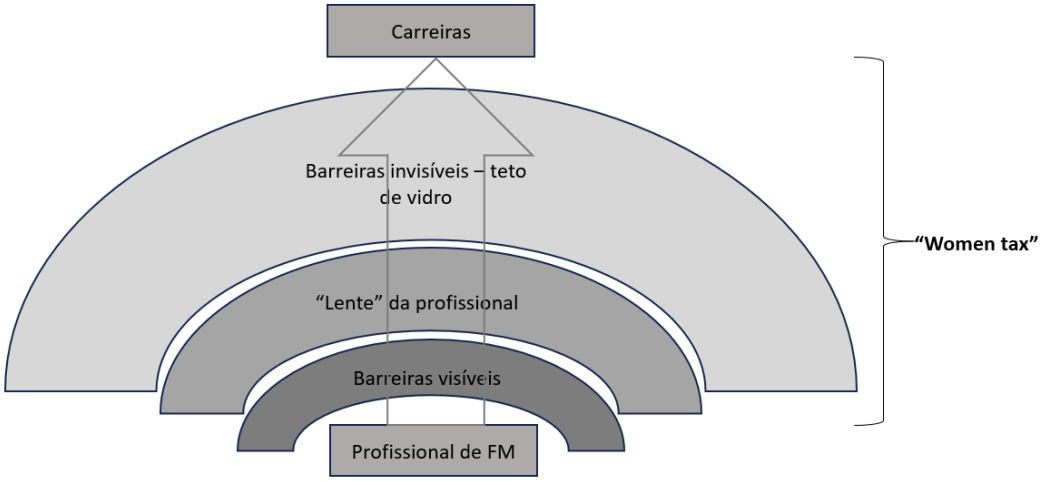
Gráfico 4 – Trajetória das narrativas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Adicionalmente, a "lente" da mulher no contexto do teto de vidro em FM é valiosa e necessária para enfrentar os desafios específicos, promover a equidade de gênero e construir ambientes de trabalho mais inclusivos e inovadores. Conforme a Figura 1, a "taxa" paga pelas profissionais para transitarem no universo organizacional é alta. Somadas às diferenças salarias já intensamente debatidas e publicadas, existem diferenças "invisíveis" e dificilmente mensuráveis devido ao grau de subjetividade, entendimento, percepção e aferição dessas mulheres sobre o fenômeno. O fato é que, para "furar" essas camadas, muitas delas precisam "pagar" uma espécie de pedágio – women tax, para trafegarem nas "avenidas" organizacionais.

Figura 1 – Women tax nas carreiras femininas em FM



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Considerações Finais

Atualmente, o setor de FM, apresenta números significativos tanto em quantidade de profissionais, quanto em volume de recursos alocados. Segundo o relatório da McKinsey (2019), entre 2022 e 2027 haverá um faturamento global de cerca de 1,9 trilhão de dólares com crescimento anual de 6,2%. Como relatada na introdução deste artigo, a área de FM, no Brasil, é recente. Origina-se principalmente do campo prático e seu escopo de trabalho é dividido em hard e soft services, sendo o primeiro majoritariamente composto por disciplinas mais técnicas, como as das engenharias, e, sendo assim, mais preenchido por homens. O segundo é do campo da administração, comumente associado a espaços mais femininos. Esta informação foi importante para retratar as realidades de assimetrias e segregações encontradas no estudo.

Foram identificados dois grupos principais nesse trabalho, ambos corroborados com pesquisas recentes sobre os impactos do gênero nas carreiras das mulheres. Um dos grupos, maioritário, é formado por profissionais provenientes de graduações em administração, com um

background mais focado em ambas as atividades soft e hard services, ratificando os inúmeros obstáculos e barreiras invisíveis (teto de vidro) enfrentados ao longo das carreiras e relatados na literatura. Normalmente, os estudos de gênero em carreiras são direcionados para explicar as dificuldades na ascensão vertical, assim dizendo, em direção ao poder. No entanto, neste artigo foi possível verificar uma nova perspectiva: a dificuldade para deslocamentos laterais ou horizontais nas empresas, já que parte das entrevistadas ocupava camadas hierárquicas operacionais e não de liderança. Em algumas entrevistas foi possível verificar o efeito de interseccionalidades, como raça, mas essa abordagem não foi aprofundada neste trabalho, bem como a de senioridade que, aparentemente, produzem "anestésicos" que atenuariam as emoções e sentimentos nos espaços laborais.

Um segundo grupo, em menor número, afirmou não se deparar com barreiras invisíveis. Esse fato vale algumas hipóteses para futuras investigações: i) as entrevistadas realmente não tiveram contato com teto de vidro por serem oriundas de formações mais técnicas, como as engenharias, consequentemente mais "acostumadas" às abordagens preconceituosas; ii) as entrevistadas não foram treinadas nas nuances e nas sutilidades do teto de vidro nas carreiras, desta forma não tem "lentes" aferidas para tal observação; iii) as entrevistadas fazem parte do chamado "grupo eleito", estudado pelas teorias de tokenismo, onde algumas, principalmente em carreiras supostamente masculinas ou hard, são selecionadas pelos grupos dominantes como tokens ou vitrines, tornando-as "cegas" dentro de bolhas dominantes. São respostas que carecem de investigações mais aprofundadas.

Não obstante, praticamente todas as entrevistadas relataram o "fazer a mais" durante suas trajetórias profissionais, sugerindo a existência de uma "taxa adicional", denominada de "women tax", para que elas transitem, circulem e sobrevivam nas organizações. Como antídoto a essa taxa, a maioria citou o desenvolvimento, a capacitação profissional e a formação acadêmica, ecoando nos números do IBGE que demonstram essa diferença, ou seja, as mulheres estão cada vez mais escolarizadas que os homens. Em suma, este estudo evidenciou uma realidade ainda muito presente na maioria das carreiras femininas, independentemente dos cargos, impondo uma dura constatação: se a ONU e o IBGE apontam uma diferença salarial de aproximadamente 20%, sendo essa a parte visível da questão, conclui-se que se somando à

parte "invisível", dependendo da lente da profissional, essa diferença será significativamente superior.

O estudo apresentou outras limitações, como a falta de aprofundamento em relação aos marcadores sociais na percepção do teto de vidro, dos impactos do tipo de escolha das formações técnicas ou acadêmicas nos contextos laborais em FM, bem como da ausência de aprofundamento no grupo minoritário que afirmou não ter tido contato com o fenômeno.

Referências:

ALARCÓN, S. F. ¿ Hepeating, bropriating o simplesmente robot intelectual? Um tipo de violência de género invisivilizada en el mundo laboral. **Noticias CIELO**, (6), 6, 2023.

ALBRECHT, J.; et al. Is There a Glass Ceiling in Sweden? **Journal of Labor Economics**, 21, 145 – 177, 2001.

BAKER, B.; LIGHTLE, S.S. Cracks in the Glass Ceiling: An Analysis of Gender Equity in the Federal Government Auditing Career Field, **Journal of Government Financial Management**, vol. 50, 2001

BARREIRA, Júlia. Mulheres em cargos de liderança no esporte: rompendo o teto de vidro ou percorrendo o labirinto? **Movimento,** v. 27, p. e27080, 2022.

BASU, M.; SINHA, A. S. The Glass-Ceiling Phenomenon: A Literature Review and Research Agenda. **Working Paper. IIMK/WPS/425/SM/2021/03.** March, 2021.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupação. Disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf. Acesso em: 14 set 2023.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. **Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990**. In: MARUANI, M. e HIRATA, H. (Orgs.). As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003. Acesso em: 23 de abril de 2023.

BRUSCHINI, M.C.A.; LOMBARDI, M.R. Mulheres, trabalho e família. Fundação Carlos Chagas, **Difusão de Ideias**, 2007.

BRYMAN, Alan. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? **Qualitative research**, v. 6, n. 1, p. 97-113, 2006.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero,** 5(2), 2005.

COTTER, D., et al. The Glass Ceiling Effect. **Social Forces**, 80, 655 – 681, 2001.

DATAUSA. Disponível em: https://datausa.io/profile/soc/facilities-managers. Acesso em: 09 de março de 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL 2023. A igualdade de gênero está estagnada: 131 anos para eliminar as desigualdades. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR23_news_realease_PT.pdf. Accesso em: 08 set 2023.

GALVIN, Ray. How many interviews are enough? Do qualitative interviews in building energy consumption research produce reliable knowledge?. **Journal of Building Engineering**, v. 1, p. 2-12, 2015.

GUBA, Egon G. et al. Competing paradigms in qualitative research. **Handbook of qualitative research**, v. 2, n. 163-194, p. 105, 1994.

HYMOWITZ, C.; SCHELHARDT, T.D. The Glass-Ceiling: Why Women Can't Seem to Break the Invisible Barrier that Blocks Them from Top Jobs. **The Wall Street Journal**, 57, D1, D4-D5, 1986.

IBGE. Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=publicacoes . Acesso em: 02 de abril de 2023.

IFMA. Women in FM: IFMA Reveals Global Stats, Highlights "Opportunities to Thrive", 2023. Disponível em: https://facilitiesmanagementadvisor.blr.com/human-resources/women-in-fm-ifma-reveals-global-stats-highlights-opportunities-to-thrive/. Acesso em: 11 de novembro de 2023

JOCHERS, M. **Introduction to the Syuzhet Package**. Disponível em: https://cran.r-project.org/web/packages/syuzhet/vignettes/syuzhet-vignette.html?. Acesso em: 20 de junho de 2023.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

KANTER, R. M. Men and Women of the Corporation Revisited: Interview with Rosabeth Moss Kanter. **Human Resource Management in Action**, 1987.

KOSAK, M. M. Gaslighting e mansplaining: As formas da violência psicológica: **Anais do V Simpósio Gêneros e Políticas Públicas**, v.5, n.1, 2018.

MADALOZZO, Regina. Teto de Vidro e Identificação: uma análise do perfil de CEOs no Brasil. **InsperWorkingPaper**, Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, 2010.

MADALOZZO, Regina; MARTINS, Sergio Ricardo. Gender wage gaps: comparing the 80s, 90s and 00s in Brazil. **Revista de economia e administração**, v. 6, n. 2, 2007.

McKINSEY. **Six emerging trends in facilities management sourcing 2019**. Disponível em: https://www.mckinsey.com/capabilities/operations/our-insights/six-emerging-trends-in-facilities-management-sourcing. Acesso em: 14 set 2023.

OCH, M. Manterrupting in the German Bundestag: gendered opposition to female members of parliament? **Politics & Gender**, 16(2), 388-408, 2020.

OLIVEIRA, R. D. **Reengenharia do tempo**. Rocco Ed. São Paulo, 2003.

ONU. Mulheres ainda ganham em média 20% a menos que os homens no mundo, 2019. Disponível em: https://news.un.org/pt/interview/2019/03/1663351. Acesso em: 09 de março de 2023.

PEARCE, A.R. Sustainable Urban Facilities Management. **Encyclopedia of Sustainable Technologies**, Vol. 2, Myers-Lawson School of Construction, Blacksburg, VA, United States, 2017.

PIAIA, Emerson; COSTA, Marcos Vinícius Tovazzi; QUINELLO, Robson. A percepção de gestores de facilities sobre o estado de conservação das infraestruturas prediais no Estado de São Paulo. **E&S Engineering and Science**, v. 11, n. 2, p. 18-30, 2022.

PLUTCHIK, R. The Multifactor-Analytic Theory of Emotion. **The Journal of Psychology**, 50(1), 153–171, 1960.

POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. eds. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

SANTOS, M.H.; AMÂNCIO, L. Sobreminorias em profissões marcadas pelo género: consequências e reações. **Análise Social**, 212, xlix (3.º), 2014.

SULLIVAN, K. *et al.* Empirical study of the current United States facilities management profession**. Journal of Facilities Management**, v. 8, n. 2, p. 91-103, 2010.

TAPARIA, M.; LENKA, U. An integrated conceptual framework of the glass ceiling effect, **Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance**, Vol. 9 No. 3, pp. 372-400, 2022.

TOKUNAGA, H.; GRAHAM, T. The “glass ceiling”. **IEEE Potentials**, 16, 17-23, 1987.

VAZ, E. R. D., et al. “We go through a bit of everything”: The Labyrinth Career of the Professional Trajectories of Executive Women. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, 25(1), p.88-107, 2023.

WRIGHT, S.C. **Restricted intergroup boundaries: Tokenism, ambiguity, and the tolerance of injustice.** In J. Jost, B. Major (eds.), The Psychology of Legitimacy: Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations, Nova Iorque, Cambridge University. Press, pp. 223-254, 2001.

WÜNSCH FILHO, V. Perfil epidemiológico dos trabalhadores. **Rev Bras Med Trab 2.2** (2004): 103-17, 2004.

“Women tax”: the impact of the “glass ceiling” phenomenon on the careers of Facility Management professionals in Brazil.

ABSTRACT: This study explores the "glass ceiling" impact on female careers in facility management in São Paulo. Based on 13 interviews and analyzed with RStudio, it uncovers a subtle "women's tax" as a countermeasure to invisible barriers. The recurring theme of the imperative to "do more" imposes an additional burden on women's careers. The study provides unique insights into the "glass ceiling" phenomenon in the context of FM professionals, contributing to the growing discussion of gender dimensions in the Brazilian labor market.

KEYWORDS: Women tax. Diversity. Inclusion.

Robson QUINELLO,
SENAI Vila Mariana, São Paulo
Doutor em administração pela Universidade São Paulo (USP), Pós-doutor em Administração pela Universidade Nove de Julho (São Paulo), Pesquisador e professor no curso de pós-graduação em gestão de facilities no Senai Vila Mariana, São Paulo.
E-mail:rquinello@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3526-997X

Ana Luiza CONSOLINO ALEXANDRINO ORTIZ,
SENAI Vila Mariana, São Paulo. Pós-graduada em Gestão de Facilities (SENAI Vila Mariana, São Paulo) e Analista Sênior de Facilities e Real Estate em empresa multinacional do setor automotivo.
E-mail: analuiza.ortiz@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7527-7466

Recebido em: 03/08/2024
Aprovado em: 29/09/2025

ISSN 2525-6904

ENTREVISTA

Tamara Benakouche: Ciências, Tecnologia e Sociologia na UFSC

Tamara Benakouche, *Universidade Federal de Santa Catarina*
Miriam Grossi, *Universidade Federal de Santa Catarina*[1]
Carmen Heisecke, *Universidade Federal de Santa Catarina*
Suzana Vergara, *Universidade Federal de Santa Catarina*
Evelin Neves, *Universidade Federal de Santa Catarina*
Izabela Liz Schlindwein, *Universidade Federal de Santa Catarina*



Still de Tamara Benakouche para o documentário "Reposicionando Olhares" do NIGS/UFSC

AD
(((AUDIODESCRIÇÃO)))

#PraCegoVer: Na imagem, Tamara Benakouche sorri. Veste blusa marrom, usa brincos dourados de argola e um colar de contas grandes e pretas. No fundo, uma obra em tapeçaria de cores preta, branca e marrom, remetendo a motivos indígenas.

[1] Miriam Grossi coordenou o projeto que integra o documentário "Reposicionando Olhares". A professora participou do planejamento, execução e edição final deste texto para os Cadernos de Gênero e Diversidade (CGD). Carmen Heisecke, Suzana Vergara e Evelin Neves também fizeram parte do projeto e atuaram, em específico nesta entrevista, na elaboração de perguntas a Benakouche. Izabela Liz Schlindwein trabalhou na pós-produção textual e redação da abertura para os CGD.

Apresentação

Com a publicação desta entrevista da profa. Tamara Benakouche, damos continuidade à divulgação dos resultados do projeto de pesquisa "Outros Olhares", desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC). A entrevista foi realizada em dezembro de 2022 com o objetivo de integrar as comemorações dos 50 anos do curso de Ciências Sociais da UFSC (1973–2023).

Nesta entrevista, Tamara Benakouche compartilha sua contribuição para a consolidação do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir de 1982 e, sobretudo, para a criação do campo dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia no Brasil.

A socióloga reconstrói, em tom reflexivo e memorialístico, um percurso intelectual marcado pelo pioneirismo nos estudos sociais da ciência e da tecnologia no Brasil. Conta sua trajetória acadêmica — que atravessa a formação na França, a pesquisa sobre a chamada "pré-história da internet" no país, o retorno à UFSC e sua atuação docente desde a década de 1980 — oferecendo uma leitura crítica sobre a produção científica, os sistemas técnicos, os riscos tecnológicos e os limites do determinismo da técnica.

O diálogo aqui compartilhado evidencia as dificuldades institucionais enfrentadas por abordagens na época consideradas marginais no campo da Sociologia, bem como os deslocamentos epistemológicos que sua obra propõe ao articular tecnologia, ciência, poder, cultura e Estado. Ao comentar suas experiências de ensino e formação na graduação, na pós-graduação, na educação a distância, na gestão universitária e na edição científica, a entrevistada ilumina os processos de legitimação do conhecimento e as resistências à incorporação das tecnologias nos espaços educacionais.

Ao longo da entrevista, ganham destaque suas interlocuções com autores centrais da Sociologia contemporânea — como Bruno Latour, Pierre Bourdieu e Anthony Giddens — e sua defesa de uma abordagem não determinista da técnica, atenta à dimensão social, simbólica e política da ciência em construção. Mais do que um relato biográfico, este texto constitui um documento sobre a institucionalização dos estudos de ciência e tecnologia no Brasil, bem como sobre as tensões de gênero, geração e campo disciplinar que atravessam o fazer científico.

Miriam Grossi: Conte-nos um pouco de sua história.
Tamara Benakouche: Eu sou pernambucana, nasci no Recife em 1948; então estou com 74 anos (em 2022). A minha mãe se formou em Direito em 1945. Ela era da turma do meu pai. Eram quatro mulheres na turma dela. Vejam, uma mãe que se forma em Direito em 1945! Ela tinha uma irmã que era dentista, outra irmã que era médica. Então, para mim, as mulheres terem uma atividade profissional era normal. Eu nunca vi mães serem "do lar" dentro da minha casa. Eu só tive irmãos homens. Então, eu vivi em um meio onde as mulheres tinham realmente autonomia.

A minha mãe morreu quando eu tinha 7 anos, morreu muito cedo. Meu pai casou novamente e essa segunda mulher dele tornou-se a minha mãe, um ser iluminado. Nós tivemos muita sorte, eu e meus irmãos. Papai era advogado. Trabalhava muito. A gente tinha condições financeiras bastante boas. Minha nova mãe não tinha curso universitário, mas trabalhava no Tribunal do Trabalho. E quem mandava em casa era ela. Ela trabalhava à tarde e comandava as coisas dentro de casa. Ela era muito organizada e comandava mesmo tudo.

Miriam Grossi: Quantos irmãos eram?
Tamara Benakouche: Na minha casa, eu tinha dois irmãos. Eu tinha mais um irmão, mas ele foi criado pela minha avó, porque a minha mãe morreu de uma infecção consequente do parto. Ela tinha 36 anos... E, aí, o bebê ficou sendo criado pela minha avó. Então, na minha casa, éramos eu, os meus dois irmãos, meu pai e minha mãe número dois.

Nós fomos acostumados a estudar. Eu comecei a estudar francês, ainda menina, na Aliança Francesa. E todos nós estudávamos inglês, eu e os meus irmãos. Eu estudava ballet e tinha sempre muitas atividades. O último lugar onde eu via minha mãe era na cozinha, fazendo qualquer coisa, porque ela não sabia mesmo. Se a empregada faltasse, se houvesse um problema, comprava-se uma marmita de uma portuguesa. Então, nessa trajetória, eu nunca me interessei muito pela temática de gênero, porque eu não achava que havia um problema. Não via isso como um problema. Esse foi o plano de fundo da minha infância. Para deixar claro, achei que seria honesto com vocês começar esclarecendo isso.

Miriam Grossi: Mas tudo que você nos conta tem a ver com Gênero...
Tamara Benakouche: Esse começo eu acho que tem... Eu fiz o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco, em um período muito difícil, porque eu entrei em 1967 e terminei em 1970;

peguei os “anos de chumbo”. Era muito complicado. Era um curso noturno e foi um curso fraco, porque os professores tinham medo de falar caso houvesse algum "dedo-duro" na turma; podiam ser presos... Em 1968, teve o AI-5 e endureceu muito a situação política. Então, os alunos tinham medo de falar, os professores tinham medo de falar, e terminou sendo um curso mais ou menos.

Miriam Grossi: O curso de Ciências Sociais já existia há muito tempo em Pernambuco quando você entrou? E era Ciências Sociais mesmo? E você se lembra de algum nome dos seus professores?
Tamara Benakouche: Já. Já existia. Não era um curso novo. Era um curso de Ciências Sociais. A gente aprendia Antropologia, Sociologia e Ciência Política. O professor de Antropologia dava muita cultura indígena, pelo que eu me lembro, mas o tema nunca me mobilizou. René Ribeiro, ex-presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), foi meu professor.

Suzana Vergara: Era licenciatura ou bacharelado?
Tamara Benakouche: Eu fiz bacharelado. Acho que naquele tempo não tinha essa divisão. Quando terminava, era que resolvia, eu acho. A gente fazia muita Estatística. Acho que na falta de uma teoria mais crítica, o pessoal dava mais a parte de Ciências Exatas. Eu, inclusive, fui fazer Ciências Sociais, mas eu queria mesmo era fazer Economia. No entanto, eu era fraca em Matemática, porque no segundo grau (hoje Ensino Médio), eu fiz o Curso Normal, no Instituto de Educação.

Eu estudei no Instituto de Educação desde os anos de Ginásio (hoje, primeiros anos do primeiro grau). O meu pai era de esquerda, não me deixou estudar em colégio de freira. Como eu fiz o Curso Normal, tornei-me professora e logo arranjei onde trabalhar. Fiz o curso de graduação sendo professora no pré-primário. Eu gostava muito.

Durante esse Curso Normal, houve uma mudança curricular e nós tivemos a disciplina Economia. O professor era excelente! Trabalhava no Banco do Nordeste e dava aulas do curso de Economia da UFPE. Eu amei Economia! Meu pai tinha uma biblioteca enorme; ele era um grande comprador de livros e eu tinha acesso a todos os livros que os professores pediam. Chegava na principal livraria da cidade e colocava na conta de papai qualquer livro que qualquer professor pedisse. Nesse ponto, eu fui realmente privilegiada e acho que é importante isso

também ser dito.

Mas eu não sabia Matemática. Detestava Matemática. Então decidi: 'Não vou fazer Economia'. Aí, eu fui fazer Ciências Sociais. Esta foi uma segunda opção. E infelizmente o professor de Economia no curso de Ciências Sociais não era muito bom. Então, eu me desmotivei totalmente. Só que, ao mesmo tempo, eu sentia que queria estudar mais Sociologia. Então, quando eu terminei o curso de graduação, já existia um curso de mestrado em Recife. Era parte do famoso PIMES, Programa Integrado de Mestrado em Economia e Sociologia, financiado pela Ford Foundation.

A gente tinha de fazer um teste para entrar. Eu fiz, passei e ganhei bolsa. Mas exigia tempo integral, o que fez com que eu deixasse de ensinar. Eu adorava dar aula para crianças. Eu dava aula na Escola de Aplicação do Instituto de Educação. O que era também uma coisa privilegiada: dar aula em uma escola de aplicação. Porém, nelas tem mais trabalho, porque além de preparar as aulas, você tem de estar preparada para receber visitas de alunas de outros cursos, que vêm ver sua programação, como é que você ensina.

Mas aí, eu ganhei uma bolsa para fazer o mestrado em Sociologia no PIMES. Eu não me lembro direito qual era a moeda do Brasil na época, mas eu sei que eu ganhava como professora, 205 cruzeiros ou cruzados, e a bolsa era de 700. Não dava para pensar duas vezes, não é? Então, eu, com muito pesar no coração, abandonei minhas crianças e fui estudar, em tempo integral, Sociologia.

Miriam Grossi: Como foi a experiência do Mestrado?

Tamara Benakouche: Nós já estávamos em 1971. Ainda era um tempo meio pesado... O professor de Teoria Sociológica, Cláudio Souto, dava aulas sobretudo de autores alemães: Weber, Von Wiese, mas nada de Marx... O coordenador era Heraldo Souto Maior. Ele foi também meu professor de Sociologia. Tivemos Psicologia Social, com Silke Weber. Um pouco mais de abertura para a modernidade aconteceu com uma professora que havia chegado recentemente do Chile: Lia Parente Costa. E ela veio nos apresentando textos de Fernando Henrique Cardoso, que era o sucesso do momento; de Francisco Weffort... Ela tinha estudado na FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), e foi uma abertura muito boa, muito grande. Então, eu adorei fazer essa disciplina. A gente estudava muito, mas a gente também tinha muita Estatística, que me perseguia (risos). E em um tempo em que não havia essas máquinas de calcular modernas. Eram umas máquinas mecânicas, que a gente dizia que eram de 'moer números'. Você colocava um número para

frente, um número para trás, era uma complicação. Olha, era um sofrimento ter de estudar tanto qui-quadrado, mas era o que tinha.

E, no final, com as aulas de Sociologia mais contemporânea, eu me interessei em ir adiante, mas tinha um problema: eu não sentia segurança teórica. Eu não senti, na época, que tinha condições de fazer a dissertação. Então, eu abandonei o curso. Eu fiz todos os créditos, mas eu não apresentei a dissertação; eu não me sentia madura teoricamente (posteriormente, recebi uma equivalência à Especialização). Eu sempre dei muita importância à teoria, mas eu achava tudo muito confuso, eu não conseguia escolher uma temática, uma direção.

Aí, eu comecei a querer trabalhar. Disse para mim mesma: 'está na hora de eu ter uma experiência de trabalho'. Então um primo (político) conseguiu para mim uma entrevista no Instituto de Planejamento de Pernambuco. Eu fui e fiz essa entrevista. Quem coordenava o Instituto, na época, era Everardo Maciel, que no governo de Fernando Henrique foi presidente da Receita Federal. Inclusive, foi ele quem me ensinou a fazer tabelas. Tanta Estatística e eu não sabia fazer tabelas direito. Eu fechava dos lados e não era para fechar... Mas o que importa é que eu fui aceita. Eu lembro que na entrevista me pediram para eu falar sobre populismo e eu tinha lido Weffort. Aí, falei tudo que eu sabia. Assim, fui trabalhar no planejamento. Foi muito bom. Isso já era 1973 para 1974, quando estavam sendo criadas e institucionalizadas formalmente as regiões metropolitanas no Brasil.

Recife era uma região metropolitana. Então, eu comecei a trabalhar no grupo que estava responsável pela delimitação da Região Metropolitana do Recife. Para isso, exigia-se pesquisa de transporte, de origem e destino, de fluxo populacional; uma série de pesquisas. E eu trabalhei com esse pessoal do planejamento e foi uma experiência muito rica. Inclusive, quando eu vim dar aula aqui, eu acho que, no meu departamento, eu era uma das únicas, senão a única, que tinha experiência prática como socióloga.

Isso, mais ou menos, porque eu não sei bem o que faz um 'sociólogo prático' (risos), mas eu trabalhei no planejamento. E isso foi uma experiência muito boa. Trabalhei com excelentes profissionais, aprendi a usar censos demográficos, coisa que eu nunca tinha aprendido; quando eu vim dar aula aqui, eu levei algumas vezes os alunos à Biblioteca Universitária para aprenderem a usar censos, os censos demográficos, os 'livrões' do IBGE.

Miriam Grossi: E o doutorado foi na França?
Tamara Benakouche: Depois de uns dois anos, eu comecei a querer voltar a estudar. Só que eu não queria mais estudar no Brasil. Resolvi que queria fazer novamente um mestrado, mas eu queria fazer na França. Curiosamente, na época, tinha um convênio entre o Ministério das Cidades (alguma coisa assim, não era bem esse nome) e um Instituto em Edimburgo, na Escócia, na área de planejamento urbano. Por conta da história das regiões metropolitanas, estava muito na moda os Estudos Urbanos.

Eu sabia inglês e sabia francês, aí eu disse 'vou tentar nos dois países' e me inscrevi em cursos nos dois. Eu não ganhei aceite no de Edimburgo, mas ganhei no da França. E fui fazer meu mestrado em Paris. Ganhei inclusive uma bolsa do governo francês, de intercâmbio para estudantes estrangeiros. Era pouco, mas eu tinha o meu salário, que já era ótimo. Então, eu tinha uma boa condição.

Eu fiz o meu mestrado em um instituto chamado Instituto de Estudos do Desenvolvimento Econômico e Social (IEDES), ligado à Université de Paris-I (Panthéon-Sorbonne). Havia bolsistas de países africanos e latino-americanos, eram todos os meus colegas. E eu fiz o meu curso lá. Foram dois anos. No primeiro ano, fiz as disciplinas. No segundo, eu fiz a minha dissertação sobre o processo de urbanização no Nordeste do Brasil. Eu estava sempre preocupada com essa questão do 'urbano'. Eu fiquei satisfeita com o meu trabalho e gosto dele até hoje. Estudei muito as mudanças no meio rural para poder entender porque as pessoas migravam para a cidade. Terminei a minha dissertação com uma ótima nota e também conheci o meu marido neste curso. Mas, isso é outra história. Adianto apenas que ele é argelino, mas quis vir para o Brasil. Ele já fazia doutorado em Economia e trabalhava sobre questões de desenvolvimento e subdesenvolvimento. Só que, infelizmente, ele não quis ficar no Recife. Procurou e achou emprego em Curitiba. Então, nos casamos e fomos morar lá.

Miriam Grossi: O casamento e a vinda para Curitiba aconteceram juntos?
Tamara Benakouche: Sim. Eu tinha minha dissertação de mestrado, que naquela época ainda era algo importante. Eu estou falando de 1978. Em Curitiba, eu precisava trabalhar e, nesta época, o prefeito da cidade era Jaime Lerner. Ele era um urbanista que tinha feito uma primeira gestão de sucesso total em planejamento. Curitiba era considerada a cidade mais bem planejada do Brasil, famosíssima por causa do sistema

de transporte, do sistema viário, etc. E ele estava na segunda gestão. Aí, eu pensei: 'Eu vou tentar trabalhar no IPPUC', que era o Instituto de Planejamento Urbano. Então, um amigo do meu marido conseguiu agendar uma entrevista para mim.

Eu fiz uma entrevista, e como eu tinha minha dissertação, eu a levei. A pessoa que me entrevistou falava um pouco francês e deu uma folheada no texto; então, eu fui aceita.

Eu comecei a trabalhar no IPPUC, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano. Um detalhe que talvez interesse às feministas: eu estava grávida. Só que eu escondi. Apertei a barriga para ninguém saber. Porque tinha o período probatório de três meses. Não é como na universidade, hoje, que são dois anos, três anos. Eram três meses. E fiquei enrolando o setor pessoal para levar a carteira de saúde e tirar um raio-x. Eu não ia fazer um raio-x grávida. Dizia que me esquecia, que não sabia onde era e como chegar. Quando faltavam uns 15 dias, eu acho, para terminar o meu período probatório, uma colega minha, a gente tomando café, disse assim: 'Você está grávida?' Nunca vou esquecer o frio na barriga (risos). Aí, eu olhei e disse: 'Estou, mas eu preferia que não se espalhasse' e ela disse: 'Mas que bobagem, ninguém vai tirar você daqui. Os três meses que você está aqui já provaram...' Bom, eu pude ficar grávida e trabalhar tranquilamente.

Miriam Grossi: Você já estava com quantos meses de gravidez quando chegou?

Tamara Benakouche: Eu acho que... ele nasceu em dezembro de 1979, antes do prazo. Eu não me lembro exatamente, mas eu estava com uns dois, três meses, por aí. Fiquei bem, não tive problema nenhum durante a gravidez. Aí nasceu meu filho, foi um menino. Eu fiquei muito contente porque eu queria mesmo um menino, confesso, desde o começo. Foi parto normal, um parto ótimo. Não tive problema nenhum. Nasceu assim, "páft", num instante. Tive uma gravidez maravilhosa, trabalhei até a véspera: trabalhei até sexta-feira e ele nasceu no sábado.

Depois de três meses eu retomei meu trabalho. No entanto, por essa época, meu marido não estava feliz na UFPR. Ele havia sido contratado, porque iam criar um curso de doutorado; no entanto, por uma série de problemas, esse curso não foi criado. Ele começou então a receber convites do pessoal da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, onde havia mestrado em Administração, para dar

palestras e coisas assim.

Nessa época, ele já havia publicado sua tese pela Editora Vozes (Dependência e Acumulação na América Latina); já tinha contatos com a CAPES, que começou a convidá-lo para bancas, avaliações de cursos e uma série de coisas. Então, ele recebeu um convite para ser professor visitante da UFSC. Aí eu disse:"Olha, agora eu não vou. Já deixei meu emprego em Recife para vir para cá, agora não vou fazer isso de novo. Quando abrir um concurso lá, eu faço."

Finalmente, em 1982, abriu concurso no Departamento de Ciências Sociais. Eu fiz e passei.

Miriam Grossi: Você se lembra como foi o concurso? Qual área era? Quantos candidatos? Quais as questões? E como foi seu início na UFSC?
Tamara Benakouche: O concurso era para Teoria Sociológica. Eu me lembro que não sabia nada de teoria marxista. Sabia um pouco daquela teoria que eu tinha visto no PIMES, mas muito pouco. Comecei a estudar, estudei bastante e fiz o concurso.

A banca era composta pelo professor Osni Régis, do Direito, a professora Ilse Scherer e a professora Julia Guivant da Sociologia. Eu não conhecia ninguém. Como vocês viram pela minha história, eu não tinha ligação nenhuma com Santa Catarina. Passei em primeiro lugar, havia mais três concorrentes.

Fui contratada no começo de 1982 e comecei a dar aulas. Quando eu entrei, uma pessoa a quem fiquei muito agradecida foi Anita Moser, que era professora substituta, chamada horista na época; quando eu entrei, acabei tirando o emprego dela... Mas ela foi de uma generosidade enorme: me passou todo o material, explicou como dava as aulas, tudo.

Eu fui ensinar Introdução à Sociologia em um monte de cursos: História, Nutrição, Serviço Social... Só nunca dei aula de Sociologia no próprio curso de Ciências Sociais, o que foi uma pena, porque eu tinha mil ideias, mas havia professores mais antigos que tinham prioridade. Depois dei durante muitos anos Teoria II e virei "bam-bam-bam" em Max Weber, pois o núcleo da disciplina era sobre ele.

Miriam Grossi: E quando entrou a Sociologia Urbana?
Tamara Benakouche: Foi uma sorte! Havia um professor que era responsável há tempos pela disciplina. Daí, por razões de ordem particular, ele pediu demissão. Quando ele saiu, eu me candidatei na hora para dar Sociologia Urbana. Foi ótimo, porque, como já sabem, eu entendia um pouco de planejamento urbano, de problemas urbanos. Acho que isso foi em 1983 ou 1984, porque em 1985 eu já saí de licença

para o Doutorado.

Miriam Grossi: Como era o curso naquele momento? Que autores, que temas?
Tamara Benakouche: Havia uma liberdade muito grande. A universidade dava muita autonomia. Então, eu criei meu próprio curso. Eu usei muitos textos do Lúcio Kowarick, que era o grande nome da época sobre marginalidade urbana. Trabalhei o tema da violência urbana com textos da Alba Zaluar. Defendia que a violência não estava só nas favelas, era algo mais amplo. Incluí até acidentes de trânsito como violência urbana. Também trabalhei o tema do planejamento urbano, pois eu tinha muita preocupação em não formar só acadêmicos, mas também gente para atuar como sociólogo. Levei os alunos à Biblioteca, trabalhei dados do IBGE, coisas práticas.

Na Sociologia Urbana, tinha também alunos de outras áreas, como Economia, Educação e Arquitetura e isso enriquecia o debate.

Miriam Grossi: E a pesquisa?
Tamara Benakouche: No começo, não era obrigatório se fazer pesquisa. A primeira que fiz foi sobre o chamado Projeto Cura, de renovação urbana, do Ministério das Cidades. Eu chamei o projeto de "Os males do Cura", porque quando você renova uma área degradada, valoriza e expulsa a população. Fiz a pesquisa, que virou artigo, mas nunca o publiquei.

Miriam Grossi: E o doutorado?
Tamara Benakouche: Em 1985, resolvi ir para a França. Naquele período, havia começado a se discutir sobre a informática. Não havia internet, nem celular, mas os computadores estavam chegando. Meu marido havia coordenado uma coletânea do CNPq sobre os impactos da informática. Eu o ajudava corrigindo textos e comecei a me interessar pelo tema. Daí, descobri autores que diziam que as cidades iam acabar, que tudo seria virtual. Achei estranho, mas fiquei curiosa e resolvi pesquisar essa questão. Logo descobri que nos estudos sobre o desenvolvimento tecnológico, adotava-se quase sempre uma das seguintes posições: tecnolatria ou tecnofobia. Daí, já pensei em evitá-las.

Enviei projeto de doutorado para as Universidades de Paris-XII e

Paris-VIII. Fui aceita nas duas. Preferi ficar em Paris-XII quando conheci meu orientador, Gabriel Dupuy, engenheiro urbanista, da École des Ponts et Chaussées. Ele trabalhava com redes e territórios. A primeira coisa que ele me disse foi: *"Não uso o conceito de impacto. Impacto dá ideia de sociedade passiva. Prefiro implicações."* Concordei na hora. Ele também disse: *"Você não vai estudar informática. Vai estudar redes de comunicação. A grande transformação são as redes."* E nem existia Internet ainda...

Miriam Grossi: Mas já havia o Minitel na França, não?
Tamara Benakouche: Sim. Tinha o Minitel, que eu estudei bastante. Era um terminal telefônico com tela, uma espécie de computador "burro". Seu objetivo era substituir as listas telefônicas; depois virou acesso a bases de dados, facilitador de namoro à distância, de acesso a pornografia, tudo. Foi um sucesso no começo e depois morreu. Mostrou que nem toda tecnologia dá certo.

Buscava-se criar uma cultura híbrida entre informática e telecomunicações, que eram muito diferentes: a informática era desregulada; as telecomunicações eram totalmente reguladas. O Minitel foi uma tentativa de ponte entre as duas competências.

Miriam Grossi: E sua trajetória acadêmica lá?
Tamara Benakouche: Fiz o DEA - Diplôme d'Etudes Approfondies - no primeiro ano, com uma nota altíssima: tirei 18 ou 19, numa escala de 0 a 20. Meu professor disse que eu "atravessei o teto". Depois passei a integrar o grupo de pesquisa dele, sobre Redes e Territórios. Eu tinha um filho de seis anos. Daí, foi um período difícil, por causa dos horários nas escolas francesas, das quartas-feiras sem aula. Mas me organizei e terminei a tese em quatro anos certinhos.

Miriam Grossi: Como começou a pesquisa sobre o que denomina "Pré-história da Internet"?
Tamara Benakouche: Esse é o título de um artigo que escrevi a partir da minha tese e que foi publicado numa Revista da USP. Para fazer a pesquisa de campo para o Doutorado, vim passar três meses no Brasil. Inicialmente, fui para Brasília e fiz entrevistas na Telebras, na SEI (Serviço de Proteção à Informática) e no Ministério das Comunicações. A grande política no Brasil nessa área, nessa época, era a reserva de

mercado, de proteção à indústria. Era uma grande complicação a entrada de um computador estrangeiro no país; tudo tinha de ser fabricado no Brasil, o que, em minha opinião, era um grande equívoco, pois eu achava que tinha que controlar essa entrada, não proibir.

Depois, eu descobri que o projeto de cultura híbrida que eu ia estudar no Brasil, o Cirandão (projeto inicialmente parecido com o Minitel da França), era da Embratel, e estava sendo desenvolvido no Rio. Então, fui para lá para continuar minha pesquisa.

Em seguida, fui para São Paulo entrevistar técnicos da Telesp ainda sobre o Minitel, que os franceses tentaram vender para o Brasil. A a tecnologia chamava-se Videotexto, mas não funcionou; foi atropelada pela proposta do Cirandão, que foi a pré-história da internet, trajetória que relatei justamente no artigo "A pré-história da internet no Brasil"[2].

Miriam Grossi: Como foi a defesa da tese de doutorado?
Tamara Benakouche: Fui fazer o doutorado na França em 1985 e voltei em 1989. Fui a primeira do grupo Redes e Territórios a defender a tese. Fui aprovada em uma banca assistida por bastante gente, com muitos colegas e amigos (como Leila Dias, professora da Geografia da UFSC e Anísio Brasileiro, que foi reitor da Federal de Pernambuco). Foi muito bom, fiquei muito satisfeita. Só que, quando voltei ao Brasil, ninguém entendia direito o que eu tinha feito... Na época, sociólogos estudavam sobretudo 'pobres e favelas'. Eu fiz uma apresentação de minha tese na UFSC, quando reassumi minhas atividades, mas infelizmente não teve muita debate.

Miriam Grossi: No retorno para o Brasil e ingresso na UFSC, quais foram as primeiras dificuldades da docência?
Tamara Benakouche: Ao voltar à UFSC, inicialmente fui dar aulas de Introdução à Sociologia, no Serviço Social e de Teoria Sociológica, nas Ciências Sociais, como fazia antes do Doutorado...

Meu marido, que já havia dado aulas no Depto. de Ciências Sociais,

[2] BENAKOUCHE, Tamara, 1997. Redes Técnicas - redes sociais: a pré-história da Internet no Brasil. Revista USP nº35 – Dossiê Informática/Internet.

https://www.researchgate.net/publication/270358487_REDES_TECNICASREDES_SOCIAIS_PRE-HISTORIA_DA_INTERNET_NO_BRASIL

tinha criado uma disciplina chamada Tecnologia e Sociedade. Daí, eu passei a colaborar no PPGSP oferecendo essa disciplina. Tinha pouca gente, mas ela foi viabilizada, inclusive porque alguns alunos de Engenharia vieram cursá-la.

Algum tempo depois, começou a funcionar o curso Gestão do Conhecimento, no LED (Laboratório de Educação a Distância), da Engenharia da Produção, e me convidaram para dar aula lá. O professor João Vianney, que era jornalista e havia feito um mestrado orientado por mim (sobre os usos pelos sindicatos das novas tecnologias de comunicação), começou a colaborar lá e me chamaram para dar essa disciplina Tecnologia e Sociedade. Foi uma experiência muito rica para mim. Aprendi muito.

Nessa época, tinha sido aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases na Educação, que exigia que todos os professores que davam aulas no Ensino Básico e no Médio tivessem o curso de Pedagogia. Os professores que davam aula nas escolas, não podiam ter só o curso Normal. E também foi exigido que os professores das universidades tivessem mestrado. Acontece que nem todos eles tinham essa titulação, nem era fácil obtê-la rapidamente... Foi quando surgiu a ideia, em 2001, acho, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, de se oferecer um curso pioneiro de Ensino à Distância, chamado Gestão do Conhecimento. Começou-se a oferecer este curso em várias universidades do interior do Brasil e nas escolas técnicas. Inicialmente foi um sucesso, mas depois houve um excesso de alunos e o curso começou a enfrentar problemas e oposições, inclusive porque era um curso pago. Daí, me afastei...

No entanto, através deste curso tive a experiência de orientar dissertações a distância, uma experiência pioneira de uso de tecnologia educacional; de dar aulas por videoconferência para outros locais, como Natal, Varginha, Curitiba... E a partir daí vieram mais alunos da Engenharia da Produção para assistir às minhas disciplinas no PPGSP, que eu dava com variações em torno do tema tecnologia e sociedade.

Inicialmente, não ofereci essas disciplinas na graduação. Mas, depois, quando começaram a surgir os blogs, criei - com a ajuda de um orientando - uma disciplina para o pessoal das licenciaturas, visando ensinar-lhes a fazer e usar blogs para comunicar e dinamizar as aulas dos futuros professores.

Na última pesquisa que fiz na UFSC, sobre o tema do uso de tecnologias nas licenciaturas, constatei que se falava muito sobre "a revolução" causada por essas tecnologias, mas você procurava ver que revolução era essa nas escolas e universidades reais e não se via nada. Nenhuma mudança nas formas de ensinar. E minha conclusão foi:

revolução “zero”. O pessoal da Educação era então super refratário ao uso de tecnologias. Achava que elas iriam tirar o emprego dos professores, que eram coisa de “gente de direita”.

Miriam Grossi: Como foi a experiência de orientação na Pós-Graduação?
Tamara Benakouche: Aos pouquinhos fui me aproximando dessa temática nas orientações. No início foi um processo meio lento, mas terminei orientando muita gente, em TCCs, dissertações de Mestrado e, depois da criação do Doutorado no PPGSP, algumas teses. Está tudo no meu LATTES. A destacar, a dissertação sobre a chegada da RBS em Santa Catarina, de Dulce Cruz, que ganhou um prêmio de melhor dissertação de uma associação brasileira de estudos da mídia.

Miriam Grossi: Conte-nos agora como foi o ingresso no tema riscos tecnológicos e o pós-doutorado nos EUA.
Tamara Benakouche: Eu comecei a conhecer um pouco da temática de riscos a partir dos trabalhos da minha colega de Departamento, Julia Guivant. Ela trabalhava sobre riscos, mas riscos ecológicos.

Daí, eu vi que eu podia estudar *riscos tecnológico*s, ao invés de *implicações sociais*, para substituir o conceito de impacto. Com dicas da Julia, fiz um projeto sobre riscos para um pós-doc. Eu não queria mais ir para França. Achava que já havia estudado muito lá. Quis ir para os Estados Unidos.

Meu professor na França - Gabriel Dupuy - tinha um relacionamento com um pessoal da Universidade da Califórnia, em Berkeley, e fez a ponte para minha estadia lá. Eu tive sorte na preparação deste estágio, pois apesar de meu inglês ser apenas razoável, encontrei aqui uma professora americana que me ajudou muito

Fui aprovada para ir para Berkeley, mas não ganhei bolsa do CNPq. Creio que isso aconteceu porque eu usei o trabalho de Bruno Latour como um dos meus inspiradores e o parecerista não devia gostar dele, pois o que ele criticou no meu projeto foi justamente a parte em que eu usei Latour.

Como eu tinha o meu salário, fiz as contas e vi que com uma certa economia dava para viver nos Estados Unidos (nessa época, a moeda brasileira estava igual ao dólar). Fui sem conhecer ninguém na

Califórnia. Hoje eu fico pensando na minha coragem, pois na primeira vez em que eu fui estudar em Paris, eu tinha uns amigos lá. Então, segui para os Estados Unidos para estudar riscos, mas numa perspectiva sociológica, ou seja, sobre como os riscos eram percebidos por diferentes grupos sociais. Era uma coisa mais teórica.

A Universidade de Berkeley era uma das universidades *top 10* dos EUA, ou *top 5*. Tinha uma biblioteca espetacular. Eu estudei bastante, aproveitei muitíssimo. Meus dois *sponsors,* ou professores anfitriões, me deram uma sala, com computador, e me convidaram para assistir algumas aulas deles, mas sem obrigação disso. Eu tive inclusive acesso à internet, que já existia na época. Isso foi em 1997.

Berkeley era perto do Silicon Valley, da universidade de Stanford e da cidade de Palo Alto, que registrava uma das maiores rendas per capita dos Estados Unidos, pois lá morava o pessoal que trabalhava nas grandes empresas de tecnologia, que já existiam. Um dia, assisti uma palestra com o Bill Gates, onde ele contou, mais uma vez, aquela história de ter começado em uma garagem...

Como eu tinha ido estudar riscos tecnológicos, naturalmente os meus *sponsors* ou professores também se ocupavam dessa temática, mas trabalhavam os riscos da tecnologia nuclear. Eu fiquei ligada ao IGS - Institute of Governmental Studies. Um dos professores era do IGS e outro da Sociologia Política: Todd La Porte era engenheiro e o sociólogo era Gene Rochlin. Eles trabalhavam riscos tecnológicos, mas dentro também de uma perspectiva sociológica. A pesquisa deles era interessantíssima, pois eles mostravam a subjetividade do risco, como o risco não era objetivo. No caso, eles estudaram regras de segurança nas centrais nucleares em vários países, mostrando que elas não eram as mesmas; assim, o que era arriscado na França, não era arriscado na Alemanha, nem nos Estados Unidos. Mesmo nos Estados Unidos, na costa leste e na costa oeste, as regras de segurança eram diferentes. Foi muito interessante, porque eu tive de ler Mary Douglas, entre outros pesquisadores da Antropologia.

Então, hoje sabemos que a percepção de riscos é uma coisa cultural. O que é risco para um, não é para o outro. Assim, o Estado tem de entrar para criar normas de segurança, como obrigar o sujeito a usar capacete quando andar de moto, obrigar a usar cintos de segurança no carro. São as novas funções do Estado.

Trabalhávamos muito a noção de sistemas técnicos. Quando se cria uma nova tecnologia, não é só ela que se cria. Por exemplo, criar um avião significou criar um sistema técnico enorme: criar aeroportos, um sistema de torres e de controle de voos. O automóvel também foi uma mudança espetacular de sociedade.

Mas, ao mesmo tempo, meus professores também não eram deterministas. Porque combater o determinismo da técnica foi uma dimensão muito importante do meu trabalho, desmistificar a idéia de que a técnica pode tudo. Tem uma frase de Pierre Lévy[3] no livro Tecnologias da Inteligência, que trabalha a educação, onde ele diz que "nós não estamos nas mãos da tecnologia, a tecnologia está nas nossas mãos".

Ainda em Berkeley, eu participei de um grupo de debate onde eu entrava muda e saia calada, porque se discutia os riscos do plutônio nuclear (risos). Entendi que tinha de armazenar o plutônio das usinas nucleares, que era bastante, e isso era um problema. O que fazer com o plutônio? Armazenar esse plutônio onde? Era um problema enorme. Ter que decidir isso envolvia inclusive questões de diplomacia, porque não adiantava os EUA resolver o problema deles sozinho. Tinha que resolver e envolver questões de diplomacia. Tivemos inclusive uma reunião com pesquisadores russos. Esse dia foi ótimo, pois tivemos um almoço maravilhoso num dos restaurantes para visitantes, dentro do campus. Em geral, nossas reuniões eram ao meio-dia – eram os chamados *brown bag meetings,* porque se comia um sanduíche guardado em sacolinhas marrons de papelão. Nesse dia dos russos foi um almoço super chique!

Foi um período muito rico, sobretudo do ponto de vista teórico. Foi então que eu escrevi o meu artigo "Tecnologia é Sociedade: contra a noção de impacto tecnológico"[4], que se tornou meu trabalho mais conhecido; digo que é meu sucesso acadêmico. Escrevi também um outro, que publiquei na revista Ciência & Trópico, do Instituto Joaquim Nabuco, no Recife. Assim, fui fazendo meu caminho.

Quando eu voltei do meu pós-doutorado, foi muito engraçado, pois já se tinha decidido, no final do ano, no Departamento, as disciplinas que seriam dadas no ano seguinte e eu tive de oferecer a disciplina Estudos de Problemas Catarinenses, no curso de Ciências Contábeis, à noite (risos). Um prêmio por todo o meu esforço, de suar um bocado em inglês. Quando você volta de um período no exterior, tem uma certa dificuldade para se adaptar. São outros os problemas, são outros os valores.

---

[3] As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. P Lévy. Editora 34, 2010. 11174, 2010 ; O que é o virtual? P Lévy. Editora 34, 2011.

[4] BENAKOUCHE, Tamara. Tecnologia é Sociedade: contra a noção de impacto tecnológico. Florianópolis, PPGSC/UFSC, Cadernos de Pesquisa no.17, setembro 1999, 22 p.
Acesse o artigo em: https://www.geocities.ws/ecdemoraes/texto_tamara.pdf

Quando eu voltei, eu comecei a me interessar mais ainda por Bruno Latour. Para quem não o conhece, ele era antropólogo e sociólogo e morreu há dois meses; na revista Piauí, na edição de novembro de 2022, tem um resumo ótimo do trabalho dele. Como antropólogo, teve a idéia de estudar um grupo de cientistas da Califórnia, que faziam pesquisa no laboratório Salk, como se fosse uma tribo indígena. Ele não conhecia nada daquela linguagem, e ficava só observando suas ações, o que faziam e o que não faziam. Com base nessa pesquisa, publicou (em parceria com Steve Woolgar) um livro que ficou famoso: chama-se "Vida de Laboratório", onde descreve uma comunidade de cientistas e mostra como, na prática científica, tudo significa alguma coisa, inclusive o tamanho das mesas dos pesquisadores... Constatou, por exemplo, que a última coisa que um chefe de pesquisa faz é pesquisar; o que ele faz é correr atrás do dinheiro, pois, sustenta Latour, sem dinheiro ninguém faz pesquisa. Isso é um dos principais argumentos que usa para mostrar a influência da sociedade na produção de tecnologias; sem dinheiro não tem tecnologia. De onde sai o dinheiro? Quais os interesses envolvidos? Esses são os pontos que precisam ser investigados.

Ainda tratando dessas questões, ele tem um livro que acho espetacular, chamado "Ciência em Ação". Ele diz que para conhecer o fazer científico, não se deve estudar apenas seus resultados, o que se divulga depois. Deve-se estudar a ciência, e por extensão a tecnologia, ainda se fazendo, "in the making", como diz ele. Só assim se pode identificar os interesses envolvidos. E a invenção de algo ou uma descoberta científica é sempre uma história complicadíssima. Por trás, tem sempre outra história, que envolve poder, lutas e interesses. Eu li esse livro ainda nos Estados Unidos. Nessa época, Latour dava aulas metade do ano em Stanford, na Califórnia, e na outra metade na École de Mines, em Paris. No final da vida, Latour passou a se interessar mais por questões ambientais, mas aí, já não acompanhei muito.

Miriam Grossi: Como aconteceu a aproximação teórica com Latour e a "vida de laboratório"?

Tamara Benakouche: Eu conheci mais Latour fazendo minha pesquisa nos EUA, do que na França. No fim de meu artigo "Tecnologia e Sociedade" eu explico um pouco isso. Comecei a me interessar mais pela a produção da ciência, do que pela tecnologia. Tanto que comecei a dar aula de Epistemologia das Ciências Sociais, no mestrado e na graduação. Gostava muito. Consegui dar aulas bem dinâmicas. Levei os alunos para conhecer o laboratório de Psicologia da UFSC, e em outros laboratórios, levei ao Planetário... Dinamizei bastante, procurei questionar os olhares

de cada aluno: "O que será que eu estou vendo? O que é que eu estou vendo mesmo?" Foi muito interessante este exercício.

Miriam Grossi: Como foi o trabalho, especificamente, no Departamento de Sociologia da UFSC na fase final, já chegando próximo da aposentadoria?
Tamara Benakouche: A professora Ilse Scherer-Warren, que eu considerava a alma do Departamento, me apoiou não só nessa época, mas em todos os momentos em que estive na UFSC. Foi ela quem me empurrou para ir pela primeira vez à ANPOCS; para ser a coordenadora do Programa de Pós-Graduação de Sociologia Política, de 1994 a 1996. Depois, fui chefe do departamento de Sociologia e Política, de 1999 a 2001, e novamente coordenadora do PPGSP, de 2004 a 2006.

Em 2006, eu tive um câncer e me lembro da cena de me despedir do pessoal da Pós, antes de fazer uma cirurgia... Foi um câncer no intestino. Tive de fazer quimio e como eu já tinha tempo para me aposentar por tempo de serviço (porque eu tinha sido professora primária), eu pude me aposentar. Tirei licença durante o tratamento e em 2007, eu me aposentei. Mas, fiquei ainda quatro anos como professora voluntária: ministrei disciplinas, orientei estudantes, cuidei da Revista Política e Sociedade e ainda fui consultora da CAPES, para avaliar cursos de pós-graduação de Sociologia.

Miriam Grossi: Ao lado da pesquisa e da docência, como foi a atuação como editora da Revista Política e Sociedade e membra do Conselho da EdUFSC?
Tamara Benakouche: Outra coisa que eu não posso deixar de contar, da qual eu me orgulho muito, é que eu fui a primeira editora da revista Política e Sociedade. Empurrada, óbvio, por Ilse, porque eu dizia: 'eu não vou conseguir' e ela dizia: 'sim, você vai'. Então, eu fui. Desde o primeiro número até o nono número, eu fui a editora. Foi o que mais me deu trabalho nesta universidade. A gente aprovou, desde sua criação, que não podia ficar publicando artigos dos professores do Programa, porque, senão, ela iria ser classificada pela CAPES como uma revista local, e não queríamos isso. E aí, o que fiz de descontentes... Foi difícil! O pessoal local queria publicar, mas eu limitei apenas um artigo por número... Já ninguém dos "grandalhões" queria, porque ninguém conhecia a revista.

E você tem de publicar grandalhões, para poder dar nome à revista. Olha, não foi fácil, mas eu consegui fazer.

Já a participação no Conselho da Editora da UFSC, foi muito antes, creio que antes mesmo do período nos Estados Unidos. Durante quatro anos eu fiquei lá. Aprendi muito, sobretudo, com os demais pareceristas.



Dar pareceres é sempre um problema, porque quando o texto é bom ou o texto é ruim, não há problema em se dar um parecer favorável ou desfavorável. Agora, quando o texto é mais ou menos - que é a maioria -, você tem de salvar a parte boa, pedir para o autor tirar a parte ruim e depois, caso ele acate suas críticas, ler novamente. Dá trabalho! Mas, ter colaborado com a EDUFSC foi uma boa experiência para tocar Política e Sociedade. Essa tinha um conselho editorial, mas o pessoal demorava muito para dar um parecer; eu tinha de ficar pedindo... O maior problema, porém, era arranjar dinheiro para cobrir os gastos de impressão. E ela era semestral... Felizmente, os coordenadores do PPGSP, como o professor Ricardo Silva e a professora Cécile Hélène Jeanne Raud (*in memoriam),* apoiaram muito. Fui editora durante nove números. Para mim, foi uma grande conquista, pois "Política e Sociedade" se tornou uma revista respeitada.

Miriam Grossi: No Comitê de avaliação da CAPES, a professora experimentou um pouco da política científica brasileira. Como foi esta fase?

Tamara Benakouche: Já aposentada, em 2007 e 2008, recebi o convite para ingressar no comitê de avaliação da CAPES. Coisa que dá muito trabalho e muito prestígio, mas eu não curti muito, não. Viajei bastante, conheci muito, mas se eu tivesse feito isso mais nova, talvez eu tivesse aproveitado mais.

Miriam Grossi: A minha pergunta é sobre o seu pioneirismo. Você considera que fez alguma escola? Teve orientandos seus que continuaram trabalhando com estas questões pioneiras que você trouxe? Aqui na UFSC e no curso de pós-graduação? Qual a sua avaliação agora sobre a sua contribuição?

Tamara Benakouche: Infelizmente eu não fiz herdeiros, pessoas que continuassem meu trabalho. De vez em quando o pessoal do jornalismo da UFSC quer alguém que fale sobre tecnologia, mas eu me recuso. Já

não me sinto atualizada... Antigamente, eu indicava duas alunas que fizeram concurso aqui na UFSC. Uma é a Dulce Márcia Cruz que é professora na Educação. Ela fez a pesquisa sobre RBS, escrevia muito bem. A outra é a Marialice de Moraes, do curso de Economia da UFSC. Hoje não sei mais o que ela faz.

Miriam Grossi: Pode nos contar um pouco da sua participação nas associações científicas? Como a ANPOCS?
Tamara Benakouche: Quanto eu estava em Berkeley, participei do encontro da ISA (Associação Internacional de Sociologia), em Montreal, acho que em 1998, com apresentação de trabalho. Mas, não estava sendo financiada e fiquei lá muito pouco

Minha primeira vez na ANPOCS, fui como coordenadora da Pós. Não apresentei trabalho. No entanto, eu me 'grudei' no grupo de questões urbanas, cuja coordenadora era Tamara Egler, da UFRJ. Participei nos três dias e fiz ligação com o grupo. No ano seguinte, mandei trabalho, que foi aceito, pois Tamara Egler havia criado uma última sessão sobre tecnologia e espaço. Depois, participei de outros três GTs, sempre apresentando trabalhos. Escrevi sobre educação a distância no artigo "Tecnologia a distância: problema ou solução"[5]. Ele foi aceito, e eu o apresentei no GT de Educação. Depois participei da criação de um GT. Quem trabalhou comigo foi Tom Dwyer, de São Paulo, e outro professor de Minas. No departamento, eu tinha um "concorrente": meu colega Franz Josef Bruseke, que estudava tecnologia, mas numa perspectiva totalmente diferente da minha. Ele estudava sobretudo as concepções de tecnologia em Martin Heidegger. Mas, eu aceitei um trabalho dele para apresentação no GT da ANPOCS e no número 4 da revista Política e Sociedade, sobre a temática Ciência e Tecnologia, eu publiquei um artigo dele.

Ainda sobre a ANPOCS, eu também ia levando as revistas Política e Sociedade para vendê-las e divulgá-las, sempre com a colaboração de alunas e alunos da Graduação.

Para encerrar, gostaria de dizer que quando voltei do Doutorado,

[5] Benakouche, Tamara. 2000. "Educação à Distância (EAD): uma solução ou um problema?". Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS Working Papers nº 05/2000.
Acesse o artigo em:
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/ef733905-09fc-40b9-ae54-1595a1b1f40b/download

ninguém entendia direito o que eu havia feito. Tive mais interlocução com a Geografia, graças à Profa. Leila Christina Duarte Dias, que também havia estudado sobre o mesmo assunto que eu, na França, só que numa perspectiva geográfica. Além disso, é bom lembrar que as novas tecnologias, que a gente estudava, a primeira coisa que colocavam em questão era o espaço. Então, se eu estivesse aqui ou no Japão, a gente se comunicaria do mesmo jeito. Os geógrafos começaram a se interessar pela temática, inclusive Milton Santos, que eu havia conhecido em Paris, através da Leila. Com ele eu participei, inclusive, de uma mesa na ANPUR – Associação Nacional de Planejamento Urbano e Regional. Foi tenso... Falar depois de Milton Santos numa mesa-redonda foi um dos grandes desafios da minha carreira.

As dificuldades que eu tive aqui em Florianópolis para receber reconhecimento devido a meu caráter - como você chama, assim, meio pioneiro - eu resolvi uma parte com a Geografia. E a Leila foi uma interlocutora importantíssima. Eu a conheci em Paris. Um dia, meu orientador disse: "*tem uma brasileira fazendo um trabalho bem parecido com o da senhora; é melhor a senhora entrar em contato com ela."* Vi que ela era do Rio de Janeiro, entrei em contato e sou amiga dela até hoje. Ela veio morar aqui e a família também. Chegamos a apresentar trabalhos em um congresso em Paris; depois, juntamos esses trabalhos e fizemos um artigo só, que foi publicado em uma coletânea, pela Documentation Française.

Na SBS, eu participei, pela primeira vez, no Rio. Não tenho certeza, mas acho que apresentei um trabalho de que eu gosto até hoje, (mas não o publiquei...). Eu comecei a ver a possibilidade de as cidades ficarem mais esvaziadas, a partir da intensificação do teletrabalho. Eu me lembro que considerei isso como uma solução para as cidades, a partir de uma política pública que disciplinasse esses usos. Ou seja, eu via o teletrabalho como uma possibilidade para a desconcentração urbana. Na minha tese já tem um item sobre teletrabalho, já se falava sobre isso, mas nessa época em que apresentei esse trabalho da SBS o teletrabalho era muito incipiente.

Evelin Neves: Foi muito bom poder ouvir, aprender. A pergunta que queria fazer é mais subjetiva. A sua saída Recife para o Sul, uma diferença tão grande, como foi?

Tamara Benakouche: Não foi fácil, assim como eu imagino que seja para quem sai do Sudeste e outras regiões, para ir para o Nordeste. Eu já tinha passado por Paris, frio eu já conhecia. Mas, foi difícil me adaptar inicialmente em Curitiba, onde morei quatro anos. Quem mora em Curitiba, depois mora em qualquer lugar, porque é muito frio. Eu tive

sorte no meu trabalho de fazer boas amizades, mas passei muito frio, porque não tem aquecimento nas casas. Eu também estava muito isolada, eu não tinha família lá. Eu tive meu filho lá. Tudo assim meio sozinha. Não foi fácil, mas acho que sou corajosa. Devo dizer que sou católica, tenho fé em Deus, rezo bastante. Eu acredito que tem gente lá em cima que olha por mim. Sempre as coisas dão certo quando eu me esforço.

Preciso ainda dizer que muito das coisas que eu fiz, sobretudo as análises sobre tecnologias (e talvez não seja muito feminista eu dizer isso...), eu devo ao meu ex-marido. Eu me separei, sou divorciada, mas até hoje somos amigos. É um grande amigo que eu tenho. Ele inclusive me apoiou do ponto de vista teórico. A primeira vez que li um livro de Latour foi por indicação dele...

Referências:

BENAKOUCHE, Tamara. 2000. "Educação à Distância (EAD): uma solução ou um problema?". Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS Working papers nº 05/2000.

BENAKOUCHE, Tamara. Redes Técnicas/Redes Sociais: pré-história da Internet no Brasil. Revista USP, São Paulo, v.35, p.124-133, 1997. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26923 Acesso em: 31 jan. 2023.

BENAKOUCHE, Tamara. Tecnologia é Sociedade: contra a noção de impacto tecnológico. Cadernos de Pesquisa do PPGSP, Florianópolis, n. 17, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 1999. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41838/1/ARTIGO_ProducaoSocialTecnologia.pdf Acesso em: 31 jan. 2023.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994 (ou 2ª ed., 2009; 3ª ed., 2013).

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. Tradução de Maria Leonor N. de P. Tavares. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone Castilho Benedetti e Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 438 p.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

REPOSICIONANDO o Olhar: Pioneiras nas Ciências Sociais da UFSC. Autoras: Suzana M. Vergara. M. Costa; Barbara M. Amorim; Miriam P. Grossi; Vitória da Silveira; Carmen B. Heisecke Almeida; Evelin Neves. Florianópolis: Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, 2023. (Vídeo de 52 min.). Link de acesso: https://youtu.be/ZakKFsizu-0?si=3Zlm0F8BAs4GwVJH

Tamara BENAKOUCHE
Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atualmente aposentada. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (1970), mestrado no Institut d'Etudes du Developpement Economique et Social - Universite de Paris I (Pantheon-Sorbonne) (1977), doutorado no Institut d' Urbanisme de Paris - Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) (1989) e pós-doutorado na Califórnia/Berkeley (1997-1998).

Miriam PILLAR GROSSI
Profa emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora editorial dos Cadernos de Gênero e Diversidade e pesquisadora 1A do CNPq com o projeto "Políticas e Experiências de Equidade, Formação e Inclusão: uma etnografia sobre práticas de gestão, ensino, orientação e extensão em universidades públicas brasileiras". Co-coordena a Commission Global Feminisms and QueerPolitics e é vice-presidente da IUAES (International Union of Anthropological and Ethnological Sciences) (2023-2027). https://orcid.org/0000-0002-4399-6544

Carmen HEISECKE,
Cientista Social e Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Egressa do NIGS - Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades da UFSC. É advogada e voluntária na comissão de combate à violência contra mulheres da OAB/SC.

Suzana VERGARA,
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

Evelin NEVES,
Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2021. Foi bolsista de iniciação científica no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades - NIGS. Também foi bolsista de extensão na Revista Estudos Feministas, vinculada ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG-UFSC). Atualmente pesquisa práticas e visões de mundo de fãs em fóruns na internet.

Izabela Liz SCHLINDWEIN,
Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS-UFSC), membra do Comitê Editorial dos Cadernos de Gênero e Diversidades, atualmente, trabalha como professora de Educação Infantil na Alemanha.

Recebido em: 25/11/2025
Aprovado em: 01/02/2026

Realização:

ISSN 2525-6904

DOSSIÊ



Memórias de mulheres: trajetórias e protagonismos na/para a produção científica na Universidade Federal de Sergipe

Maria Eduarda Lisboa Santos, *Universidade Federal de Sergipe*
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, *Universidade Federal de Sergipe*
Viviane Almeida Rezende, *Secretaria do Estado da Educação de Sergipe*
Elika Milenna Barbosa Santos, *Universidade Federal de Sergipe*

Resumo. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer as trajetórias de mulheres cientistas que atuam no campo das Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe, sob o viés das relações de gênero que perpassaram (e perpassam) as suas histórias e os reflexos na/para inserção e atuação no espaço acadêmico. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, utilizando o método da História Oral. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com mulheres cientistas ligadas aos cursos de Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. Com isso, além de contextualizar e resgatar as trajetórias das cientistas e gestoras dos cursos de Ciências Naturais da UFS, por meio dessa pesquisa podemos perceber que a trajetória acadêmica e profissional das docentes entrevistadas é construída em um ambiente regido por valores e padrões masculinos que dificultam a participação das mulheres na ciência. Dessa forma, o aprofundamento de estudos e discussões que busquem tornar visíveis tais experiências é essencial, pois existe muito trabalho para ser feito.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres cientistas. Gênero. História oral. UFS.

Introdução

A trajetória das mulheres na inserção da ciência tem apresentado avanços significativos nas últimas décadas. Porém, historicamente, o campo científico sempre foi associado à figura masculina. Essa realidade começou a ser questionada no século XIX, com o surgimento do movimento feminista, que nasceu como um movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos.

Entretanto, a progressiva institucionalização e profissionalização da ciência, com a emergência de instituições, normas e métodos bem definidos, reforçaram as barreiras para a inserção das mulheres. Da mesma forma, a privatização da família contribuiu para restringir a participação feminina no campo científico (Schiebinger, 2001). Nessa perspectiva, pesquisas que analisam e colocam em pauta a relação entre gênero e ciência são essenciais para compreendermos essas dinâmicas históricas. Portanto, com o intuito de refletir sobre a trajetória de mulheres no campo científico, este estudo foi realizado.

Para este estudo, optou-se, portanto, pelo método de História Oral (HO) que permite captar as diversas maneiras como cada mulher apreende e interpreta suas trajetórias, partindo do pressuposto de que a realidade é uma construção social. A escolha por essa metodologia se justifica, conforme Tedeschi (2014), por sua capacidade de valorizar as experiências femininas, revisando modelos de significação que estavam impregnados em todos os grupos sociais e visibilizando os fatores distintos que afetam as mulheres. Sendo assim,

> Ao privilegiarmos a categoria gênero nos estudos históricos e na perspectiva de memória, estamos construindo uma síntese dinâmica das relações materiais, simbólicas, culturais e subjetivas, num tempo em que o passado se constitui como ponto de referência, uma fonte da qual se pode extrair as relações de gênero, econômicas, culturais, sociais presentes, dando a possibilidade de criticar radicalmente os discursos que construíram essa invisibilidade das mulheres (Tedeschi, 2014, p. 25).

Dessa forma, pretende-se resgatar a memória das mulheres cientistas, através dos seus depoimentos, potencializando o registro de diferentes percepções sobre o passado, contribuindo para a construção de uma consciência histórica individual e coletiva das mulheres no campo da produção do conhecimento científico.

Nesta direção, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o objetivo de conhecer as trajetórias, memórias e histórias de mulheres cientistas que atuam no campo das Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe, sob o viés das relações de gênero os reflexos na/para inserção e atuação no espaço acadêmico.

Metodologia

Em virtude dos objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica aqui adotada tem natureza qualitativa para a investigação e para o relato analítico de experiências realizadas (Minayo, 1994), do tipo descritivo, utilizando o Método da História Oral. Reconhecemos que a História Oral é uma fonte de memória viva e possui um alcance muito grande, envolvendo o meio social, cultural e cotidiano.

Segundo Meihy e Holanda (2017), História Oral é um conjunto de procedimentos, "não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História Oral é a soma articulada, planejada de algumas atitudes pensadas como um conjunto" (Meihy; Holanda, 2017, p.15). Para além de ser um conjunto de procedimentos, Delgado (2006, p. 16) complementa colocando a memória como "fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final".

Isto posto, a História Oral foi escolhida como eixo norteador e método desta pesquisa, seguindo a definição de Meihy e Holanda (2017) de tê-la como um método, e não apenas como uma técnica ou ferramenta. A escolha se deu por sua capacidade de estruturar a pesquisa de forma abrangente, organizando os demais recursos utilizados.

Como instrumento de coleta de dados, a ferramenta utilizada foi a entrevista semiestruturada. Nessa abordagem, as entrevistas se tornam o ponto central da pesquisa, atuando como o fio condutor da narrativa das participantes. Conforme Meihy e Holanda (2017, p. 72), "as entrevistas impõem uma hierarquia na qual figuram como organizadoras dos demais andamentos dos recursos usados".

Dessa forma, para tornar exequível esta pesquisa, foram delimitados os seguintes procedimentos metodológicos abaixo descritos. Como primeira etapa de pesquisa, foram desenvolvidas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica, que objetivou rastrear a atuação histórica da mulher na produção da ciência,

as relações de gênero, as experiências e as memórias das cientistas dando visibilidade às suas narrativas sobre os caminhos percorridos e os papéis desempenhados. Já a pesquisa documental compôs a etapa exploratória, centrada em documentos que, no âmbito local, pudessem diagnosticar a atuação feminina nos cargos de gestão[1] dos cursos presenciais da área de Ciências Naturais na UFS, campus São Cristóvão, em 2022.

Diante do exposto, foram estabelecidos alguns critérios para identificação das docentes que compuseram a amostra da pesquisa, sendo eles:

1- Possuir vínculo com os departamentos que ofertam cursos de Ciências Naturais (presenciais) da UFS Campus São Cristóvão;

2- Possuir vínculo como orientadora de pesquisas PIBIC[2] 2021/2022;

3- Possuir vínculo como orientadora na pós-graduação da UFS;

4- Atuar ou ter atuado na gestão administrativa da UFS;

5- Ter experiência como orientadora de pesquisas científicas;

6- Aceitar participar da pesquisa.

Os cursos que compõem as Ciências Naturais no Campus de São Cristóvão da UFS são: Ciências Biológicas, Ecologia, Engenharia Florestal, Engenharia Química, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia de Pesca, Medicina Veterinária, Geologia, Zootecnia, Engenharia Agronômica, Química, Química Industrial, Física e Física-Astrofísica.

Em seguida, foi realizado o diagnóstico das docentes no Sistema Integrado de Gestão Atividades Acadêmicas (SIGAA) que disponibiliza publicamente na Internet dados atuais das pesquisas aprovadas para o PIBIC 2021-2022 vinculadas aos respectivos cursos citados anteriormente e seus coordenadores e coordenadoras.

Desta feita, a amostra da pesquisa foi determinada de forma intencional, na medida em que os critérios para a composição do grupo

[1] Os cargos de gestão analisados foram chefias de departamento e coordenações de pós-graduação.

[2] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa que distribui bolsas de estudo para estudantes de graduação, com o objetivo de incentivá-los a participar de projetos de pesquisa e desenvolver o pensamento científico.

precisam ser compatíveis com os objetivos do estudo, ou seja, serão selecionados os indivíduos mais adequados quanto à possibilidade de fornecer as informações mais úteis para a pesquisa.

A etapa seguinte da pesquisa consistiu na elaboração e aplicação de um questionário. Ele foi composto por sete questões simples e objetivas para serem respondidas em um curto período, solicitando informações como: vínculo com a universidade, cor/raça, identidade de gênero, filhos, vínculo com a pós-graduação e tempo de experiência como orientadora na pesquisa científica. O questionário foi criado e enviado por e-mail, utilizando a ferramenta *Google Forms*, para as docentes com vínculo efetivo nos cursos presenciais de Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e que possuíam pesquisas cadastradas no programa PIBIC 2021-2022.

Em seguida, foi realizado um contato prévio com as selecionadas que atenderam a todos os critérios descritos anteriormente através de um e-mail, contendo apresentação dos objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, a Carta Convite para o aceite da participação no estudo em questão, bem como, o link do questionário online para ser respondido e posteriormente analisado.

O questionário foi enviado para 46 docentes, resultando em um retorno de 15 respostas (32,6%). Dessas, 7 atenderam aos critérios de inclusão para a pesquisa, o que representa 15,21% do total de convidadas. É importante ressaltar que a quantidade de participantes não compromete a qualidade dos resultados, pois o objetivo principal do estudo não é quantitativo, mas sim aprofundar a compreensão dos fatos.

A quinta etapa da pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para a produção de dados. Essa escolha se justifica pela sua flexibilidade: mesmo com uma estrutura pré-definida, ela permite que as entrevistadas se sintam mais à vontade para expressar suas ideias. Além disso, o formato semiestruturado garante maior liberdade para a entrevistadora incluir perguntas não previstas no roteiro, o que enriquece a interação e aprofunda a exploração do tema.

Diante do exposto a entrevista foi dividida em três etapas:

a) **pré-entrevista**: contato prévio com as entrevistadas para apresentar os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada, bem como o aceite para a participação no estudo em questão;

b) **entrevista**: realizadas em local e data previamente agendados, em comum acordo com as participantes. Foram conduzidas por meio da plataforma *Google Meet* ou presencialmente, com gravação de áudio através do aparelho celular Redmi Xiaomi Note 9s. Salienta-se que, para as entrevistas presenciais, foram seguidos os protocolos de segurança, como o uso de máscara e a manutenção do distanciamento social[3].

c) **pós-entrevista**: contato com as entrevistadas para apresentação e aprovação da transcrição e textualização das suas narrativas. O processo de transcrição das entrevistas também foi um momento de análise, pois tornou possível captar alguns aspectos das falas e do contexto da entrevista. Para a realização das análises dos dados, as entrevistadas assinaram um termo de autorização de uso de imagens de depoimentos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética aprovada sob o parecer número 5.250.787, visto que envolve seres humanos. Sendo assim, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), construído segundo as normas da Resolução nº. 466/2012 (BRASIL, 2013). O TCLE teve como objetivo assegurar a autonomia, sigilo e anonimato das participantes envolvidas, tendo em vista que disponibilizaram seus dados pessoais. Cada pesquisadora foi identificada com nomes escolhidos de mulheres cientistas de destaque (nacional e internacional) para o campo científico listadas no livro "As Cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo" escrito por Rachel Ignotofsky (2017), evitando assim a quebra do sigilo da sua identidade. Dessa forma, foram escolhidos os seguintes nomes: Elizabeth Blackwell (Professora 1), Marie Curie (Professora 2), Edith Clarke (Professora 3), Cecilia Payne-Gaposchikin (Professora 4) e Esther Lederberg (Professora 5).

O processo de análise se iniciou nas transcrições das entrevistas, captando aspectos da fala e do contexto da entrevistada. Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. (Duarte, 2002). Com isso, necessita-se de um mergulho profundo nas realidades expostas, com intuito de produzir interpretações e explicações que instiguem a reflexão, revelando explicações para a problemática. Aqui, como em todas as

[3] As entrevistas presenciais foram realizadas em 2022, durante o período de pandemia de COVID-19. Os cuidados mencionados (uso de máscara e distanciamento) foram adotados para garantir a segurança da pesquisadora e das participantes, seguindo as diretrizes sanitárias daquele momento.

etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico (Duarte, 2002).

A última etapa desta pesquisa, foi a análise das narrativas na modalidade temática utilizada para a interpretação e discussão dos dados, desdobrando-se nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

Atuação feminina nas pesquisas

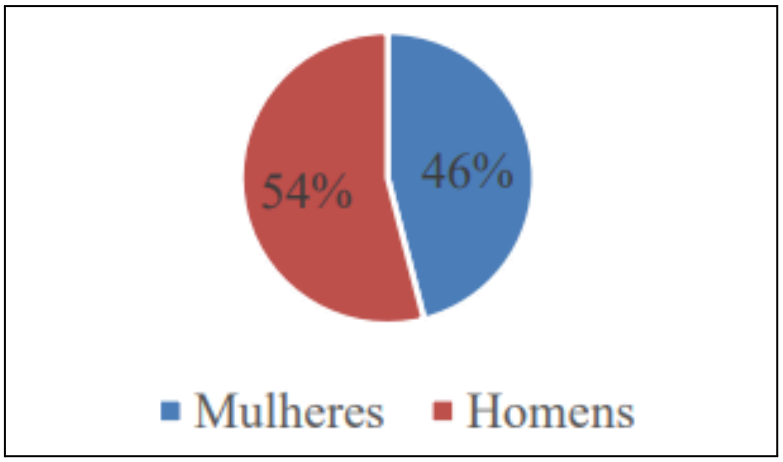
Após o contato com as professoras por meio do formulário online, e através dos dois primeiros critérios de inclusão na amostra: possuir vínculo com os departamentos que oferecem cursos de Ciências Naturais (presenciais) no Campus São Cristóvão da UFS e ser orientadora em pesquisas do programa PIBIC 2021/2022, foi possível identificar a atuação feminina nos cursos de Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe. Das 150 pesquisas sendo realizadas PIBIC (2021/22) em todos os departamentos analisados, 46% são executadas por mulheres, correspondente a 69 pesquisas e 54% são pesquisas executadas por homens, correspondendo 81 das pesquisas. (Tabela 1, Gráfico 1).

Tabela 1: Distribuição da atuação docente (feminina e masculina) em pesquisas PIBIC 2021/22.

DEPARTAMENTO	TOTAL	MULHERES	HOMENS
Biologia	18	10	8
Ecologia	9	6	3
Ciências Florestais	7	1	6
Engenharia Química	12	6	6
Engenharia ambiental e sanitária	6	1	5
Engenharia de Pesca	5	2	3
Medicina Veterinária	7	4	3
Geologia	7	3	4
Zootecnia	9	3	6
Engenharia Agronômica	19	8	11
Química	34	19	15
Física	17	6	11
TOTAL	**150**	**69**	**81**

Fonte: *Elaboração própria (2022).*

Gráfico 1: Análise da atuação feminina das docentes nas pesquisas PIBIC 2021/22.



Fonte: *Elaboração própria (2022).*

Os dados expostos acima retratam um cenário de equilíbrio, apesar da maioria dos docentes orientadores de pesquisas serem homens, é representado por uma pequena diferença de 8% (Gráfico 1) entre homens e mulheres. Essas percentagens são reflexo de conquistas femininas ao longo de muitos anos, reforçando que é um processo de conquista constante.

De acordo com dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (2025), mulheres já são maioria nas bolsas de mestrado e doutorado, mas ocupam apenas 35,5% das bolsas de produtividade. No decorrer da entrevista com as docentes foi possível perceber que ainda existe uma relação de poder entre homens e mulheres na ciência, a desigualdade se manifesta em postos de liderança e nas barreiras impostas pela parentalidade, conforme relatado:

> Você fazendo essa entrevista é que eu pensei, não tinha nenhuma mulher quando eu terminei a graduação, as professoras não orientavam, as professoras não saiam para o doutorado porque os maridos não deixavam (...) Acho que é isso, olhar pra outra mulher, nos perceber como uma classe, que precisa lutar pra gente tentar diminuir o máximo que puder no papel que a gente cumpre dentro da sala de aula. (Edith Clarke).

Tais relações, através de seus mecanismos, atuam como uma força, podendo coagir, disciplinar e controlar os indivíduos. Dessa forma, a luta das mulheres no campo científico continua sendo de extrema importância, pois ainda há muito a ser transformado no contexto atual. Apesar dos avanços recentes, a desigualdade de gênero na ciência é um problema complexo e que não será resolvido de forma repentina. A busca por uma sociedade mais justa e igualitária exige um esforço contínuo.

Memórias sobre "Ser Mulher"

Conhecer e analisar as memórias das cientistas sobre "Ser Mulher" possibilita um mergulho nas interpretações do presente, apoiadas nas consciências do passado. Nas trajetórias de vida narradas, as entrevistadas expuseram um pouco das suas memórias históricas que as ajudaram a construir suas próprias identidades. Segundo Tedeschi (2014, p. 14), "não há futuro para a história das mulheres sem um permanente exercício arqueológico da memória, porque sem ela não se pode construir nem resguardar a identidade". Sendo assim, a memória como matéria-prima da história traz para o centro da cena as mulheres enquanto objeto de conhecimento histórico (Tedeschi, 2014).

O que se pretende ao apresentar e analisar as concepções sobre "Ser Mulher" é compreender as questões de gênero a partir das experiências e não dos papéis sociais, ou seja, é "conhecer a vida de trabalho e o fazer cotidiano das mulheres, não a partir de uma interpretação de uma visão patriarcal de história, mas pela consciência própria dessas mulheres" (Tedeschi, 2014, p. 17).

Ao narrarem suas concepções sobre "Ser Mulher", os discursos das entrevistadas giraram em torno de duas perspectivas, a saber: a) *ruptura com os modelos rígidos de "Ser Mulher*"; e b) *Críticas ao Sexismo*. As perspectivas apresentadas pelas cientistas mostram uma apropriação crítica do passado que reflete na forma como elas lidam com os problemas do presente, especialmente os que envolvem as questões de gênero. E nesse caminho de construção das subjetividades elas trazem à tona as influências da família, do meio social e da cultura. Sendo assim, não se trata apenas de memórias individuais, mas também coletivas. Dar voz a essas memórias, colocando as mulheres num processo de retomada de consciência, demonstrando a identificação do sujeito coletivo com sua experiência no processo histórico (Tedeschi, 2014).

Desconstruindo a "Amélia": ruptura com os modelos rígidos de "Ser Mulher"

Dar oportunidade às mulheres para falarem de si mesmas, significa não somente desvelar registros subjetivos, mas também estabelecer relações com questões coletivas, buscando experiências semelhantes que ajudam a construir a história das mulheres cientistas. Para exporem suas definições sobre "Ser Mulher", as entrevistadas apresentaram discursos que carregavam um pouco das suas memórias individuais que, por vezes, tinham pontos convergentes que permitem a reconstrução e apropriação coletiva do passado, o que nos ajuda a compreender o presente histórico, favorecendo a formulação e reformulação dos projetos e realidades atuais (Tedeschi, 2014, p. 33).

Quando Elizabeth Blackwell se define como mulher, ela traz à tona as memórias da família e destaca o importante papel da sua mãe como incentivadora dos seus estudos, trabalho e crescimento. Nesse caso, a mãe se apresenta como uma figura transgressora dos papéis que o pai atribuía aos filhos, especialmente à mulher.

> [...] Então a minha mãe sempre incentivou... me incentivou pro trabalho. Sempre ouvi esta mensagem: "Estude para ir trabalhar", porque meu pai era meio assim... não era um homem repressor, mas era um homem meio sem horizontes mais largos, né? Ele achava que os filhos deveriam ajudar. A gente tinha loja pequena, mas hoje percebia que aquilo não ia ser suficiente pra todo mundo. Então a gente tinha que crescer, estudar, trabalhar. Minha mãe sempre teve essa visão, né? Tipo assim: "Não escute o que seu pai fala, vai lá, vai estudar e trabalhar". (Elizabeth Blackwell)

Na narrativa de Elizabeth Blackwell percebe-se que na história de vida dela há em uma figura feminina familiar (no caso, a mãe) o incentivo para a busca de novos caminhos que a fez subverter aos planos traçados pelo pai para a vida profissional dos filhos. Essa postura da mãe foi um fator preponderante nas escolhas profissionais da entrevistada. A partir do discurso materno, Elizabeth Blackwell se sentiu impulsionada a estudar e trabalhar. Embora não revelada a perspectiva da mãe sobre o processo de empoderamento feminino, ainda que fosse, como coloca Cornwall (2014), de forma destituída de qualquer confrontação com as relações sociais e de poder subjacentes que produzem iniquidades sociais

e materiais, se configurou como um caminho possível para a liberdade feminina.

Ao se colocar como mulher, Marie Curie ressalta o seu prazer em ser feminina e em ser profissional. Ademais, a cientista revela sua capacidade de assumir funções atribuídas aos homens, a exemplo de atuar como Física Nuclear, uma área do conhecimento historicamente ocupada pelas figuras masculinas.

> Gosto que as minhas alunas me vejam assim: uma mulher que se arruma, que se gosta, e ao mesmo tempo é capaz de fazer coisas que os homens fazem e que nós podemos fazer tão bem feito quanto ou até melhor nessas áreas mais "duras". Sou Física Nuclear, "né"? Normalmente não é associado a uma mulher... (Marie Curie)

A perspectiva de empoderamento feminino pautada na equidade de gênero apresentada por Marie Curie aponta para a exclusão horizontal e vertical da mulher do mundo científico (Lima, 2013), especialmente das chamadas "ciências duras". Essas duas exclusões "apresentam dois momentos cruciais e distintos na carreira acadêmica: um em relação à escolha da área e outro em relação à permanência e à ascensão na profissão" (Lima, 2013, p. 885). As memórias da entrevistada apontam ainda para uma necessidade de desconstrução de estereótipos de gênero para atuarem em determinadas áreas de produção do conhecimento.

> Eu gosto de ser feminina. Gosto de me arrumar, de me maquiar, de vestir roupas de mulher, vestido, salto alto, assim... gosto de estar feminina no meu trabalho, mas fico furiosa em ser tratada diminuída, porque eu sou mulher. Eu quero ser mulher e ao mesmo tempo ser respeitada como profissional. Eu tenho direito de ser feminina, porque na Física, por exemplo, a gente tem muita mulher que não se arruma, porque consideram assim: a mulher pra ser inteligente tem que ser feia, maltratada, se vestir mal, ela não pode ser inteligente e bonita. [...]E é uma das coisas que eu acho que afasta muito as meninas das ciências "duras"... é essa coisa de achar que a cientista é a mulher feia ou a mulher que não se arruma. É aquela que vai arrumar um marido feio, com cara de louco, "né"? Coisa do "Einstein", cabelo pra cima com a língua pra fora "né"? A gente sempre encaixava nesse modelo e não, a gente pode ser elegante, feminina e cientista. (Marie Curie)

As colocações de Marie Curie problematizam a questão dos estereótipos e dos papéis sociais de gênero no desenvolvimento das

carreiras científicas (Barros; Mourão, 2020). De acordo com Barros e Mourão (2020, p. 11), "os estereótipos estabeleceram comportamentos esperados para cada gênero, incluindo os espaços que deveria ocupar e o tipo de educação que a receber". No campo de atuação de Marie, esses estereótipos acabam sendo incorporados nas representações sociais de mulheres que atrelam a sua imagem de cientista às características masculinizadas, impedindo-as de exercer a sua feminilidade, sendo que esta última implicaria no distanciamento das mulheres "do perfil que seria esperado para uma atuação na ciência, em especial, naquelas consideradas como áreas hard (ciências duras)" (Mourão; Barros, 2020, p. 12). Essa representação também permite o distanciamento das cientistas das discussões sobre gênero e feminismo, como aponta Lima (2013).

Nas histórias de vida contadas pelas cientistas entrevistadas, a necessidade de ruptura com os modelos rígidos de "ser mulher" perpassa os discursos, propondo reflexões sobre a desconstrução de paradigmas que tendem levar as mulheres a um processo de engessamento, submissão e invisibilidade, limitando seus campos de ação. Em sua narrativa, Cecilia Payne-Gaposchkin não somente expõe sua postura combativa a toda forma de autoritarismo, discriminação e injustiça, como também traz à tona o discurso da sororidade.

> [...] eu não aceito submissão, não aceito autoritarismo, não aceito discriminação! [...] quando eu vejo alguma questão de injustiça ou alguma falha nessas relações assim de gêneros, eu costumo ter uma estrutura mais defensiva, de proteção, de acolher... Se eu perceber que no meu ambiente familiar ou ambiente profissional tem alguma coisa fora do que seria dentro dos meus critérios, que não acho que é o adequado, eu vou driblar (Cecilia Payne-Gaposchkin).

Observou-se ainda que, ao narrarem suas histórias, as cientistas incorporaram nos discursos olhares positivos sobre "ser mulher", enaltecendo sua força e o seu protagonismo em múltiplos papéis sociais que desempenham. Outro aspecto que pode ser evidenciado nas narrativas é o importante papel da educação como ferramenta de emancipação feminina, como pode ser percebido na fala Esther Lederberg: "*...às vezes a gente tem uma personalidade determinada,*

mas o ambiente, as escolas que eu estudei, eles favoreceram, eu ser desse jeito".

Quando se definem como mulheres, as cientistas entrevistadas, nas suas narrativas, trazem de alguma forma discursos que representam um processo de tomada de consciência sobre questões específicas vivenciadas pelas mulheres na ciência, produzindo novos olhares acerca dos papéis sociais desempenhados por elas. Dessa forma, ao contar sobre suas histórias, as mulheres revelam as suas lutas e pensamentos forjados na experiência feminina da vida individual e coletiva (Tedeschi, 2014).

"Lugar da mulher é onde ela quiser": críticas ao sexismo

Quando foram solicitadas para exporem suas concepções sobre as questões de gênero na sociedade, as cientistas entrevistadas relataram que vivenciaram e/ou presenciaram situações de discriminação de gênero em diversos momentos das suas trajetórias de vida, como pode ser identificado em um dos fatos narrados por Elizabeth Blackwell:

> [...] outro dia mesmo, eu fui numa reunião de condomínio... resolvi ir, porque era uma pendência que estava aqui no condomínio... Chegando lá, ... eu percebi que os homens que estavam lá na reunião, estavam para desprestigiar a síndica que era mulher, né? Ah, eu não estava gostando daquilo. Em outra sessão com o síndico, isso era discutido com tranquilidade. Teve uma hora que eu perdi a cabeça e disse: "O senhor está desrespeitando a moça!" Aí foi aquele meio bate-boca... foi uma situação muito ruim, misógina (Elizabeth Blackwell).

O comportamento misógino narrado por Elizabeth Blackwell expõe as desigualdades visíveis entre homens e mulheres no que se refere às funções que desempenham, aos lugares que ocupam e as características que apresentam, resultantes de construções culturais que embora não encontrem respaldos no campo biológico, acabam por legitimar relações de poder (Pinheiro, 2007). A violência contra a mulher perpassa também pelos discursos e atitudes misóginas que reforçam o binário masculino-feminino, diferença a todo momento criada, reproduzida e transformada em uma relação hierárquica e excludente em que constantemente o feminino é sacado de valor, é subestimado, é menosprezado em face ao masculino (Lima, 2008).

A crítica ao sexismo perpassou em diversos momentos os discursos das mulheres cientistas ao narrarem suas histórias de vida. Nas narrativas apresentadas, pode-se identificar que as entrevistadas ressaltam as conquistas femininas, mas também expuseram a necessidade de maior reconhecimento e ampliação do campo de ação feminina. Quando Edith Clarke traz à tona a conquista das mulheres no curso no qual atua, ela destaca também que as mesmas ainda sentem dificuldade de ocupar o mercado de trabalho.

> [...] Quando eu fiz Geologia, eu entrei na universidade em 1987 e nós éramos no máximo 20% da turma. Hoje nós somos mais do que 50%... tem mais mulheres do que homens fazendo Geologia, que não era uma realidade, né? Mas aí você vê terem mais geólogos empregados do que geólogas... (Edith Clarke)

Esther Lederberg também denuncia a invisibilidade da mulher no mercado de trabalho relacionado ao campo da engenharia agronômica.

> [...] sobre o setor de cana-de-açúcar nas usinas, a gente "tá" com o programa de residência agrária. Não tem uma mulher atuando como engenheira agrônoma numa usina aqui. Eu não encontrei, eu não vi. Eu acho isso horrível! Eles estão precisando contratar e acredito que eles nem pensam. Eu acho que eles não pensam em contratar uma mulher ... Eu acho muito primitivo isso... (Esther Lederberg)

As narrativas de Edith Clarke e de Esther Lederberg apontam para a necessidade de desconstrução da lógica sexista. Essa lógica na qual a ciência se institucionaliza ocorre, conforme Schiebinger (2001), de forma sistemática com a exclusão das mulheres, o que desvaloriza, subestima e menospreza o feminino frente ao masculino, dificultando não somente a inserção da mulher no campo científico como também a sua atuação nesse meio em que o feminino é estruturalmente subjugado. A posição social da mulher revela que, embora as mulheres tenham vencido muitas barreiras, elas ainda enfrentam preconceitos de gênero, inclusive na produção científica.

As imagens culturais da mulher e os conceitos normativos da sociedade reforçam a binariedade do gênero (Scott, 1995), influenciando as escolhas e ações dos sujeitos. Nesse sentido, a desconstrução das noções rígidas de gênero é extremamente importante, pois ela permite enfrentar as desigualdades sociais, culturais e históricas que determinam e naturalizam as funções dos indivíduos com base em aspectos biológicos.

As histórias vivenciadas e contadas pelas professoras e cientistas entrevistadas resgatam também a importância da sororidade que, além de constituir um instrumento para a conquista da igualdade entre mulheres e homens, é uma forma de reação à fraternidade masculina e um caminho para enfraquecer a misoginia (Fernandes, 2021). Nesse sentido, como bem aponta Fernandes (2021, p. 3), o feminismo propõe que o conceito de sororidade "vá além da solidariedade, uma vez que esta consiste numa partilha de experiências que mantém as condições de apoio, enquanto a sororidade indica a modificação das experiências relacionais". No exercício da sororidade, Marie Curie relata a sua preocupação com as mulheres e da importância do apoio a elas: *"...eu sempre tento incentivar as meninas, gosto de ajudar mais as meninas, porque sei das dificuldades... ajudar e proteger, porque eu vejo que elas sofrem às vezes... tem problemas com professores e eu tento proteger mais as meninas* (Marie Curie).

Ao exporem suas memórias sobre a condição da mulher na sociedade, a ideia de empoderamento feminino foi um ponto recorrente nos relatos das cientistas entrevistadas. A partir de suas falas, foi possível identificar um entendimento de empoderamento relacionado à conquista feminina de novos espaços, especialmente naqueles tradicionalmente dominados por homens, o que é percebido por elas como um avanço positivo. Os trechos a seguir apresentam alguns discursos em que as mulheres apontam pontos positivos relacionados à conquista feminina de espaços, especialmente daqueles dominados por homens.

> [...] a gente tem diferenças físicas, mas isso não impede que ninguém desenvolva uma atividade de forma diferente somente por diferença de gênero. Isso é incabível pra mim! (Edith Clarke).

> [...] Eu acho que...tem aquela questão da descoberta, do pioneirismo, né?... de você se destacar, estar fazendo isso, estar trabalhando com

> aquilo. Então na minha área, há mais 20 anos atrás, quando comecei a trabalhar com as minhas linhas de pesquisa, não era comum você ver mulheres atuando nessa linha. Então isso foi positivo, porque mostrou que a gente tinha condições de atuar, de sermos boas profissionais... (Cecilia Payne-Gaposchkin)

Os discursos acima reforçam a máxima "lugar de mulher é onde ela quiser". Esse reconhecimento das capacidades femininas pelas próprias mulheres problematiza a lógica sexista e as concepções essencialistas que naturalizam a inferiorização das mulheres, atribuindo a elas condições aquém das atribuídas aos homens.

Ao comunicarem suas memórias sobre a condição social da mulher, as cientistas relataram alguns pontos negativos que estão relacionados às experiências marcadas pelas diferenciações estabelecidas pelas construções de gênero. A descredibilidade no trabalho feminino é uma das formas de violência de gênero mais narradas pelas entrevistadas, como pode ser identificado nos trechos a seguir:

> ... Eu tenho um cargo... Eu não sou a mais alta que tem. Nós temos a diretoria, tem a presidente "né"? ... eu tenho outros afazeres, de cuidar de eventos, coordenar pessoas que vão fazer atividades, a gente está organizando o curso. Então eu sou a coordenadora dessa parte. Mas sempre associam com uma pessoa que vai fazer um serviço pra outro, que é o homem que vai estar acima. Então essa coisa sempre acontece com a mulher. Se fosse o homem, não pensariam isso, já ligariam a um cargo. Mas a mulher, a mulher é sempre a serviçal, "né"? A ajudante... E isso me incomoda muito (Marie Curie)

> ... ainda tem uma certa discriminação do tipo "você é mulher"! Você vai dar conta de fazer isso? Isso não é perigoso demais? Você acha que você tem condições de estar lidando com essas pessoas, essa realidade ou essas condições de trabalho? Então, eu ainda vejo um pouco de discriminação, de descrença, de machismo em algumas relações interpessoais, mas eu vejo também que são espaços que estão sendo conquistados pelo fato de ser mulher. (Cecilia Payne-Gaposchkin)

Como pode ser observado nos relatos, o "teto de vidro", conjunto de barreiras invisíveis que incluem a discriminação e a descrença na mulher, sinaliza os obstáculos que cientistas enfrentam. De acordo com Lima (2008), essas barreiras são construções culturais e, por isso,

podem ser alteradas, visto que as culturas e as tradições não são estáticas. Nesse sentido, as memórias narradas nas entrevistas já apontam para um exercício de crítica e enfrentamento aos desafios impostos pela questão de gênero. Reconhecer e identificar os obstáculos e mapear suas armadilhas ao longo da carreira das cientistas são parte fundamental da estratégia para superar esses desafios e construir um caminho menos tortuoso, no qual as mulheres não sejam barradas por pertencerem ao sexo feminino (Lima, 2008).

Memórias sobre ser "Mulher Cientista"

A questão de gênero na ciência é enfocada por estudiosos de muitas disciplinas a partir de perspectivas amplamente variáveis. Conhecer e discutir as memórias sobre ser "Mulher Cientista" é essencial para compreensão das dificuldades e obstáculos de inclusão e permanência no âmbito acadêmico, tendo em vista que a história das mulheres na ciência não foi caracterizada por uma marcha de progresso, mas por ciclos de avanço e recuo.

A história dos primórdios das mulheres na ciência nos ensina diversas coisas. Como coloca Schiebinger (2001), a história ensina que as instituições científicas assumiram muitas formas através dos séculos e que a estrutura dessas instituições pode encorajar ou desencorajar a participação das mulheres, bem como, revela-se que nas modernas sociedades industriais, a divisão de trabalho entre emprego e lar permanece um obstáculo ao ingresso das mulheres nas profissões. Durante a entrevista, ao serem questionadas sobre a trajetória na formação superior é possível perceber comparações do início da carreira acadêmica até a posição atual, relatando mudanças ao longo dos anos. Segundo a professora Cecilia Payne-Gaposchkin, atualmente existem mais mulheres cientistas atuando na sua área do que homens cientistas. Bem como, consegue identificar uma diferença no número de mulheres cientistas em diferentes áreas da formação superior.

> Na graduação, as alunas do sexo feminino iam mais pra área de licenciatura, para área de ensino do que para área de pesquisa. Mas, na pós-graduação, eu já vi um cenário diferente, as minhas turmas na pós-graduação, no mestrado e doutorado eram compostas basicamente por mulheres. (Cecilia Payne-Gaposchkin).

Além disso, as professoras conseguem perceber uma diferenciação no tratamento e valorização do seu trabalho de acordo com a posição e/ou cargo que ocupam. Tais processos fazem parte de um mecanismo de exclusão vertical, fenômeno denominado de "teto de vidro". Schiebinger (2001) discute esse conceito relacionado a invisibilidade dos obstáculos que limitam e dificultam a ascensão das mulheres na carreira profissional, uma vez que não existem barreiras formais que justifiquem o fato de que as mulheres não conseguem ascender profissionalmente na mesma proporção que os homens.

Nos discursos das entrevistadas, é possível identificar marcas de exclusão. A pesquisadora Cecilia Payne-Gaposchkin, por exemplo, relata que em trabalhos de campo sentia que seus colegas homens eram mais valorizados. Ao se posicionar como a responsável pela pesquisa, ela era questionada sobre sua qualificação, questionando se ela era realmente professora e doutora, percebendo que as reações eram influenciadas por uma expectativa de que o papel de liderança deveria ser masculino. Ela descreve essa expectativa como um "status de mandachuva", termo que remete a uma figura de autoridade inquestionável, geralmente associada a homens. Já a pesquisadora Esther Lederberg, relata que no ambiente acadêmico a sua presença só é valorizada quando os colegas estão cientes de seu cargo de professora na UFS. Quando eles desconhecem sua função, ela percebe um tratamento inferior, o que demonstra a necessidade de reafirmar constantemente sua posição para ser respeitada.

O depoimento de Cecilia Payne-Gaposchkin revela outro importante desafio que as mulheres enfrentam ao ingressar no campo científico: a conquista da credibilidade e confiança.

> Já passei por várias situações de estar trabalhando com a pessoa do sexo masculino que era subordinado a mim, mas quando íamos numa área as pessoas lidavam com ele. Então ele dizia que tinham que falar comigo, eles olhavam e falavam: "Ela? Mulher? Vai fazer isso? Vai subir e carregar?". Eu cheguei algumas vezes a pessoas que fizeram testes pra checarem se eu sabia realmente o que eu estava fazendo, ficavam simulando coisinhas ou falando que viu algum bicho e eu falava "não, esse animal não ocorre aqui." (Cecilia Payne-Gaposchkin)

Dessa forma, "mesmo que atualmente a participação das mulheres na ciência seja equitativa do ponto de vista numérico, a hierarquia acadêmica vai estar ocupada, sobretudo, por homens" (Silva;

Ribeiro, 2014, p.2). Assim, dificultando ainda mais o acesso a posições de destaque. Nesta mesma direção, em outros momentos da entrevista, Cecilia relata as barreiras que enfrentou na vida acadêmica.

> "Tem a questão da descrença se você pode estar trabalhando na área, essa questão de discriminação e de machismo. Você tem que respirar e mostrar que você tem condições, que você é habilitada, é difícil você lidar com as pessoas e ter que provar que você tem valor, tem condições de executar o trabalho, então isso em alguns momentos acaba sendo desestimulante. Eu tenho algumas colegas que desistiram de estar na área porque não aguentam, sabe? Esse machismo, esse preconceito, essa discriminação, sempre achando que a gente é frágil e que não vai dar conta." (Cecilia Payne-Gaposchkin)

O depoimento acima relata que essas mulheres precisam lidar com a falta de credibilidade e de reconhecimento da mulher na atividade científica. De acordo com Silva e Ribeiro (2014, p. 456), a crítica feminista à ciência problematiza "o entendimento de que a produção da ciência legítima se dá a partir dos valores associados ao masculino, dos quais as mulheres são consideradas naturalmente desprovidas". A falta de reconhecimento da participação feminina na produção científica é um processo que ocorre frequentemente em determinadas áreas, como nas ciências "duras", denominado de "efeito matilda", termo desenvolvido pela pesquisadora Margaret Rossiter (1993) em homengem à ativista Matilda Joslyn Gage, importante defensora dos direitos das mulheres no século IX.

Nessa perspectiva, as contribuições do pensamento de Londa Schiebinger (2001) tornam-se fundamentais, na medida em que a referida autora argumenta que a produção científica tem sido baseada numa cultura androcêntrica. Sendo assim, a trajetória das mulheres na ciência é constituída numa cultura baseada no "modelo masculino de carreira" (Velho, 2006) que envolve compromissos de tempo integral para o trabalho, produtividade em pesquisa, relações academicamente competitivas e a valorização de características masculinas que, em certa medida, dificultam, restringem e direcionam a participação das mulheres nesse contexto.

Desafios e obstáculos das mulheres na produção científica

Ao analisar a trajetória de mulheres na produção científica é possível perceber os desafios e obstáculos enfrentados. Algumas dessas dificuldades não diferem daquelas enfrentadas pelos homens. Porém, existem desafios particulares envolvendo questões de gênero que refletem as relações de poder inseridas no meio acadêmico. Através dessa pesquisa buscamos compreender como as mulheres vêm ocupando esses espaços na academia. Tal atividade não se restringe apenas em analisar suas trajetórias profissionais, mas também os caminhos percorridos por essas mulheres e as estratégias (políticas, sociais, culturais, econômicas etc.) usadas por elas para a construção de suas identidades pessoais e profissionais, desvelando histórias de sujeitas ocultas e silenciadas por questões de gênero.

Sendo assim, ao serem questionadas sobre os desafios e obstáculos enfrentados para atuar como cientista na Universidade Federal de Sergipe, as entrevistadas relataram a ausência de incentivo financeiro, como pode ser observado no depoimento de Elizabeth Blackwell.

> Eu acho que as distribuições de recursos financeiros na atualidade estão muito escassas. Eu participo do comitê e esse ano a gente recebeu 50 projetos, só aprovaram 8, teve projetos bons que foram aprovados, mas não foram contemplados por questões financeiras e hoje você dificilmente consegue desenvolver alguma coisa sem recurso financeiro. A minha área que é experimental é frustrante, bolsas de mestrado também não tem, estão bem reduzidas. (Elizabeth Blackwell)

A produção científica no Brasil passa por momentos difíceis diante do cenário de desmonte da ciência no país, dessa forma, a falta de financiamento é um desafio quase unânime para homens e mulheres. No entanto, para Santos (2016) a contestação preocupante de que as mulheres acessam menores recursos da política de fomento à pesquisa está intrinsecamente vinculada ao fato de as mulheres terem menos tempo para as ciências. Dessa maneira, surge a necessidade de um olhar diferente para o cotidiano dessas mulheres fora da universidade, só assim será possível uma compreensão acerca das desigualdades de gênero no campo científico.

Além disso, em outros momentos da entrevista, algumas mulheres relataram que as questões de gênero foram e continuam sendo um desafio a ser enfrentado ao adentrarem e permanecerem no campo científico. Nesse contexto, é importante ressaltar que o preconceito relacionado ao gênero não foi explicitado por todas as docentes, pois ele pode afetar de forma sutil e velada essas mulheres de diferentes formas, muitas vezes nem sendo notado pelas mesmas. Outro desafio para inclusão feminina na ciência foi a falta de credibilidade. É o que Marie Curie expressa ao ser questionada sobre as memórias negativas na trajetória como mulher na produção científica.

> Bom, talvez os momentos em que não fui valorizada por colegas que, por mais que eu fizesse as coisas bem feitas, assim, achavam que não, não estava fazendo o suficiente, não era boa o suficiente. Às vezes você faz um milhão de coisas, "né?" E às vezes eles querem medir tudo com a mesma régua. Só que coisas diferentes, se medem com réguas diferentes, as coisas têm formas diferentes de serem vistas (Marie Curie).

Essa lógica sexista na qual a ciência se institucionaliza ocorre, conforme Schiebinger (2001), de forma sistemática com a exclusão das mulheres, o que desvaloriza, subestima e menospreza o feminino frente ao masculino, assim, dificultando a inserção e atuação da mulher no campo científico.

Maternidade e o distanciamento das mulheres com a ciência

As experiências vividas pelas entrevistadas trazem relatos da importância da colaboração de outras pessoas no sentido de conciliar as atividades profissionais com as tarefas da vida pessoal e familiar. O processo de distanciamento das mulheres para com a ciência, enquanto atividade sistematizada começa no processo de socialização, tendo em vista que as atividades domésticas e com os filhos são consideradas "femininas", e com a entrada das mulheres na carreira científica, consequentemente, vão ter que conciliar os dois espaços, esbarrando assim em outros constrangimentos como a difícil escolha entre família, maternidade e carreira.

Segundo Machado *et al.* (2019), em 54% dos casos, as mães são as principais responsáveis pelos filhos. Devido a isso, quando questionada sobre conciliar os afazeres relacionados à pesquisa, trabalho e família, Marie Curie afirma já ter pensado em desistir.

> Quando tive meu filho, no começo eu pensava: "O que é isso? Não vou conseguir fazer tudo ao mesmo tempo. Tem que deixar meu filho pequenininho em casa". Mas, eu dei sorte, sempre tive uma pessoa maravilhosa me ajudando, que até hoje trabalha cuidando dele. Então, eu sempre tive ajuda, mesmo assim, não é você cuidando do seu filho. Tinha época que eu falava que ia largar tudo (Marie Curie).

A maternidade e a falta de estruturas de apoio nas universidades e em eventos científicos afetam a produtividade das pesquisadoras. A ausência de suporte para acolher essas mães impede a participação em atividades essenciais para o avanço de suas carreiras. Afinal, a produtividade na área científica é diretamente ligada à divulgação de resultados de pesquisas, seja por meio da publicação em eventos, livros ou periódicos especializados. Sendo assim, a escrita e publicação científica se fazem essenciais e são uma ferramenta fundamental nas trajetórias de reconhecimento científico. A ideia de ser produtiva está vinculada visceralmente à ideia de escrever e publicar. A divulgação, por sua vez, somente é possível pela prática da pesquisa e, além disso, as pesquisas somente encontram repercussão e reconhecimento mediante a sua publicação. Com isso, cientistas-mães que necessitam apresentar trabalhos acadêmicos, não conseguem comparecer em congressos o que acaba diminuindo sua presença e produtividade pela ausência de um preparo desses eventos para recepciona-las, como ressalta Edith Clarke:

> Até a estrutura para você poder, como mãe, ir para um congresso, de acolhimento para um bebê, de a gente ter, não existia. Eu deixei de ir para congresso, eu não podia ir porque a estrutura ficava difícil com duas crianças. Eu não fui muito mais prejudicada na minha carreira porque eu tenho um companheiro que me ajudou muito. Mas, se não fosse, como eu vi no relato de algumas colegas, é, porque você para. Se você não vai ao campo você não tem pesquisa, então um GAP de 3 ou 4 anos, aparece um concurso, você não está preparada para isso (Edith Clarke)

Contabilizando os períodos de gestação e lactação, as cientistas-mães destas áreas do conhecimento tendem a se afastar de

suas atividades de pesquisa, agravando consideravelmente o impacto na produtividade das mesmas, como cita o depoimento de Marie Curie:

> Outro problema ocorre com nosso currículo. Eu tive um momento em que me tornei mãe. Tive que parar para cuidar do meu filho. Claro, tive mais dificuldade na produção científica. E isso não é levado em conta, né? Eu acho que essas coisas fazem muita diferença quando você vai concorrer a um projeto dentro e fora da universidade. Um homem e uma mulher: o currículo é olhado da mesma forma, tudo medido com a mesma régua. Mas uma mulher tem mais dificuldades nesse período. (Marie Curie)

Além disso, em determinadas áreas do conhecimento, outro fator que prejudica imensamente o desempenho acadêmico das cientistas-mães das ciências naturais é a exposição a alguns locais como laboratórios, hospitais, entre outros. Professoras que precisam orientar alunos em experimentos que demandem o manuseio de determinados reagentes químicos são aconselhadas, por seus obstetras, a evitar estes tipos de atividade durante a gestação (9 meses, em média) e período de lactação (24 meses, segundo sugestão da Organização Mundial da Saúde).

Como visto nas categorias analisadas, existem diversos obstáculos visíveis e invisíveis, tais como à valorização do trabalho, à conquista de credibilidade e confiança, à produtividade em pesquisa, à dupla jornada de trabalho, à maternidade que dificultam e impedem a ascensão das mulheres na carreira científica. Segundo Haraway (1995) as ciências são formadas por uma "multiplicidade de visões", já que são constituídas por uma pluralidade de sujeitos, em distintos contextos sociais, econômicos e culturais. Deste modo, nas palavras de Haraway, "(...) apenas uma perspectiva parcial promete uma visão objetiva" (1995, p. 21). A abordagem parcial reconhece a diversidade e, portanto, complexidade das visões que compõem as ciências. Assim, é partindo desta perspectiva parcial que pensamos, aqui, a problemática participação de mulheres nas ciências.

Conclusões

Através das análises e discussão dos dados foi possível constatar que o número de docentes homens orientando pesquisas PIBIC, na área das CN, é maior do que o número de docentes mulheres orientadoras.

Essa diferença é de 8%, expondo um equilíbrio nesse aspecto, entretanto, as narrativas das cientistas entrevistadas revelam que, mesmo em departamentos em que a presença de homens e mulheres se dá numericamente equilibrada, isso não implica a ausência de práticas discriminatórias e machistas.

Contudo, apesar de haver um aumento no número de mulheres na produção científica, por meio dessa pesquisa podemos perceber que a trajetória acadêmica e profissional das docentes entrevistadas é construída em um ambiente regido por valores e padrões masculinos que dificultam a participação das mulheres na ciência. Ao analisar os relatos é perceptível os diversos obstáculos para inserção e permanências dessas mulheres na pesquisa científica, no que se refere: à valorização do trabalho, à conquista de credibilidade e confiança, à produtividade em pesquisa, à dupla jornada de trabalho, à maternidade e a discriminação de gênero.

É importante destacar que todas as entrevistadas eram mulheres cisgênero e brancas. Nesse sentido, para este estudo, mesmo não delimitando critérios de inclusão destes sujeitos na pesquisa, as mulheres que ocupam esses cargos nas Ciências Naturais na UFS são em sua totalidade brancas e cisgênero.

Destacamos, então, a relevância da realização de pesquisas que contemplem as desigualdades em suas "interseccionalidades" como modo de consolidarmos as diversas demandas e necessidades femininas para a produção científica. É inquestionável haver articulação entre as diversas discriminações. Há uma necessidade de construção de outras várias abordagens parciais e interseccionais que nos proporcionem conhecer a participação de mulheres nas ciências no país em sua pluralidade e complexidade.

Desconstruir a lógica binária dos gêneros implica problematizar a oposição hierárquica existente entre eles, na qual o masculino é tomado como referência, além de, também, compreender o caráter construído, fragmentado, contingente e plural das identidades. Afinal, não existe a mulher como categoria universal e fixa, mas várias e diferentes mulheres, que aprendem a ser, pensar, agir e se reconhecer de determinado jeito de acordo com os contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridas. Portanto, as análises que realizamos se configuram como contingentes, provisórias e limitadas às trajetórias vividas pelas entrevistadas.

Dessa forma, o aprofundamento de estudos e discussões que busquem tornar visíveis tais experiências é essencial, expondo as resistências e as relações de poder estabelecidas, especialmente no ambiente acadêmico de produção científica.

Para finalizar, compreende-se que no campo dos estudos de gênero e feministas na produção de conhecimento científico existe muito trabalho a ser feito. Há intensificação dos mecanismos discriminatórios de gênero quando a luta cotidiana por consolidação da carreira das cientistas se dá em áreas tradicionalmente masculinas.

Referências

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória. MOURÃO, Luciana. Trajetória profissional de mulheres cientistas à luz dos estereótipos de gênero. In: **Psicologia em Estudo**., v. 25, e46325, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

CORNWALL, Andrea . Trilhas do Empoderamento de Mulheres. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29963 . Acesso em: 18 mai. 2022.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, p. 139-154, 2002.

FERNANDES, Evelyn Blaut. Morte ao patriarcado: fraternidade, irmandade, sororidade. **Cadernos Pagu**, n. 63, p. e216309, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/18094449202100630009. Acesso em: 10 mai. 2022.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

IGNOTOFSKY, Rachel. **As cientistas**: 50 mulheres que mudaram o mundo. Editora Blucher, 2017.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física das cientistas na Física. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): 496, setembro-dezembro/2013.

LIMA, Betina Stefanello. **Teto de vidro ou labirinto de cristal? As margens femininas das ciências.** Dissertação (Mestrado em História)-Universidade de Brasília, Brasília 2008.

MACHADO, Leticia Santos et al. Parent in science: The impact of parenthood on the scientific career in Brazil. In: **2019 IEEE/ACM 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE).** IEEE, 2019. p. 37-40.

MEIHY, J. C. S.B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade,** v. 21, p. 9-29, 1994.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Mulheres já são maioria nas bolsas de mestrado e doutorado, mas ocupam apenas 35,5% das bolsas de produtividade. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2025/02/mulheres-ja-sao-maioria-nas-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-mas-ocupam-apenas-35-5-das-bolsas-de-produtividade. Acesso em: 22 ago. 2025.

PINHEIRO, Luana Simões. **Vozes Femininas na Política**: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-Constituinte. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.

ROSSITER, Margaret W. **The Matthew Matilda Effect in Science**. Social Studies of Science, Vol. 23, No. 2 (1993), pp. 325-341.

SANTOS, Vívian Matias dos. Uma "perspectiva parcial" sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n, 3, p. 801-824, set-dez, 2016.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1995.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciênc. educ**. (Bauru), Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres.** Dourados-MS: UFGD, 2014.

VELHO, Léa. Prefácio. In: SANTOS, Lucy Woellner; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (Orgs.). **Ciência, tecnologia e gênero:** desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006.

Memories of women: trajectories and protagonisms in/for scientific production at the Federal University of Sergipe

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo conocer las trayectorias de mujeres científicas que actúan en el campo de las Ciencias Naturales en la Universidad Federal de Sergipe, bajo el sesgo de las relaciones de género que impregnaron (y permean) sus historias y los reflejos en/para la inserción y actuación en el espacio académico. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo descriptivo, utilizando el método de Historia Oral. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas con mujeres científicas vinculadas a los cursos de Ciencias Naturales de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. Con ello, además de contextualizar y rescatar las trayectorias de los científicos y gestores de las carreras de Ciencias Naturales de la UFS, a través de esta investigación podemos ver que la trayectoria académica y profesional de los docentes entrevistados se construye en un ambiente regido por los valores masculinos. y normas que dificultan la participación de la mujer en la ciencia. De esta forma, la profundización de estudios y discusiones que busquen visibilizar tales experiencias es fundamental, ya que hay mucho trabajo por hacer.

PALABRAS CLAVE: Mujeres científicas. Género. Historia oral. UFS.

ABSTRACT: This research aims to know the trajectories of women scientists who work in the field of Natural Sciences at the Federal University of Sergipe, under the bias of gender relations that permeated (and permeate) their histories and the reflexes in/for insertion and performance in the academic space. This is a qualitative study, of the descriptive type, using the Oral History method. For that, semi-structured interviews were carried out with women scientists linked to the Natural Sciences courses at the Federal University of Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. With this, in addition to contextualizing and rescuing the trajectories of the scientists and managers of the Natural Sciences courses at UFS, through this research we can see that the academic and professional trajectory of the interviewed teachers is built in an environment ruled by masculine values and standards that make it difficult to women's participation in science. In this way, the deepening of studies and discussions that seek to make such experiences visible is essential, as there is a lot of work to be done.

KEYWORDS: Women scientists. Genre. Oral History. UFS.

Maria Eduarda LISBOA SANTOS ,
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil Graduada em Engenharia Agronômica (UFS, 2023) e mestranda no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFS, 2024). Atua como Agente Local de Inovação Rural pelo SEBRAE. Tendo interesse principalmente nos seguintes temas: gênero, desenvolvimento rural e agroecologia.

Aline Lima de OLIVEIRA NEPOMUCENO,
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora e Mestra em Educação, Licenciada em Ciências Biológicas. Desenvolve pesquisas em Educação Ambiental, formação de professores, metodologias participativas e ensino de Ciências e Biologia, com ênfase em sustentabilidade socioambiental e justiça ambiental.

Viviane ALMEIDA REZENDE
Secretária do Estado da Educação de Sergipe, Aracaju, Sergipe, Brasil Licenciada em Ciências Biológicas (UFS, 2000) e Mestre em Educação (UFS, 2011). Professora efetiva da Educação Básica (SEED/SE), atua como pesquisadora nas áreas de Formação de Professores, Educação em Ciências e Biologia, Educação Ambiental, Metodologias para a Educação Ambiental e Dimensão Ambiental no Currículo Escolar.

Elika Milenna BARBOSA SANTOS
Licenciada em ciências biológicas (UFS). Foi bolsista voluntária do Programação de Iniciação Científica (PIBIC) com o tema mulheres na ciência e fez parte do Programa Residência Pedagógica (CAPES).

Recebido em: 21/04/2023
Aprovado em: 05/10/2025

ISSN 2525-6904

DOSSIÊ

História das mulheres na ciência e aspectos da natureza das ciências: possibilidades para educação científica

Camila Cunha, *Universidade Federal da Bahia*

Carolina Queiroz, *Universidade Federal do Recôncavo Baiano*

Resumo: Neste ensaio teórico, buscamos refletir sobre como a história das mulheres na ciência pode fornecer elementos pedagógicos para o ensino da Natureza das Ciências (NdC). Optamos por apresentar a abordagem da Semelhança de Família, pois ela contempla atualmente um dos modelos mais completos para NdC. Esta abordagem propõe que as ciências se agrupem em dois principais sistemas: cognitivo-epistêmico e social-institucional, os quais se subdividem em outras onze categorias. Colocamos em diálogo a história das mulheres na ciência e três dessas categorias previstas no sistema socioinstitucional: (a) organizações sociais e interações, (b) estruturas de poder político e (c) sistemas financeiros. Consideramos que essas três categorias refletem o papel das influências sociais sobre o empreendimento científico, reforçando que a ciência não existe de forma isolada da sociedade e, de maneira estrutural, apresenta elementos sexistas. Aprender sobre NdC envolve a exploração de casos históricos da ciência nos quais as relações de gênero tiveram um papel significativo. Esses casos incluem a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas mulheres, as funções historicamente atribuídas a elas nesses contextos, as disparidades na representação das mulheres pela ciência, a desconsideração de seus anseios nas agendas de pesquisa e na ausência de suas vozes na construção dos conhecimentos científicos.

Palavras-Chave: Natureza das Ciências. História das mulheres na Ciência. Semelhança de família. Educação científica.

Introdução

Pesquisadores, educadores e documentos curriculares há algum tempo apontam para a necessidade de ampliar a compreensão dos indivíduos sobre aspectos referentes à atividade científica e à natureza do conhecimento científico (IRZIK; NOLA, 2014). Estes aspectos ficaram conhecidos como Natureza da Ciência (NdC) e constituem atualmente um dos campos de pesquisa e prática no ensino de ciências. Os debates neste contexto buscam elucidar os pressupostos epistemológicos, filosóficos, históricos e culturais sobre a atividade científica e o conhecimento científico ensinado (MOURA, 2014; AZEVEDO; SCARPA, 2017). Dito de outro modo, o ensino de ciências perpassa por ensinar sobre ciências, também como meio para se alcançar a alfabetização científica (IRZIK, NOLA, 2014; SASSERON; CARVALHO, 2011; CARVALHO, 2006).

Dentre as razões elencadas para a maior inserção da NdC nos currículos, está a necessidade de superar visões distorcidas sobre a ciência, sobretudo diante da crítica sociológica e histórica aos impactos dos seus produtos, das tecnologias e das questões éticas e ambientais suscitadas pelo desenvolvimento científico (PÉREZ, *et al*. 2001). Ensinar sobre a NdC seria uma forma de alcançar uma melhor compreensão por parte da população sobre como o conhecimento científico é produzido e as múltiplas relações que ele estabelece com a sociedade, o ambiente, o poder, a formação de identidades, os sistemas de produção, dentre tantas outras conexões possíveis entre ciência e a vida humana.

Um dos principais aspectos da NdC está na constatação de que a ciência é influenciada pelos contextos em que ocorrem a produção de seus conhecimentos. É o fato de que, para produzir os conhecimentos, os cientistas utilizam a imaginação, crenças pessoais, influências externas, sendo impossível se desvincular da sua própria natureza humana (MOURA, 2014). Essa é apenas uma das dimensões que podem ser citadas quando o assunto é a NdC, e alimentam um vigoroso debate acerca da definição de algo tão complexo quanto a própria natureza da ciência.

As críticas feministas à ciência têm mostrado que um aspecto da ciência é seu caráter sexista, pois, sendo constituída como atividade humana, mediada pela cultura, reproduz as opressões estruturais das sociedades modernas, como o sexismo e o racismo. Acerca disso, podemos citar brevemente alguns casos de mulheres que tiveram seus

trabalhos acadêmicos usurpados por homens, como ocorreu com a cientista negra Alice Ball, que teve suas ideias publicadas pelo seu orientador após sua trágica morte (PEREIRA; SANTANA; BRANDÃO, 2019) ou da contribuição não reconhecida de Rosalind Franklin no famoso modelo da estrutura do DNA atribuído a Watson e Crick (SOUZA, 2017). Esses casos ilustram a influência do contexto machista e do estatuto patriarcal no qual as sociedades modernas estão imersas e são descritos pela teoria feminista como efeito Matilda (ROSSINTER, 1993).

Exemplos de como as ciências reforçam preconceitos e desigualdades de gênero, sobretudo na biologia e sociobiologia, também nos auxiliam a pensar em como o conhecimento científico é influenciado pelos preconceitos e crenças individuais dos cientistas. O determinismo biológico, duramente negado pelas feministas de segunda onda, é um dos principais exemplos sobre como as teorias científicas foram utilizadas para respaldar posições preconceituosas e que atribuem às mulheres uma posição subalterna predeterminada pelos seus genes ou pela sua evolução. Tais ideias encontraram-se, por exemplo, nos estudos antropométricos que comumente atribuíram às mulheres baixa inteligência em comparação aos homens respaldados pelas medidas do crânio dos distintos sexos e etnias (ARTEAGA, 2007), ou ainda, pela passividade do ovócito feminino em relação à posição ativa do espermatozoide no processo de reprodução humana (CITELI, 2001). Esses breves exemplos informam-nos que os cientistas estão orientados por bases ideológicas que são estruturalmente opressivas.

Nesse sentido, a diversidade epistemológica é fundamental para o avanço do conhecimento científico, pois amplia os marcos interpretativos e questiona pressupostos que, muitas vezes, permanecem invisíveis dentro de comunidades científicas homogêneas (ORESKES, 2019; LONGINO, 2002). Longino (2002) argumenta que o conhecimento é socialmente situado e que a objetividade científica depende da crítica mútua entre perspectivas diversas. Oreskes (2019), por sua vez, destaca que a confiança na ciência deve se basear em processos coletivos e transparentes de validação, o que pressupõe a inclusão de diferentes vozes. Essas contribuições mostram que a ciência não é neutra, e que ampliar a participação de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras e povos indígenas, é uma exigência tanto ética quanto epistemológica.

A área de estudos de gênero e ciência tem desempenhado um papel essencial ao revelar os modos como desigualdades de gênero moldaram e ainda moldam a produção do conhecimento científico. Autoras como Londa Schiebinger (2008), Evelyn Fox Keller (1985) e Margaret Lopes (2006) contribuíram significativamente para evidenciar como as práticas científicas refletem relações sociais marcadas por assimetrias de poder. Schiebinger (2008), por exemplo, demonstra como a exclusão de mulheres da ciência impactou o próprio conteúdo do saber produzido; Keller (1985) explora as metáforas de gênero presentes nos discursos científicos; e Lopes (2006) analisa a inserção das mulheres na ciência brasileira a partir de uma perspectiva histórica e crítica. Essas análises fortalecem a proposta de um ensino da NdC comprometido com a justiça epistêmica, ao promover reflexões críticas sobre quem produz conhecimento, em que contextos, e com quais implicações sociais e políticas. Incorporar essas discussões ao ensino de ciências não apenas enriquece a compreensão dos estudantes sobre a ciência como prática humana, mas também contribui para uma formação mais democrática e inclusiva.

Dessa forma, pensando em como ensinar aos estudantes aspectos da NdC e partindo do modelo proposto por Irzik e Nola (2011), ampliado por Dagher e Erdurane (2014, 2016), iremos discutir ao longo deste ensaio teórico como as histórias das mulheres na ciência podem ser abordadas no ensino de NdC. Para dar conta dessa discussão, faremos uma breve apresentação acerca do ensino da NdC e do modelo proposto para a NdC conhecido como Semelhança de Família (IRZIK; NOLA, 2011). Na segunda sessão deste artigo buscaremos estabelecer diálogos pedagógicos possíveis entre a história das mulheres na ciência e as categorias descritas pelo referido modelo, especialmente as propostas por Dagher e Erdurane (2014, 2016).

O ensino da NdC e a abordagem da semelhança de família

Abordar a Natureza da Ciência (NdC) nas salas de aulas de ciências está atrelada à ideia de que é preciso aprender sobre como os conhecimentos científicos são produzidos, ou seja, “aprender sobre ciência”. A NdC no ensino tem sido apontada como umas formas pelas quais é possível promover a alfabetização científica crítica dos alunos

(SASSERON; CARVALHO, 2011; CARVALHO, 2006). Entende-se por natureza da ciência como o "[...] conjunto de elementos que tratam da construção, estabelecimento e organização do conhecimento científico" (MOURA, 2014, p. 32).

A NdC pode ser abordada por meio de questões internas, próprias do fazer científico, como experimentação, constituição de teorias, validação dos pares, dentre outros aspectos, ou ainda, por meio de questões externas, como a influência dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos nas ideias científicas (MOURA, 2014). O ensino da NdC pode ser orientado também por abordagens implícitas ou explícitas (MOURA, 2014; OKI; MORADILLO, 2008), sendo a primeira orientada pelo engajamento dos estudantes em investigações científicas pelas quais os aspectos da NdC seriam aprendidos de maneira indireta. Já a abordagem explícita é orientada pela declaração dos aspectos da NdC a serem ensinados. Para Oki e Moradillo (2008) na abordagem explícita o ensino de ciências é direcionado de forma a incluir a discussão epistemológica dos conteúdos e têm se mostrado mais efetiva que as abordagens implícitas. Para alcançar tais objetivos são comuns abordagens explícitas que utilizam a História e Filosofia da Ciência (MOURA, 2014).

Contudo, desenvolver uma compreensão sobre a natureza das ciências não é tarefa fácil, tendo em vista que a própria expressão "natureza das ciências" remete a uma ideia essencialista. Logo, este é um palco de debates intensos entre pesquisadores e educadores em ciências e que gerou divergências e distintos modelos tanto para aferir as concepções de NdC de alunos e professores, quanto para desenvolver o ensino de NdC na educação científica.

As listas consensuais de Lederman *et al.* (2002, 2007), por exemplo, elencaram pontos que seriam consensuais e generalistas sobre a ciência. Essa lista aparece em forma de afirmações acerca do conhecimento científico, tais como: "[...] é provisório; tem caráter empírico; é norteado por teorias, é parcialmente o produto da inferência, imaginação e criatividade humanas; é social e culturalmente inserido [...]" (LEDERMAN *et al.*, 2002, p. 499, tradução nossa), dentre outros. Ou ainda a noção de ciência integral proposta por Allchin (2011, 2012), que defende que a natureza da ciência deve ser abordada de maneira ampla, integral e holística. Allchin, em seu modelo, articula as dimensões experimentais, conceituais e sociais da atividade científica em torno do que ele chama de visão epistêmica completa.

Diante da brevidade deste texto e compreendendo que essa é uma discussão em aberto, iremos discorrer sobre uma das abordagens da NdC no ensino de ciências: a abordagem da Semelhança de Família proposta inicialmente por Irzik e Nola (2011) e aprimorada por Dagher e Erdurane (2014, 2016). A referida abordagem foi escolhida para essa discussão por contemplar atualmente um dos modelos mais completos para a natureza da ciência, mostrando-se aberta à inclusão das críticas feministas à ciência, que são potenciais para desvelar diversos preconceitos de gênero na educação científica e evidenciar as histórias das mulheres na ciência.

A noção de NdC por semelhança de família é uma construção teórica que se desenvolve tendo por referência o trabalho do linguista Ludwig Wittgenstein. De modo semelhante à linguagem, a ciência não se manifesta de maneira única. A Biologia, a Química, a Física, a Sociologia e a História, por exemplo, manifestam-se de maneiras, por vezes, muito distintas entre si e por outras muito semelhantes. Portanto, é possível dizer que algumas ciências mantêm características comuns com outras, formando grupos de semelhanças de família. Partindo das semelhanças, Irzik e Nola (2011) propuseram que as ciências se agrupam em dois grandes sistemas: o cognitivo-epistêmico e o socioinstitucional, que se articulam por meio de oito categorias. Apesar dessa divisão os autores reiteram que os dois interagem constantemente entre si de várias maneiras e que, portanto, esta seria uma distinção analítica para alcançar uma clareza conceitual sobre a NdC.

O sistema cognitivo-epistêmico contempla quatro categorias: i) processos de investigação; ii) objetivos e valores; iii) métodos e regras metodológicas e; iv) conhecimentos científicos. A primeira categoria (i) ressalta que as ciências problematizam o mundo, fazendo observações, coleta e classificação de dados, experiências, formulação de hipóteses, construção de teorias e modelos científicos. A categoria dois (ii) descreve os objetivos e valores da ciência, tais como, predição, explicação, consistência, simplicidade, viabilidade, a alta confirmação, testabilidade, verdade ou pelo menos proximidade da verdade e adequação empírica. Por vezes os objetivos são tidos como valores, uma vez que estes são valorizados pelos cientistas enquanto critérios partilhados nas ciências. Em iii) se assenta afirmação de que a ciência emprega vários métodos e regras metodológicas para alcançar seus objetivos, que são construções racionais e altamente idealizadas. Existe nas ciências a necessidade de que os cientistas explicitem essas regras e métodos, que devem ser

expressas como imperativos hipotéticos, ou seja, a regra R deve ser seguida para que algum objetivo ou valor V seja alcançado. A última categoria (iv) indica que a atividade científica gera produtos, a exemplo das leis, teorias e modelos, além da coleção de relatórios de observação e dados experimentais. Esses produtos podem se tornar conhecimento ou crença racional e nem todas as áreas das ciências têm os mesmos produtos (IRZIK, NOLA, 2011; 2014).

No sistema socioinstitucional também são previstas quatro categorias: v) atividades profissionais; vi) *ethos* científico; vii) certificação social e difusão do conhecimento; viii) valores sociais. Esse sistema ressalta que a ciência é uma prática cooperativa e competitiva que tem suas próprias normas sociais e éticas, além de um sistema de certificação e difusão do conhecimento. "Em suma, a ciência é uma instituição histórica, dinâmica e social inserida na sociedade mais ampla" (IRZIK, NOLA, 2014, p. 1006). A categoria v) reforça o caráter de profissionalidade dos cientistas, que não realizam apenas investigações, mas também uma série de atividades, tais como reuniões acadêmicas, revisão de manuscritos, prospecção de recursos e divulgação de seus resultados. Por ser uma instituição social, as ciências têm suas próprias normas institucionais e éticas, que se referem a certas atitudes que se espera dos cientistas. Resumida pelos autores no termo "*ethos científico*" (vi), essa categoria compilam os códigos de conduta éticos, dentre elas: honestidade intelectual, respeito aos sujeitos de suas investigações e ao meio ambiente, liberdade em seus objetos de estudo e abertura à discussão de ideias e críticas. Em vii) é enfatizado o processo de revisão por pares dos conhecimentos produzidos pela ciência, que para além dos mecanismos de controle epistêmico passam por mecanismos de controle de qualidade social. Dito de outra maneira, essa categoria enfatiza o esforço coletivo de validação do conhecimento científico. Por fim, em viii) reforça-se o papel dos valores sociais sobre as ciências, ou seja, sua legitimidade está condicionada à utilidade social que este empreendimento possui (IRZIK, NOLA, 2011; 2014).

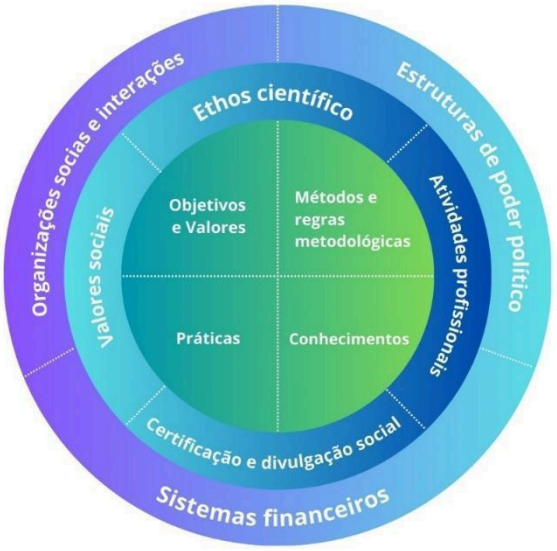
A partir do trabalho de Irzik e Nola, as pesquisadoras Zoubeida Dagher e Sibel Erdurane (2014) ampliaram as características da abordagem da natureza da ciência por semelhança de família, incluindo três novas categorias ao sistema socioinstitucional, são elas: (a) *organizações sociais e interações*, (b) *estruturas de poder político* e (c) *sistemas financeiros*. Essas três novas categorias buscam sanar algumas lacunas e críticas apresentadas à abordagem de Irzik e Nola e agregar

questões ligadas ao sistema socioinstitucional que, a princípio, não se encontravam abarcadas pelas categorias anteriores e que agora passaram a ter agenda.

As categorias propostas por Sibel Dagher e Zoubeida Erduran em diálogo com a história das mulheres na ciência

Reforçando uma compreensão holística e contextualizada da ciência, as pesquisadoras norte-americanas Sibel Dagher e Zoubeida Erduran (2014) expandem o modelo inicialmente proposto por Irzik e Nola (2011). O sistema socioinstitucional, que já era apontado por Irzik e Nola (2011) como o mais desafiador de categorizar devido à sua menor ênfase na pesquisa em comparação com o sistema cognitivo-epistêmico, foi ampliado com a inclusão de mais três categorias: a) *organizações sociais e interações*, (b) *estruturas de poder político* e (c) *sistemas financeiros,* que estariam ainda mais externas às quatro categorias anteriormente delimitadas. É importante ressaltar que, para além de conferir contornos a novas categorias, que são de grande importância à compreensão do funcionamento da ciência em seu aspecto socioinstitucional, Dagher e Erduran (2014, 2016) dispuseram graficamente todas as categorias da noção de semelhança de família, conferindo ainda mais sistematicidade às abordagens da semelhança de família como podemos observar abaixo:

Figura 2 - Roda da Abordagem da Semelhança Familiar



Fonte: adaptado de Dagher e Erduran (tradução nossa, 2016).

Nessa representação, a ciência é vista como um sistema holístico, dinâmico e abrangente, influenciado por diversos fatores. O quadrante central abrange as categorias do sistema epistêmico-cognitivo, enquanto as quatro categorias do sistema socioinstitucional de Irzik e Nola se encontram mais externas ao círculo central. As três categorias descritas por Dagher e Erduran (2014, 2016), posicionam-se no círculo maior, mais externo, que engloba todas as demais categorias. As divisões entre as categorias não devem ser entendidas como isoladas, mas sim interconectadas, como representado na Roda pelas linhas tracejadas que as separam. Para os educadores ela pode ser utilizada como uma ferramenta visual que compila elementos importantes sobre a NdC. A partir dela, outras representações podem ser elaboradas e incluídas, sendo possível, por exemplo, subdividir categorias para trabalhar aspectos específicos da ciência, ou ainda como duas ou mais categorias se relacionam entre si.

Na primeira categoria incluída e intitulada de *"a) organizações sociais e interações"* abordam-se as questões relacionadas ao status profissional e ao âmbito trabalhista, assim como a análise das conexões da ciência com as organizações sociais e instituições, sejam elas públicas, privadas, civis ou militares (DAGHER; ERDURAN, 2016). Essa categoria oferece oportunidades para discutir o elevado status que a ciência possui na sociedade, como também nos auxilia a entender que esses espaços privilegiados foram negados às mulheres ao longo de sua história. Assim, falar sobre os locais ocupados pelas mulheres, e em especial as negras, nas carreiras científicas mais renomadas e prestigiadas, pode evidenciar os espaços que foram historicamente reservados para as mulheres na ciência. Esses lugares são marcados pelos processos de socialização orientados por lógicas binárias como razão/emoção, objetividade/subjetividade, ativo/passivo e que se constroem por analogias ao sistema homem/mulher (SARDENBERG, 2002). Tais problematizações evidenciam lógicas internas e constituintes das ciências que reverberam desigualdades de gênero e cor, próprias de um saber androcêntrico (CUNHA; DIMENSTEIS; DANTAS, 2021). Uma forma de operacionalizar o que estamos a destacar nessa categoria é contabilizando o ínfimo número de mulheres destacadas na história das ciências, valendo-se de recursos simples, tais como o livro didático de ciências. Nesse sentido, para Chassot (2004, p. 13-14)

> Sobre a quase ausência de mulheres na História da Ciência, não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres. Por que, na aurora do terceiro milênio, há mais alunas em cursos de Pedagogia? Ou mais alunos em cursos de Geologia? Não continuamos ainda demarcando quais são os espaços públicos ou quais as profissões dos homens e quais das mulheres?

Ademais, abordagens que revelam a percepção de uma ciência ocupada primordialmente por homens brancos e heterossexuais enquanto também apresentam histórias de mulheres cientistas, podem incentivar e inspirar outras mulheres a ocupar espaços na comunidade científica, sobretudo na área das ciências exatas (FERNANDES *et al.*, 2017; PEREIRA; SANTANA; BRANDÃO, 2019). Na educação, podemos evidenciar essa ciência machista por meio das estatísticas sobre a participação das mulheres, questionando as razões pelas quais isso acontece e encorajado meninas e mulheres a ocuparem esse espaço. As autoras Cunha, Dimenstein e Dantas (2021) ao analisarem a distribuição de bolsas de Produtividade de Pesquisa (PQ) concedidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) afirmam que as mulheres ainda são minoria na ciência, evidenciado pelo quantitativo menor de bolsistas mulheres (35,6% contra 64,4% de homens). Ainda de acordo com essas autoras as mulheres concentram-se em áreas específicas historicamente associadas ao trabalho doméstico, familiar, reprodutivo e ao cuidado. Esse fato reverbera em uma segregação horizontal, mostrando que embora as mulheres estejam presentes numericamente nos cursos de graduação (57,2%) e pós-graduação (54%), estão em proporção consideravelmente menor em algumas áreas, como as disciplinas científicas ligadas à política, economia e ciências da natureza, e dificilmente ocupam as bolsas de maior prestígio do CNPq. O cenário nacional acompanha uma tendência mundial de sub-representação das mulheres na ciência. De acordo com a Unesco (2024) a porcentagem de mulheres pesquisadoras a nível mundial em 2021 era de 33,7%, embora essa situação possa variar, como na América Latina e Caribe onde 44,4% dos pesquisadores são mulheres.

Na segunda categoria proposta por Dagher e Erduran (2016) denominada de *"b) estrutura de poder político"* estão inclusas as relações de poder, dentre estas àquelas relacionadas a questões raciais e de gênero que permeiam a atividade científica. Ao dar foco às estruturas

de poder político, as autoras chamam a atenção para o fato de que a ciência não está isenta de relações de poder. Além de citarem as contribuições dos trabalhos de feministas empenhadas na crítica à ciência (DAGHER; ERDURAN, 2016), as autoras também utilizaram o caso de Rosalind Franklin para exemplificar como essa categoria encontra correspondência na história da ciência.

> Depois de revisar os principais recursos da estrutura da FRA [Semelhança de família], nossa adaptação e expansão dela, o exemplo a seguir ilustra como as categorias [...] podem ser usadas para identificar e organizar as dimensões cognitivo-epistêmicas e sócio-institucionais pertinentes a uma ciência específica, como o conteúdo da descoberta da estrutura do DNA. James Watson e Francis Crick publicaram o modelo de dupla hélice de DNA na Nature em 1953 (Olby, 1994). Seu relato foi baseado na imagem de difração de raios X gerada por Rosalind Franklin e Raymond Gosling um ano antes, bem como em informações de Erwin Chargaff sobre o emparelhamento de bases no DNA. Maurice Wilkins e seus colegas também publicaram resultados com base nos padrões de raios X do DNA, que forneceram evidências para o modelo de dupla hélice proposto por Watson e Crick. Watson, Crick e Wilkins foram reconhecidos em conjunto pela descoberta da estrutura do DNA após a morte de Franklin. A extensão em que a contribuição de Franklin foi reconhecida surgiu como uma questão controversa. Em particular, há o reconhecimento de que Franklin experimentou o sexismo de Watson, Crick e Wilkins (Sayre, 2000/1975) (DAGHER; ERDURAN, 2016, p. 155-156, tradução nossa).

Outros casos históricos que destacam a participação das mulheres na ciência podem ser explorados para enriquecer a compreensão dessa categoria da NdC. Podemos citar desde as histórias mais conhecidas, como o controverso caso do Prêmio Nobel pela descoberta da radioatividade endereçado inicialmente apenas a Pierre Curie e Henri Becquerel e só posteriormente a Marie Curie (CORDEIRO, 2013), até a história da autodidata e audaciosa Clémence Royer que abordou questões até então evitadas por Darwin acerca da evolução humana ao traduzir a Origem das Espécies para o francês (HARVEY, 1997). A respeito de Royer, suas contribuições para as ciências vão além das ideias evolucionistas, que influenciaram fortemente todos os seus escritos, como também por ter sido a primeira mulher a participar da Sociedade Francesa de Antropologia (1879), onde enfrentou discursos machistas na antropologia ao contestar afirmações que relacionavam o

volume do crânio com a superioridade intelectual dos homens (ARTEAGA, 2007).

Além dessas mulheres, temos o caso de Alice Ball, que sofreu efeito Matilda, já citado anteriormente e abordado por Pereira, Santana e Brandão (2019). Após sua morte repentina, a pesquisa que Ball desenvolvia foi concluída e publicada pelo seu antigo orientador Arthur Lyman Dean (1878-1952). Alice Ball foi responsável pela descoberta de processos importantes na produção do óleo de chaulmoogra, tornando o tratamento contra a hanseníase mais efetivo e menos doloroso. Pereira, Santana e Brandão (2019) ressaltam que apesar do método de Alice Ball ter se tornando rapidamente popular no meio científico e viabilizar um tratamento mais efetivo para a hanseníase, ela não recebeu o crédito por suas descobertas até o final da década de 1970. Seu nome foi omitido como a principal responsável pela pesquisa sobre o óleo de chaulmoogra.

Estas e outras histórias de mulheres na ciência contribuem para evidenciar as relações de poder que circundam a atividade científica e são propícias a desenvolver esse importante aspecto da NdC. Além disso, estudar casos de mulheres cientistas que sofreram com o machismo em suas produções é um grande passo para mostrar aos estudantes o quanto essas relações desiguais necessitam ser superadas. Nesse sentido, partilhamos com Harding (2007, p. 166) a perspectiva de que

> [...] enquanto não estivermos preparados para compreender como a ética e as políticas moldam a boa ciência e não apenas a 'ciência ruim', não conseguiremos limitar os caminhos que levam a C&T [Ciência e Tecnologia] a continuar servindo aos interesses do poder político e econômico.

De igual modo, concordamos com Farias (2022, p. 207) ao afirmar que "As trajetórias e pesquisas de algumas mulheres cientistas, [...], podem contribuir para um ensino de biologia contextualizado, na medida que localiza social e historicamente aquele saber científico."

Na categoria "c) *sistemas financeiros"*, Dagher e Erduran (2016) ressaltam as formas de financiamento da pesquisa científica, isto é, como estados, governos e empresas investem nessa área e as relações entre ciência e tecnologia do ponto de vista da economia da ciência. Mediante essa categoria, é possível esclarecer para os estudantes que cientistas dependem de recursos financeiros para desenvolver suas pesquisas. Contudo, é possível também enfocar o efeito nefasto que o sistema

financeiro pode ter sobre a ciência ao buscar trazer para as pesquisas agendas que estejam voltadas à confirmação dos interesses dos investidores, por exemplo.

Trabalhar essa categoria sob uma perspectiva de gênero evoca a necessidade de discutir as desigualdades de recursos entre os gêneros e áreas de pesquisa. Certamente essa categoria pode ser trabalhada observando-se a história da ciência e evidenciando outras questões igualmente estruturais relacionadas às assimetrias de conhecimento entre as áreas de pesquisa. Mas, nos interessa pensar como a distribuição desigual de recursos na ciência está também intimamente relacionada com a produtividade, visto que aqueles que produzem menos, mobilizam menos recursos. A construção sociocultural das mulheres, que nos encarcerou em espaços privados, ceifando a disponibilidade de tempo, quase sempre limitado diante da sobrecarga de tarefas domésticas e familiares, devem ser considerados ao analisar as razões pelas quais mulheres mobilizam menos recursos para suas pesquisas quando em comparação aos homens. Para nós mulheres, ascender na carreira científica é mais difícil e dispendioso. Nesse sentido, Schiebinger (2001, p. 103-104), afirma que

> Mulheres ocupando posições mais baixas em universidades de menor prestígio movimentam menos recursos. Os homens, enquanto grupo, produzem mais do que as mulheres estatisticamente numa proporção tão alta porque alguns poucos homens bem situados produzem maior número de *papers*. Esses homens se beneficiam do que os sociólogos chamam "vantagem cumulativa"- aqueles que se saem bem profissionalmente acumulam os recursos para se saírem ainda melhor no futuro. Os homens tendem mais a estar entre a elite acadêmica, aqueles que detêm cadeiras, financiamentos generosos, laboratórios espaçosos e modernos, colaboradores através do mundo, são membros de academias nacionais e estrangeiras e ganham prêmios prestigiosos.

Homens ocupando posições de prestígio nas ciências possuem maior poder de decisão sobre os objetos de estudo, pois detêm maiores recursos financeiros e condições de trabalho. O androcentrismo na ciência vai além da exclusão das mulheres, mas também determina o conteúdo dos conhecimentos produzidos, que não atendiam aos interesses emancipatórios da mulher (SARDENGERG, 2002). Estudos relacionados à saúde da mulher, por exemplo, até bem pouco tempo não eram priorizados ou possuíam vieses de gênero, como a preferência por pesquisas voltadas para a saúde reprodutiva (SCHIEBINGER, 2001). A

inclusão de temas sobre a anatomia e saúde da mulher nas agendas de pesquisas é, ao menos em parte, resultado das lutas feministas liberais por maior participação feminina nesses espaços e em obter maiores benefícios destas pesquisas. “Simplesmente levar as mulheres a sério como criadoras de conhecimento e como sujeitos de pesquisa em outros tópicos além da reprodução [...] teve um impacto tremendo na medicina” (SCHIEBINGER, 2001, p. 222).

Consideramos que as três categorias propostas por Dagher e Erdurane (2014, 2016) refletem o papel de influências sociais sobre o empreendimento científico, reforçando que a ciência não está isolada da sociedade em que ela se insere, que é estruturalmente sexista. Nesse sentido, aprender sobre ciências implicará também em conhecer casos da história da ciência que foram marcados pelas relações de gênero. Como ilustramos aqui, esses casos envolvem a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas mulheres, as funções predeterminadas para nós nesses espaços, as assimetrias na forma como somos representadas pela ciência, no desprezo dos nossos anseios e necessidades nas agendas de pesquisa e na ausência de nossas vozes na construção dos conhecimentos científicos.

Dessa forma, assim como a História e Filosofia das Ciências já são apontadas pela literatura como uma das maneiras de melhorar a compreensão da natureza da ciência (MOURA, 2014, OKI, MORADILLO, 2008), acreditamos que a História das Mulheres na Ciência poderá também promover visões mais aproximadas do trabalho científico, abordando os fatores internos e externos que influenciam e são influenciados pelas questões de gênero. Compactuamos com Citeli (2001, p. 136) ao ressaltar que

> [...] não podemos nos deixar levar pela ideia de que, nos anos recentes, o “avanço inevitável da ciência” tenha banido de seus conteúdos os pressupostos que levam à exagerada e seletiva atenção dedicada a identificar diferenças sexuais, que são projetadas como naturais e servem de base a metáforas poderosas.

Por fim, se faz necessário que pensemos em usos produtivos e formativos na educação científica que possam não só evidenciar as numerosas histórias de mulheres cientistas, mas que também proporcionem uma compreensão mais profunda sobre a NdC e das razões pelas quais tantas mulheres tiveram suas produções não

reconhecidas ou ainda não puderam contribuir com seus pontos de vista sobre questões científicas, incluindo àquelas relacionadas à sua própria saúde física e mental. Assim, se almejamos uma nova realidade, caracterizada por menos preconceitos e desigualdades de gênero, é crucial considerar maneiras de educar tanto meninas quanto meninos, de forma que nosso discurso enquanto feministas, cientistas e educadoras não permaneça limitado apenas às nossas teorias. A história das mulheres na ciência e o feminismo nos ensina sobre a necessidade de questionar e subverter a ordem estrutural vigente, para que uma outra realidade mais igualitária seja possível.

Considerações Finais

Pautar a inclusão da NdC no ensino continua a ser um desafio, especialmente quando consideramos os modelos tradicionais centrados nos produtos das ciências, como se estes não fossem derivados de um processo complexo de construção de conhecimento. A necessidade de incluir a NdC, sobretudo da imagem distorcida sobre essa atividade. Essas concepções equivocadas acerca do trabalho científico dificultam a apropriação do conhecimento científico pela população e a compreensão das múltiplas relações que ele mantém com a sociedade.

Buscamos, assim, estabelecer relações e diálogo entre a história das mulheres na ciência e a compreensão da NdC a partir da abordagem da Semelhança de Família. Consideramos então que a busca e inclusão de casos e histórias em que a ciência e o conhecimento científico perpetuaram preconceitos de gênero, raça e etnia são primordiais para expor as características socioinstitucionais da Ciência, tal como delimitou as categorias propostas por Dagher e Erduran (2014, 2016). Essa proposição visa dar corpo e operacionalidade ao ensino explícito da NdC, o que consideramos importante para a construção de visões mais próximas do que hoje se compreende como Ciência. Esperamos que este ensaio contribua para futuras discussões e até mesmo para o desenvolvimento de sequências didáticas para a educação científica e da NdC, utilizando as histórias das mulheres na ciência como um recurso pedagógico.

Referências

ALLCHIN, Douglas. Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. **Science Education**, [S.L.], v. 95, n. 3, p. 518-542, 9 mar. 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1002/sce.20432. Acesso em: 22 set. 2023.

ALLCHIN, Douglas. Toward clarity on Whole Science and KNOWS. **Science Education**, [S.L.], v. 96, n. 4, p. 693-700, 12 jun. 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1002/sce.21017. Acesso em: 22 set. 2023.

ARTEAGA, Juan Manoel Sanchéz. La desigualdad de las desigualdades: Ideologia y ciência em Mlle. Clemence Royer (1930-1902). *In*: Guedes, E. (ed.) **Desigualdades do feminino**. Lisboa: Apenas Livros editora, 2007.

AZEVEDO, Nathália Helena; SCARPA, Daniela Lopes. Revisão Sistemática de Trabalhos sobre Concepções de Natureza da Ciência no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.L.], p. 579-619, 31 ago. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017172579. Acesso em: 22 set. 2023.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; Critérios estruturantes para o ensino de Ciências. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de Ciências: unindo Pesquisa e Prática**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, p. 1-18, 2006.

CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora! **Revista Contexto & Educação**, v. 19, n. 71-72, p. 9-28, 2004. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1130. Acesso em: 22 set. 2023.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 131-145, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2001000100007. Acesso em: 22 set. 2023.

CORDEIRO, Marinês. Questões de gênero na ciência e na educação científica: uma discussão centrada no Prêmio Nobel de Física de 1903. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...**, 2013. p. 10-14.

CUNHA, Rocelly; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Candida. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama dos bolsistas PQ/CNPq. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 45, n. especial, p. 83-97, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/X4B8B69D9cPFhxQbZDQSD6c/. Acesso em: 09 mai. 2025.

DAGHER, Zoubeida, ERDURAN, Sibel. Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education: Why Does it Matter? **Science & Education**, [S.L.], v. 25, n. 1-2, p. 147–164, 2016. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-015-9800-8. Acesso em: 22 set. 2023.

ERDURAN, Sibel; DAGHER, Zoubeida R. **Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education**: Scientific Knowledge, Practices and Other Family Categories. New York: Springer Netherlands, 2014.

FARIAS, Yaci Maria Marcondes. Como a história da ciência pode contribuir para o ensino de biologia? Um olhar para a história das mulheres. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, [S.L.], v. 15, n. 45, p. 201, 22 jul. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.3895/cgt.v15n45.13157. Acesso em: 22 set. 2023.

FERNANDES, Caroline Lins; SILVA, Welida Tamires Alves; NASCIMENTO, Pedro Henrique Luna; LIMA, Juan Cleiton Reis; OLIVEIRA, Maria Janaína. A importância da mulher na ciência no âmbito educacional como incentivo para discentes do Ensino Básico. *In:* IV Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônico...** João Pessoa, PB, v. 1, 2017. [documento sem paginação]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35316. Acesso em: 22 set. 2023.

HARDING, Sandra. Gênero, Democracia e Filosofia da Ciência. **Revista Eletrônica de Comunicação Informação e Inovação em Saúde**, [S.L.], v. 1, n. 1, 2007. p. 163-168. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/17583. Acesso em: 22 set. 2023.

HARVEY, Joy Dorothy. **"Almost a Man of Genius": Clemence Royer, Feminism, and Nineteenth-Century Science.** New Brunswick, N. J. and London: Rutgers University Press, 1997.

IRZIK, Gürol; NOLA, Robert. A family resemblance approach to the nature of science. **Science & Education**, [S.L.], v. 20, p. 591–607, 24 ago. 2011. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-010-9293-4. Acesso em: 22 set. 2023.

IRZIK, Gürol; NOLA, Robert. New Directions for NOS Research. *In:* **International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching**, (Ed.) M. Matthews. Springer, 2014, p. 999-1022. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-7654-8_30. Acesso em: 22 set. 2023

KELLER, Evelyn Fox. **Reflections on Gender and Science**. New Haven: Yale University Press, 1985.

LEDERMAN, N. G. Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 29, n. 4, 1992. p. 331–359. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.3660290404. Acesso em 22 set. 2023.

LEDERMAN, Norman G. Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. **Journal Of Research In Science Teaching**, [S.L.], v. 29, n. 4, p. 331-359, abr. 1992. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660290404. Acesso em: 22 set. 2023.

LONGINO, Helen E. **Science as Social Knowledge**: Values and objectivity in scientific inquiry. Princeton: Princeton University Press, 1990.

LONGINO, Helen E. **The Fate of Knowledge**. Princeton: Princeton University Press, 2002.

LOPES, Margaret E. **A difícil travessia**: mulheres na ciência brasileira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOURA, Breno Arsioli. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 32-46, 11 nov. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.53727/rbhc.v7i1.237. Acesso em: 22 set. 2023.

OKI, Maria da Conceição Marinho; MORADILLO, Edilson Fortuna. O Ensino de História da Química: contribuindo para a compreensão da natureza da ciência. **Ciência e Educação**, [S.L.], v. 14, n. 1, 2008. p.

67-88. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v14n01/v14n01a05.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

ORESKES, Naomi. **Why Trust Science?** Princeton: Princeton University Press, 2019.

PEREIRA, Letícia dos Santos; SANTANA, Carolina Queiroz; BRANDÃO, Luís Felipe Silva da Paixão. O apagamento da contribuição feminina e negra na ciência: reflexões sobre a trajetória de Alice Ball. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, [S.L.], v. 12, n. 40, p. 92, 23 jul. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.3895/cgt.v12n40.9346. Acesso em: 22 set. 2023.

PÉREZ, Daniel Gil; MONTORO, Isabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação,** Bauru, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132001000200001. Acesso em: 22 set. 2023.

ROSSITER, Margaret W. The Matthew Matilda Effect in Science. **Social Studies of Science**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 325-341, 1993. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1177/030631293023002004. Acesso em: 22 set. 2023.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Da crítica feminista à ciência ou uma ciência feminista?** *In:* COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Feminismo, Ciência e Tecnologia. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 89-120.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa; Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências,** [S.L.], v. 16, n. 1, 2011, p. 59-77. Disponível em: http://143.54.40.221/index.php/ienci/article/view/246. Acesso em: 22 set. 2023.

SCHIEBINGER, Londa. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, RJ, v. 15, p. 269-281, 2008.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SOUZA, Hemilly Cerqueira. **O uso de epistemologias feministas no desenvolvimento de propostas pedagógicas para um ensino de**

ciências voltado à promoção da equidade de gênero. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **The gender gap in Science**: status and trends, Paris, FR: Unesco – Institute for Statistics, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388805. Acesso em: 09 mai. 2025.

History of women in Science and aspects of the Nature of Science: possibilities for science education

ABSTRACT: In this theoretical essay, we seek to reflect on how the history of women in science can provide pedagogical elements to implement the teaching of the Nature of Science (NoS). We chose to present the Family Resemblance approach, as it currently includes one of the most complete models for NoS. This approach proposes that sciences are grouped into two main systems: the cognitive-epistemic and the social-institutional, which are subdivided into eleven other categories. We put into dialogue the history of women in science and three of these categories foreseen in the socio-institutional system: (a) social organizations and interactions, (b) structures of political power and (c) financial systems. We consider that these three categories reflect the role of social influences on the scientific enterprise, reinforcing that science does not exist in isolation from society and, structurally, presents sexist elements. Learning about NoS involves exploring historical cases in science in which gender relations played a significant role. These cases include the appropriation of knowledge produced by women, the roles historically attributed to them in these contexts, the disparities in the representation of women in science, the disregard of their desires in research agendas and the absence of their voices in the construction of scientific knowledge.

KEY-WORDS: Nature of Sciences. History of Women in Science. Family Resemblance. Science education.

Camila CUNHA,
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como Professora Assistente no Instituto de Biologia da UFBA. Se interessa em pesquisas na área de Ensino de Biologia/Ciências, Interculturalidade, Formação de Professores e Diversidade Cultural.

https://orcid.org/0000-0001-8279-4219

Carolina QUEIROZ,
Doutora e Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Química da UFRB. Se interessa por pesquisas nas áreas de Ensino de Química/Ciências e História das Ciências com ênfase na História das Mulheres na Ciência.

https://orcid.org/0000-0003-1464-0490

Recebido em: 28/09/2023
Aprovado em: 05/06/2025

ISSN 2525-6904

DOSSIÊ



Ciência, Gênero e Movimentos Sociais:

a atuação do *Parent in Science*

Iasmin Ribeiro Diniz, *Universidade Federal de Lavras*

Mônica Carvalho Alves Cappelle, *Universidade Federal de Lavras*

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi compreender como se deu o processo de criação do movimento social *Parent in Science* e quais ações foram e são desenvolvidas em apoio às mulheres mães e pesquisadores. Como embasamento teórico, utilizou-se a teoria dos novos movimentos sociais, que tem como foco o papel, a identidade e a cultura construída em torno do movimento. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com duas fundadoras e pesquisa documental no *site* e nas redes sociais do movimento. O *Parent in Science* foi responsável pela realização de diversas ações e projetos com o objetivo de promover um ambiente acadêmico mais igualitário para as mulheres pesquisadoras. Seu impacto social e contribuição no ambiente acadêmico são muito representativos: o movimento garantiu a inclusão da licença maternidade no Currículo Lattes e colocou o tema em ênfase, tirando as mães da invisibilidade e garantindo que seus interesses sejam representados na academia.

Palavras-Chave: Movimentos Sociais. Relações de Gênero. Mães Pesquisadoras. Teoria dos Novos Movimentos Sociais.

Introdução

Os movimentos sociais existem na sociedade há um longo período de tempo, porém, seus objetivos mudaram de acordo com as necessidades dos indivíduos. Até o início do século XX, a definição do termo movimentos sociais tratava somente da organização e ação dos trabalhadores em sindicatos. A partir da década de 1960, o termo passou a ter uma consistência teórica e, do século XXI em diante, passou a ser tratado sob a perspectiva de ações coletivas, por surgir das lutas sociais (Goss; Prudencio, 2004).

Existem na sociedade diversos movimentos sociais que têm como objetivo discutir as vivências e trajetórias de um determinado grupo de indivíduos. Os movimentos sociais podem ser compreendidos como espaços políticos e de lutas (Goss; Prudencio, 2004), tendo o potencial de desenvolver uma sociedade que seja mais livre, democrática e igualitária (Laclau, 1986). Os movimentos sociais foram criados por grupos de indivíduos com valores e princípios em comum, que buscam por uma mudança social que gere melhorias ou na qualidade de vida de determinados indivíduos ou em determinadas áreas específicas de suas vidas. Fundamentado nesse entendimento, identificou-se a criação de movimentos voltados para diversas discussões sociais, como a luta das mulheres, dos negros, dos grupos indígenas, os confrontos contra um sistema político ou contra o Estado, o movimento de sem-teto e sem-terra, entre outros (Gohn, 2008).

Esta pesquisa teve como foco os movimentos sociais que discutem as relações de gênero. Os movimentos sociais que atuam nessa perspectiva surgiram por meio do movimento feminista, luta que permitiu às mulheres o alcance de direitos e da justiça de gênero, conquistando medidas relacionadas à educação, ao trabalho e à participação política. Brabo (2015) indicou que essas lutas buscaram uma igualdade entre os gêneros em todas as esferas, de forma a influenciar o desenvolvimento de políticas públicas. O movimento feminista apresentou uma crítica contra a desigualdade existente entre os gêneros, desenvolvendo ações de luta pelos direitos das mulheres, questionando a posição da mulher na sociedade e os privilégios de um determinado grupo de mulheres em detrimento de outro (Santos, 2011).

As mulheres que atuam como cientistas, pesquisadoras ou que se dedicam à realização de uma pós-graduação *stricto sensu* possuem demandas específicas em relação ao movimento feminista. Machado-Taylor, White e Gouveia (2014) afirmaram que elas encontram obstáculos culturais, políticos, organizacionais e sociais que as impedem de progredir na carreira acadêmica dentro do ensino superior. Esses fatores podem ser identificados no Brasil por meio dos dados disponibilizados na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que indicam que 61,41% das bolsas produtividade foram destinadas aos acadêmicos do gênero masculino (CNPq, 2024a).

Morón (2018) e Candido (2023) indicaram, ainda, que as mulheres alcançam em menor escala os cargos mais altos das universidades e, que esse contexto, é uma realidade mesmo com as mulheres sendo maioria nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, já que somam 53,83% dos mestrandos e doutorandos brasileiros (CNPq, 2024b). Esse cenário evidencia que seguir carreira acadêmica é difícil para as mulheres, que se veem divididas entre focar na carreira e constituir família, precisando conciliar a defesa da tese de doutorado com seu período fértil, o que geralmente acontece entre os 30 e 40 anos. Quando decidem tentar ambas as coisas, ficam profundamente sobrecarregadas, já que são socialmente vistas como as principais responsáveis pela criação dos filhos e pelas atividades domésticas (McEntyre; Shiver; Richards, 2022; Tarakanovskaya, 2022).

O *Parent in Science* é um movimento social presente na academia que atua com o objetivo de promover apoio às mulheres pesquisadoras e mães. Sua missão é apoiar mães na ciência, propondo políticas de apoio e estabelecendo ações e programas em todo o Brasil. Esta pesquisa abordou esse movimento em específico, tendo como objetivo compreender como se deu o processo de criação do movimento social *Parent in Science* e quais ações foram e são desenvolvidas em apoio às mulheres e mães pesquisadoras.

O *Parent in Science* surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a parentalidade no ambiente acadêmico e científico. Suas ações foram iniciadas para preencher um vazio de dados e de conhecimentos sobre uma questão fundamental: o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens (Parent in Science). Justifica-se o foco no *Parent in Science* em razão do trabalho realizado pelo movimento, que garante apoio às mulheres cientistas por meio de diferentes ações

que têm impacto em suas trajetórias, permitindo que elas atuem no ambiente acadêmico com as mesmas oportunidades que seus colegas homens.

Os movimentos sociais interconectados com as relações de gênero

Até o início do século XX, os movimentos sociais tinham uma definição imprecisa, sendo compreendidos como sindicatos de trabalhadores que desenvolviam ações em torno da luta de uma determinada categoria de trabalho (Goss; Prudencio, 2004). A partir da década de 1960, os movimentos sociais passaram a ser discutidos como objetos da sociologia (Goss; Prudencio, 2004). Após os anos 1960, os movimentos sociais passaram a ter objetivos mais claros, tendo como ponto de partida "a formulação de uma alternativa revolucionária humanística e universal" (Santos, 2011, p. 82).

Na década de 1970, as ações coletivas passaram a ter mais força entre os indivíduos, e os movimentos sociais foram compreendidos como "uma expressão de interesses partilhados dentro de uma situação estrutural comum" (Melucci, 1989, p. 51). Após a década de 1970, o estudo dos movimentos sociais passou a ter como foco as ações e relações que ocorriam em seu interior, buscando compreender seus principais valores e pressupostos por meio das relações desenvolvidas entre seus indivíduos. Na virada para o século XXI, o termo movimentos sociais passou a identificar um conjunto de indivíduos que lutavam de forma contrária ao poder opressivo, sendo organizados por meio de uma ação popular (Tilly, 2010; Touraine, 1989).

Na abordagem dos movimentos sociais, "os fenômenos empíricos da ação coletiva são um objeto de análise unificado e significativo em si próprio e que pode dar, quase diretamente, explicações satisfatórias sobre as origens e a orientação de um novo movimento" (Melucci, 1989, p. 56). Assim, ainda que possa ser identificada a importância individual de cada sujeito envolvido em um movimento social, são as perspectivas e os valores sociais desenvolvidos em conjunto, a partir dos interesses em comum de um grupo, que constituem os fundamentos e pressupostos de um movimento social.

O movimento feminista tomou força no Brasil na década de 1980 e provocou profundas e importantes mudanças no papel da mulher na sociedade, reformulando as hierarquias existentes entre os gêneros (Santos, 2011). Nesse cenário, o feminismo se tornou uma importante rede de enfrentamento à subordinação social das mulheres, lutando pela igualdade entre os gêneros em todas as esferas da sociedade (Mallmann; Oliveira, 2023; Brabo, 2015). Algumas demandas do movimento feminista foram, aos poucos, sendo conquistadas e, durante esse processo, novas demandas foram surgindo, mais específicas e interconectadas com outros indicadores sociais além do gênero, como raça, classe, sexualidade e local de origem, o que deu início a um novo momento no movimento feminista.

As mulheres passaram a questionar suas condições e a compreender que as demandas feministas poderiam se alterar de mulher para mulher, em razão dos diferentes contextos vivenciados por elas. Esse cenário fez com que determinados grupos de mulheres passassem a reivindicar diferentes mudanças relacionadas às suas realidades individuais (Marques; Xavier, 2018). Por meio desse entendimento, foi possível identificar diferentes coletivos de mulheres com lutas específicas, sendo essa a realidade do ambiente acadêmico, no qual existem "obstáculos culturais, políticos, organizacionais e sociais que impedem as mulheres de atingirem todo o seu potencial" (Machado-Taylor; White; Gouveia, 2014, p. 365).

Apesar de a mulher ter conquistado seu lugar no mercado de trabalho, os homens continuaram a não realizar as tarefas domésticas, o que fez com que elas precisassem equilibrar os dois papéis – o de profissional e pesquisadora e o de mãe e dona de casa (Almeida, 2011; Ferreira; Casagrande, 2016). Essa realidade as deixou sobrecarregadas, interferindo em seu progresso profissional, e fazendo com que o desenvolvimento de suas carreiras fosse perpassado por barreiras em razão do gênero (Velho; León, 1998). Esse contexto se interconecta com a definição do conceito de gênero sugerida por Saffioti (2015), segundo a qual, o gênero é um conceito construído social e culturalmente como forma de estabelecer normas e responsabilidades que devem ser seguidas por cada um dos gêneros. Assim, tem-se que as tarefas domésticas e de cuidado dos filhos são responsabilidades das mulheres, enquanto os homens ocupam espaços de poder e de decisões políticas, sendo colocados como superiores intelectualmente em relação às mulheres (Saffioti, 2015).

A partir dessa realidade, foram surgindo movimentos sociais com foco em apoiar as mulheres durante o desenvolvimento de suas carreiras acadêmicas. Velho e León (1998, p. 315-316) afirmaram que esses movimentos específicos são essenciais para compreender os desafios das mulheres na academia, sendo preciso "considerar fatores tais como processos de socialização para papéis sexuais, conflitos família-trabalho, níveis de investimento na educação feminina e mecanismos de discriminação". Torres, Sant'Ana e Maciel (2015) enfatizaram, ainda, a importância de desenvolver formas de apoio que garantam que as mulheres permaneçam na academia, pois elas têm papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa e da ciência, introduzindo novas formas de pensar e de questionar.

Teoria dos novos movimentos sociais

A partir da década de 1960, quando os movimentos sociais deixaram de ser caracterizados somente como organizações sindicais, houve a necessidade de desenvolver novas abordagens teóricas que pudessem conceitualizar esses novos movimentos. A teoria dos novos movimentos sociais passou a ser abordada nesse contexto, como uma forma de "combater a perspectiva teórica marxista, sobretudo a centralidade da luta de classes" (Hirata; Cícero, 2011, p. 152). Isso porque, segundo os autores, o marxismo tinha como objetivo o entendimento da ação coletiva apenas no nível das classes sociais, com foco em uma perspectiva mais ampla, não identificando os aspectos individuais da vida do sujeito que também podem influenciar no desenvolvimento dos movimentos sociais (Hirata; Cícero, 2011).

A teoria dos novos movimentos sociais teve início a partir dessa necessidade de compreender não somente a luta do movimento como um todo, mas também a identidade dos indivíduos envolvidos, enxergando-a como um conceito-chave para a análise (Silva, 2010). Além do conceito de identidade, sua construção teórica baseia-se também no conceito de cultura, eliminando "a centralidade de um sujeito específico e predeterminado, e vendo os participantes das ações coletivas como atores sociais", que podem ser analisados por meio de dois aspectos: o primeiro, a partir de suas ações coletivas, e o segundo, através da identidade coletiva criada no processo (Gohn, 1997, p. 123).

Portanto, são os atores sociais envolvidos que produzem a ação coletiva, tendo a identidade coletiva um papel central nessa abordagem teórica (Gohn, 1997). Alonso (2009, p. 63) indicou que os novos movimentos sociais são voltados para "a afirmação de identidades e para a preservação da autonomia e das formas de vida". Dessa forma, a teoria não busca somente o entendimento dos movimentos sociais, mas também da cultura do local onde esse movimento foi desenvolvido e a identidade dos sujeitos envolvidos, identificando o que os motiva a fazer parte.

Na abordagem dos novos movimentos sociais, "os sujeitos providos de capacidade revolucionária são os atores sociais agrupados num coletivo difuso e não hierarquizado, cujo principal elemento diz respeito à construção de identidades" (Hirata; Cícero, 2011, p. 155). Assim, identificou-se a importância de compreender o contexto cultural que pode influenciar as identidades sociais relacionadas com os movimentos sociais, já que "a identidade coletiva tem centralidade nas explicações da teoria dos novos movimentos sociais" (Gohn, 1997, p. 123). Nesta perspectiva, os novos movimentos sociais "se apresentam mais descentralizados, sem hierarquias internas, com estruturas colegiadas, mais participativos, abertos, espontâneos e fluídos, atuando mais como redes de troca de informações e cooperação". Ainda assim, passam por momentos de conflitos, o que é um aspecto normal, já que se encontram em um processo de construção da identidade (Gohn, 1997, p. 126).

Gohn (1997) concluiu que a teoria dos novos movimentos sociais pode ser considerada uma abordagem construtivista, já que tem como base principal os movimentos sociais que se diferem daqueles estudados pelo paradigma clássico marxista. A autora enfatizou que essa teoria é frequentemente aplicada para o "estudo dos movimentos de estudantes, mulheres, gays, lésbicas e em todo o universo das questões de gênero e das minorias raciais e culturais" (Gohn, 1997, p. 128). Essa característica apoia a aplicação da teoria dos novos movimentos sociais nesta pesquisa, já que se trata de uma abordagem adequada para a compreensão dos movimentos sociais de gênero e do papel da mulher na academia.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracterizou-se como do tipo qualitativa, visando compreender não somente os fenômenos e as ações que envolvem os

sujeitos, mas também o ambiente e o contexto em que essas ações ocorreram (Godoy, 1995). O posicionamento epistemológico "relaciona-se com a forma pela qual acredita-se que o conhecimento é gerado" e é fundamental para as pesquisas científicas que têm como foco a construção de novos conhecimentos e a ampliação dos estudos sobre diversos temas (Saccol, 2009, p. 253). A partir da característica construtivista da teoria dos novos movimentos sociais, esta pesquisa baseou-se em uma epistemologia construtivista, que compreende que "não existe uma realidade objetiva esperando ser descoberta, verdades e significados não são descobertos, mas construídos" (Saccol, 2009, p. 253). Nessa perspectiva, uma epistemologia construtivista admite que as ações e significados dos sujeitos já estão neles, porém, é a construção de processos mentais e de entendimentos sobre essas ações que permite o desenvolvimento de significados.

Em razão do foco do estudo no movimento social *Parent in Science,* a pesquisa abordou as fundadoras para compreender os aspectos da criação e organização do movimento. O movimento foi fundado por sete pesquisadores, seis mães e um pai, tendo a ideia partido de uma dessas fundadoras. A pesquisadora que teve a ideia de fundar o movimento concedeu uma entrevista para esta pesquisa, assim como uma das outras fundadoras, sendo realizadas duas entrevistas. As entrevistadas foram identificadas na seção de resultados como E1 e E2.

O contato inicial com as fundadoras se deu por meio da rede social *Instagram*, na qual foi enviada uma mensagem para a página do *Parent in Science* apresentando o objetivo da pesquisa. Uma das fundadoras do movimento respondeu a mensagem, ainda por meio da rede social, e aceitou contribuir. Essa primeira fundadora, com quem se deu o contato inicial, indicou uma segunda, que também aceitou participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas no formato *online*, com o apoio da plataforma *Google Meet*, gravadas e, posteriormente, transcritas.

Além das entrevistas, foi realizada também uma pesquisa documental no *site* eletrônico[1] e nas redes sociais[2] do movimento, com o objetivo de reunir informações sobre suas ações. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos na pesquisa possibilitou a observação do fenômeno estudado por meio de sua evolução ao longo do tempo. Assim, foram coletadas informações

[1] https://www.parentinscience.com/
[2] https://www.instagram.com/parentinscience/

relacionadas ao processo de atuação, às ações desenvolvidas e aos resultados já gerados pelo movimento no ambiente acadêmico.

Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo seguindo as diretrizes de Minayo (2000), que afirmou que sua realização ocorre em três etapas. Na primeira etapa, a pré-análise, foi realizada a leitura flutuante dos dados, em que se passou visualmente pelo texto, sem seguir linha por linha, com o objetivo de captar as ideias gerais. Após esse processo, foi feita a organização do material, em que foram identificados os principais temas observados por meio da leitura flutuante. Esses temas foram agrupados em possíveis categorias e/ou subcategorias, que posteriormente foram divididas nos temas centrais discutidos nos resultados. Na segunda etapa, a exploração do material, foi feito o recorte e a classificação do texto em categorias que garantiram a especificação dos temas. Na última etapa, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados passaram por uma análise em torno das dimensões teóricas (Minayo, 2000). Após a realização dessas três etapas, os dados foram divididos em categorias que identificaram os resultados da pesquisa, possibilitando que fossem discutidos e relacionados com a abordagem teórica, garantindo o alcance dos objetivos.

O movimento social *Parent in Science*

O movimento social *Parent in Science* foi fundado no ano de 2016 por sete pesquisadores, sendo seis mulheres e um homem. A motivação para o início do movimento veio de uma das fundadoras que, após se tornar mãe e passar um período sem produzir e sem publicar em razão da licença maternidade, observou dificuldades para avançar em sua carreira, encontrando barreiras na participação de editais de financiamento de pesquisas. A fundadora começou a discutir o tema com colegas próximas e observou que essas dificuldades eram realidade na trajetória da maioria das mulheres acadêmicas que se tornavam mães.

> Lá em 2016, eu tava com os meus dois filhos e a situação bem difícil de manter o laboratório, de ter alunos, de ter financiamento. Aí eu comecei a conversar com pessoas próximas e a gente viu que, na verdade, não era só eu, não era algo que só eu tava passando (E1).

> A motivação veio toda da E1. Ela começou a falar bastante sobre o quanto a maternidade tava impactando na carreira dela, e eu também tinha acabado de parir a minha primeira filha, enfrentei muitas coisas também, e o meu Currículo Lattes tinha um buraco no meio. Aí foi dela a ideia de criar o *Parent* (E2).

A fundação do movimento aconteceu por meio das experiências vivenciadas por mulheres dentro da academia, sendo seu desenvolvimento baseado na cultura do seu local de início, ou seja, o ambiente acadêmico. A cultura acadêmica, focada na produtividade, coloca a mulher em uma posição desfavorável dentro desse ambiente (Velho; León, 1998), fazendo com que ela tenha dificuldades em equilibrar sua vida pessoal com sua vida acadêmica (Almeida, 2011). O *Parent in Science* foi influenciado pela identidade das sujeitas envolvidas e por seus valores pessoais, de forma que sua motivação foi individual, ainda que se trate de um movimento social. Essas caracterizações relacionam-se com a teoria dos novos movimentos sociais, que identificou essa interconexão entre os sujeitos que atuam como atores sociais em busca de uma mudança no contexto cultural em que estão inseridos (Hirata; Cícero, 2011; Gohn, 1997).

Ao tentar conciliar maternidade e carreira acadêmica, as fundadoras identificaram desafios que impossibilitavam o progresso na carreira em razão do período sem produzir por estarem de licença maternidade. Essa realidade foi discutida na literatura por autores como Ferreira e Casagrande (2016), Santos (2011) e Morón (2018), que indicaram a dificuldade da mulher em voltar à sua rotina de trabalho normal após o fim da licença maternidade. No ambiente acadêmico, esse processo ocorre em razão da cobrança de produtividade somada à estrutura da sociedade, que coloca as mulheres como responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos filhos, fazendo com que elas encontrem dificuldades em conciliar o trabalho acadêmico com essas atividades.

Desde sua criação em 2016, a atuação do *Parent in Science* cresceu na academia, alcançando mais pesquisadoras interessadas em fazer parte do movimento. Para isso, em 2020, foi realizado um edital que apresentou uma série de características necessárias para compor o grupo de pesquisadores do movimento. Nesse edital, candidataram-se pouco mais de 100 cientistas, dos quais 90 foram acolhidos e passaram a atuar no *Parent in Science*. Alguns desses pesquisadores se desvincularam ao

longo do tempo e, no momento desta pesquisa, o movimento conta com 88 participantes que atuam diretamente nas ações desenvolvidas.

Além desses 88 pesquisadores, existem também aqueles que atuam como embaixadoras e embaixadores do movimento. De acordo com o descrito no *site* do *Parent in Science*, o programa de embaixadores foi criado a partir do entendimento de que o Brasil é um país com realidades muito diferentes, o que tornou necessário o apoio de embaixadores que permitam o planejamento e a realização de ações condizentes com a realidade de cada local. O programa de embaixadores visou levar o trabalho do *Parent in Science* para todas as regiões do país, garantindo que as ações e a abordagem do tema fossem apropriadas para a cultura de cada local.

Os embaixadores realizam duas principais ações: a criação de grupos de trabalho em suas instituições, promovendo a discussão sobre o tema e visando a implementação de políticas locais de apoio às mães; e a promoção de mudanças institucionais que incluem: encorajar a participação das mulheres na ciência; apoiar pesquisadoras que são mães; promover a igualdade de gênero na composição das comissões de avaliação e nos espaços de decisão dentro das instituições; sensibilizar a comunidade acadêmica sobre viés implícito e a construção de estereótipos de gênero; combater o assédio moral e sexual; e garantir a admissão e permanência de alunas que são mães nos cursos de graduação e pós-graduação (Parent in Science, 2020). Ao total, o movimento possui 72 embaixadores e embaixadoras de 53 instituições de ensino e pesquisa, localizadas em 18 estados e no Distrito Federal.

Apesar de ser um movimento que engloba um número considerável de participantes, identificou-se que o *Parent in Science* é organizado e gerenciado por um núcleo central, e suas decisões são centradas em uma das fundadoras que é a coordenadora do movimento, sendo a principal responsável pelo planejamento das ações desenvolvidas. Além desse núcleo central, o *Parent in Science* possui outros núcleos internos que são responsáveis por determinadas atividades e ações dentro do movimento. A comunicação interna em cada núcleo e entre eles é feita principalmente com o apoio da ferramenta *WhatsApp*, e somente informações mais formais são encaminhadas via e-mail, sendo raros os encontros ao vivo.

> O *Parent* hoje tá organizado em núcleos. A gente tem um núcleo central que sou eu e mais 15 cientistas, que são as pessoas que

> formaram o movimento comigo e algumas pessoas que, ao longo do tempo, eu fui convidando pra fazer parte. Esse núcleo central é quem coordena todas as nossas ações, quem de fato aparece mais e propõem as coisas. E a gente tem os núcleos regionais (E1).

> A gente vai resolvendo mais em tempo real pelo *WhatsApp*, e é aquela coisa: cada um com os seus horários. O *Parent* não pode ser mais uma obrigação, um peso na nossa vida, porque a gente tá justamente pra combater um pouco disso (E2).

Em razão do alto número de pesquisadores sob a gestão de um número limitado de pessoas, foi possível observar uma dificuldade de gerenciamento, em que diferentes demandas dependem da apreciação do núcleo central. Nesse cenário, as entrevistadas indicaram que, apesar da solicitação de pesquisadores que gostariam de participar do movimento, não são abertos novos editais para a seleção de membros, devido ao fato de já existir um número considerável de pesquisadores sob a coordenação, principalmente, de apenas uma pessoa.

O *Parent in Science* foi fundado com o objetivo de desenvolver ações para que a maternidade não seja caracterizada como uma barreira para o progresso das mulheres cientistas. Com esse propósito, o movimento desenvolveu diferentes ações que foram responsáveis por mudanças significativas no meio acadêmico.

Ações desenvolvidas pelo *Parent in Science*

O *Parent in Science* foi responsável pelo desenvolvimento de uma série de ações e políticas no cenário nacional da pesquisa acadêmica. Entre essas ações, as fundadoras citam: projetos de extensão; realização de eventos e seminários sobre maternidade na ciência; produção de pesquisas sobre o tema; avaliação da bolsa produtividade do CNPq; e auxílio financeiro para estudantes mães da graduação e da pós-graduação por meio do Programa Amanhã.

Por meio do *site* eletrônico do movimento, observou-se que as ações desenvolvidas podem ser divididas em quatro grandes blocos: as produções, que incluem o desenvolvimento de artigos científicos, manuais e guias relacionados à maternidade no ambiente acadêmico; a organização e realização de eventos, *workshops* e simpósios; a avaliação

da distribuição das bolsas de produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq sob o olhar da diversidade; e o Programa Amanhã. Além desses quatro blocos, as entrevistadas ainda citaram a ação intitulada "Maternidade no Lattes", uma das mais importantes conquistas do movimento, que permitiu a inclusão da licença maternidade no Currículo Lattes. O primeiro bloco de ações tratou das produções desenvolvidas pelo *Parent in Science*.

> As ações do *Parent* se dividem em gerar dados e conhecimentos, difundir esses dados pensando na questão da interseccionalidade e atuar diretamente com as pessoas que tomam as decisões e criam essas políticas (E1).

> A gente faz pesquisas sobre a questão da maternidade no ambiente acadêmico brasileiro; divulgação de artigos das nossas problemáticas; e a gente fala muito das interseccionalidades (E2).

As produções são de três tipos: artigos científicos, manuais e guias. Em relação aos artigos científicos, alguns deles podem ser acessados diretamente no *site* eletrônico do *Parent in Science*, enquanto outros tiveram seu *link* de acesso disponibilizado por meio da página do movimento na rede social *Instagram*. Todos os artigos científicos trataram da questão da maternidade no ambiente acadêmico e das barreiras em torno do progresso na carreira acadêmica de pesquisadoras que são mães. Essa relação, foco do *Parent in Science*, indicou que fatores externos à academia impactam as trajetórias das pesquisadoras, aspecto que foi apontado na literatura por Torres, Sant'Ana e Maciel (2015) e por Velho e León (1998).

A cultura da maternidade na sociedade colocou as mulheres como responsáveis pelo cuidado dos filhos e pelas atividades domésticas. Essa realidade foi interconectada com as relações de gênero, que indicam que homens e mulheres possuem responsabilidades pré-determinadas somente em razão de suas características biológicas (Ferreira; Casagrande, 2016; Saffioti, 2015). Dessa forma, para compreender o trabalho do *Parent in Science* foi preciso entender essa estrutura na qual as mulheres estão inseridas, aspecto fundamental também para a teoria dos novos movimentos sociais (Hirata; Cícero, 2011). Assim, observou-se a existência de uma cultura que as diminui e reduz suas capacidades como pesquisadoras, desenvolvendo barreiras que precisam ser

visualizadas e discutidas em busca de uma mudança social que permita o progresso da carreira acadêmica sem empecilhos relacionados ao gênero.

O *Parent in Science* também desenvolveu guias e manuais com o objetivo de facilitar o acesso às informações sobre as questões relacionadas à maternidade no ambiente acadêmico. Esses guias e manuais foram direcionados às instituições de ensino, aos organizadores de eventos científicos e à academia de uma maneira geral. São eles: como instituições podem apoiar as mães estudantes; como instituições podem apoiar as mães na ciência; estratégias para o combate à discriminação e ao assédio; guia para oferecimento de recreação em eventos científicos; manual para mães docentes e pesquisadoras; manual para mães na graduação e pós-graduação; mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil. Todos os guias e manuais foram elaborados com o mesmo objetivo: discutir a maternidade no ambiente acadêmico.

De acordo com Tarakanovskaya (2022), uma das barreiras que as mulheres pesquisadoras enfrentam no desenvolvimento de suas carreiras é a participação em eventos científicos, já que muitas vezes elas não possuem apoio externo ou pessoas com quem possam deixar seus filhos para participar desses encontros com seus pares na academia. Nesse cenário, enfatizou-se a importância do guia para o oferecimento de recreação em eventos científicos, iniciativa que permitiu que essas mulheres participassem dos eventos, mesmo sem apoio no cuidado de seus filhos.

A teoria dos novos movimentos sociais buscou compreender a cultura do ambiente no qual o movimento se estabeleceu, assim como outros aspectos que influenciaram sua formação e desenvolvimento (Silva, 2010). O guia para oferecimento de recreação em eventos científicos indica soluções práticas para a diminuição das barreiras que as pesquisadoras mães encontram em suas trajetórias. Por meio de ações como essa, o *Parent in Science* atua para construir uma nova cultura no ambiente acadêmico, em que as pesquisadoras mães tenham mais oportunidades para participar de todas as ações relacionadas às suas pesquisas científicas. O desenvolvimento de ações desse tipo permite caracterizar os membros do *Parent in Science* como atores sociais que visam mudar o contexto acadêmico (Gohn, 1997). O segundo bloco de ações desenvolvidas pelo *Parent in Science* tratou da realização de eventos, *workshops* e simpósios.

> Criação de políticas de apoio pensando na questão da parentalidade e a promoção de eventos (E1).
>
> A gente sempre promove oficinas pra meninas e mulheres na ciência, e a gente também promove congressos e simpósios (E2).

A maior parte desses eventos foi realizada no formato *online*, o que permitiu que mais pesquisadoras tivessem a possibilidade de participar, porém, alguns foram realizados presencialmente com o apoio de instituições de ensino e desenvolvidos como atividades de extensão. Assim como as produções, todos os eventos já realizados pelo *Parent in Scienc*e até o ano de 2025 também estão disponíveis no *site* eletrônico do movimento, juntamente com a descrição dos seus objetivos e as informações de data e horário. Esses eventos ocorreram entre os anos de 2018 e 2025, assim, muitos já haviam sido realizados quando esta pesquisa foi produzida, mas as informações ainda estavam disponíveis no *site* como um informativo das ações desenvolvidas pelo movimento, descritas na Tabela 1.

Tabela 1 – Eventos, *Workshops* e Simpósios realizados pelo *Parent in Science*

EVENTO / *WORKSHOP* / SIMPÓSIO	DESCRIÇÃO
Roda de conversa – Que culpa tenho eu?	Discussões abertas sobre as pressões e culpas enfrentadas pelas mães; Compartilhamento de histórias e experiências reais; Reflexões sobre a conciliação entre a maternidade e a carreira.
Entre Linhas	Buscou romper com o silêncio em torno das vivências das mães na academia. Suas experiências, dores e batalhas são sentidas por todas.
Políticas de apoio na academia para mães e pais de pessoas com deficiência	*Workshop* dedicado a discutir e promover a conscientização sobre os direitos e as lutas das mães e pais de pessoas com deficiências que atuam ou estudam nas áreas acadêmicas e de pesquisa no Brasil.
Desigualdades na ciência brasileira: gênero e raça nas bolsas de produtividade em pesquisa	*Workshop* dedicado a discutir o panorama atual e histórico das desigualdades de gênero e raça na academia e na ciência brasileira, tendo como ponto de debate a distribuição das bolsas de produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq.
Viés de gênero na academia e na ciência: o que a neurociência	Evento para explorar e investigar a interseção entre o ambiente científico e a maneira como percebemos o

tem a revelar?	mundo ao nosso redor.
Os direitos das mães nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil	*Workshop* dedicado a discutir e promover a conscientização sobre os direitos das mães que atuam ou estudam nas áreas acadêmicas e de pesquisa no Brasil.
I Simpósio brasileiro sobre maternidade e ciência: presente e futuro nas instituições de pesquisa	Aconteceu em 2018. Contou com mais de 100 participantes de todo o Brasil e de diferentes áreas; e 20 palestrantes nacionais e internacionais. Foi um marco na luta pelas conquistas relacionadas à parentalidade e carreira científica no Brasil.
II Simpósio brasileiro sobre maternidade e ciência: avanços nas instituições de pesquisa brasileiras	Aconteceu em 2019. Contou com 151 participantes de todo o país e de diferentes áreas; e 18 palestrantes.
III Simpósio brasileiro sobre maternidade e ciência: parentalidade plurais	Aconteceu em 2021. Aprofundou o debate sobre a carreira acadêmica e as intersecções entre gênero, raça/etnia, sexualidade e parentalidade de filhos com deficiência.
IV Simpósio brasileiro sobre maternidade e ciência	Aconteceu em 2024. Ofereceu uma plataforma única para discussão e reflexão sobre os desafios e oportunidades que permeiam a interseção entre maternidade e vida acadêmica.
Oficina Métodos ágeis aplicados à escrita acadêmica	Oficina pensada para quem deseja escrever com mais autonomia, clareza e propósito, sem cair na armadilha de produzir mais a qualquer custo.

FONTE: Baseado no *site* eletrônico do *Parent in Science* (2025).

Os eventos caracterizaram-se como importantes espaços para o encontro das mães pesquisadoras e para a discussão sobre suas realidades no ambiente acadêmico. Essas discussões permitiram o desenvolvimento de ações com foco em realizar mudanças sociais dentro da academia. Entendimento apoiado por Melucci (1989), que indicou como os fenômenos empíricos desenvolvidos por meio de uma ação coletiva podem proporcionar orientações para um novo movimento. Assim, o desenvolvimento desses eventos garantiu que as pesquisadoras se encontrassem, discutissem e propusessem ações coletivas capazes de gerar mudanças significativas no ambiente acadêmico.

Outra ação desenvolvida pelo *Parent in Science* foi realizada em conjunto com o CNPq, no qual o movimento acompanhou e avaliou a distribuição das bolsas de produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq sob o olhar da diversidade. Por meio dessa ação, o movimento realizou um estudo de caso, de forma a "incitar discussões produtivas, inspirar ações

para promover a igualdade de oportunidades e contribuir para um ambiente acadêmico mais diverso, inclusivo e justo para todos os pesquisadores no Brasil" (Parent in Science, 2023, p. 2). Os resultados obtidos pelo movimento por meio do estudo foram organizados e disponibilizados à comunidade científica por meio de um relatório[3] arquivado no *site* eletrônico do *Parent in Science*.

Na análise, indicou-se uma série de problemas com relação à distribuição das bolsas PQ, como: baixa representação das mulheres, desigualdade racial acentuada para pessoas negras e indígenas, desigualdade regional e de áreas do conhecimento, falta de dados sobre pessoas com deficiência, parentalidade e outras intersecções, e mudanças muito pequenas em um longo período. O movimento afirmou que esses resultados indicaram a necessidade de criar "uma comunidade acadêmica mais inclusiva e justa, em que haja ações concretas e efetivas para mudar esse cenário" (Parent in Science, 2023, p. 20). Com esse objetivo, foi formulado um plano de ação direcionado ao CNPq e à comunidade acadêmica para a diminuição das desigualdades nas bolsas PQ, descrito na Tabela 2.

Tabela 2 – Plano de ação para diminuição das desigualdades nas bolsas PQ

CNPq	Instituições de Ensino e Pesquisa, Sociedades Científicas e Comunidade Acadêmica
Implementar uma política institucional explícita de equidade, incluindo a definição de metas e ações afirmativas para aumentar a representatividade de grupos historicamente sub-representados.	Garantir a indicação de membros considerando a diversidade.
Criar um grupo de trabalho para avaliação e monitoramento da distribuição das bolsas de produtividade em pesquisa.	
Ampliar o número de bolsas concedidas, em especial aos níveis mais altos.	Estimular e apoiar a submissão de propostas de pessoas dos grupos sub-representados.
Atualizar os formulários de cadastro de pesquisadores para inclusão de informações sobre parentalidade, deficiências e identidade de gênero.	
Garantir uma composição diversa, considerando gênero, raça e regionalidade.	Promover a conscientização sobre a importância da equidade e diversidade na
Revisar os critérios de julgamentos gerais para concessão	

[3] https://www.parentinscience.com/bolsaspq

das bolsas de produtividade em pesquisa.	ciência, e fornecer educação sobre essas questões para toda a comunidade acadêmica, incluindo a discussão sobre viés implícito e estereótipos.
Inclusão de regra obrigatória para consideração da maternidade na avaliação de currículo.	
Tornar o processo de avaliação dos pedidos de bolsas de produtividade em pesquisa mais transparente e acessível a todos os candidatos, com informações claras sobre as políticas de equidade em vigor.	
Criar comitê de EDI (Equidade, Diversidade e Inclusão) que promova a conscientização sobre as desigualdades existentes na academia e na ciência brasileira, buscando o desenvolvimento de medidas efetivas para mitigação destas desigualdades, bem como o acompanhamento constante das medidas implementadas.	

FONTE: Adaptado de *Parent in Science* (2025).

A mudança que o movimento busca colocar em prática no ambiente acadêmico não pode ser realizada de maneira individual, é necessária a movimentação de todos os órgãos e instituições que possuem influência na academia, para que trabalhem em conjunto em busca de um ambiente mais igualitário para as mulheres. A atuação do *Parent in Science* em parceria com o CNPq é fundamental para o engajamento em torno das discussões sobre maternidade e parentalidade no ambiente acadêmico. Porém, mesmo estando em contato com organizações fundamentais para a tomada de decisão nesse ambiente, o *Parent in Science* ainda enfrenta uma série de barreiras para colocar suas ações em prática. Uma dessas barreiras foi identificada na fala de um dos representantes do CNPq, que afirmou em um evento que o movimento "atrapalha muito" (Sander, 2024)[4].

Essa afirmação indicou a necessidade de uma mudança interna na academia, que permita compreender que a maternidade não pode e não deve ser uma barreira para o desenvolvimento da carreira de mulheres cientistas. O trabalho do *Parent in Science* é um primeiro passo em busca dessa transformação, porém, é preciso o envolvimento de toda a comunidade científica. Atualmente, essa é uma barreira para o movimento, que, apesar de ter acesso aos órgãos acadêmicos, não encontra abertura para o desenvolvimento de ações em conjunto que englobem toda a academia brasileira. Outra ação do *Parent in Science* foi o desenvolvimento do Programa Amanhã.

[4] https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/02/presidente-do-cnpq-afirma-que-movimento-que-pede-equidade-para-maes-na-ciencia-atrapalha-muito-clsasss6f0044015hvcnv6916.html

> Programas de bolsas voltadas para estudantes mães. Em 2021, foram alunas de pós-graduação, e em 2022 e 2023, alunas de graduação. Esse programa é uma sinalização de como essa é uma política importante para as alunas, a questão financeira das mães que são estudantes, principalmente as mães da graduação, é algo crucial (E1).

> O Edital Amanhã é um edital voltado a uma colaboração financeira, um financiamento de mulheres mães para que elas possam permanecer na pesquisa (E2).

No *site* eletrônico do *Parent in Science,* o Programa Amanhã foi definido como uma "forma de garantir a permanência das alunas mães no ensino superior, bem como a conclusão dos cursos" (Parent in Science, 2023). Com esse objetivo, o Programa Amanhã surgiu como uma forma de apoiar as mães e alunas da graduação e pós-graduação por meio do auxílio financeiro. Ambas as entrevistadas afirmaram que esse projeto é fundamental para o cenário acadêmico brasileiro, principalmente em razão de atuar também na graduação, já tendo apoiado 53 mães.

O último edital para inscrição e participação no Programa Amanhã encerrou em outubro de 2023. As entrevistadas indicaram que, em razão do *Parent in Science* não ter um apoio financeiro formal, o programa funciona somente por meio de doações, o que impede a abertura constante de editais em períodos pré-determinados. Ainda assim, o movimento sempre anuncia o programa e mantém aberto o canal no qual as doações podem ser realizadas. Por meio do desenvolvimento do Programa Amanhã, o *Parent in Science* visou enfatizar para a comunidade acadêmica a importância do desenvolvimento de políticas que visam garantir que mães, sem apoio familiar para a conclusão de seus processos de formação, tenham a possibilidade de finalizar sua graduação e/ou pós-graduação por meio do apoio financeiro. Uma última ação realizada pelo *Parent in Science* diz respeito ao projeto Maternidade no Lattes.

> A divulgação de campanhas como "Maternidade no Lattes" (E1).

> Outro ponto muito importante foi a questão de inserir o campo da maternidade no currículo Lattes, que veio de uma carta que foi entregue ao CNPq por um dos membros do *Parent,* quando fizemos

> uma força tarefa muito grande com a sociedade científica se sensibilizando (E2).

O projeto Maternidade no Lattes teve como foco a inclusão do período de licença maternidade no Currículo Lattes, de forma que as mães pesquisadoras pudessem justificar o período em branco sem produção científica em seus currículos, em razão do nascimento de seus filhos. Para isso, pesquisadoras ligadas ao *Parent in Science* redigiram uma carta que foi direcionada ao CNPq, solicitando a inclusão das informações relacionadas à licença maternidade na Plataforma Lattes. Junto com a carta, foi enviado um abaixo assinado que contava com 1.587 assinaturas, entre estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e pesquisadoras que apoiaram a manifestação. Ao conseguirem levar a carta ao alcance do CNPq, o *Parent in Science*, através de seus membros que podem ser considerados como sujeitos providos de capacidade revolucionária, como indicou a teoria dos novos movimentos sociais (Hirata; Cícero, 2011), conseguiu que, em abril de 2021, fosse colocado em prática o projeto Maternidade no Lattes, tornando possível a inclusão de informações referentes à licença maternidade no Currículo Lattes.

Ao analisar o Programa Amanhã e o projeto Maternidade no Lattes, observou-se que foram ações que trouxeram mudanças concretas no ambiente acadêmico, fornecendo apoio direto a dezenas de mães por meio do Programa Amanhã e a centenas ou milhares de mães e pesquisadoras por meio do Maternidade no Lattes. Essas conquistas foram alcançadas por meio de movimentações políticas realizadas pelo *Parent in Science*, o que demandou grande esforço de seus membros. Isso porque, os órgãos políticos responsáveis pela tomada de decisão no ambiente acadêmico, colocam barreiras ao contato do movimento e ao desenvolvimento de ações em conjunto que podem favorecer as mulheres acadêmicas, como o Programa Amanhã e o Maternidade no Lattes.

A teoria dos novos movimentos sociais indicou que o surgimento e a fundação de um novo movimento compreende a manifestação de uma identidade coletiva estabelecida pelo grupo (Gohn, 1997; Alonso, 2009). O *Parent in Science* reuniu pesquisadoras que visualizaram a necessidade de alterar a forma como se discutia sobre maternidade no ambiente acadêmico. Assim, a relação entre maternidade e academia

indica a identidade do movimento e seu principal tema de trabalho, que direciona todas as ações em busca de um contexto acadêmico mais igualitário para as mães pesquisadoras.

Contribuições sociais do *Parent in Science*

O acesso das mulheres ao ambiente acadêmico é perpassado por barreiras e desafios colocados a elas somente em razão de seu gênero, o que não permite que elas sejam vistas como capazes de ocupar esses espaços. Quando decidem por seguir carreira acadêmica, vivenciam diversas dificuldades, sendo invisibilizadas no ambiente acadêmico. O *Parent in Science* foi criado com o objetivo de alterar essa realidade, colocando o tema da maternidade em pauta na academia, para que as mulheres inseridas nesse cenário possam, juntas, buscar por um ambiente mais justo e igualitário, como foi indicado pelas fundadoras.

> A principal contribuição vem de tirar a maternidade da invisibilidade e deixar muito claro que o problema não é a maternidade, o problema reside num sistema inflexível que a gente tem dentro da academia, e que foi desenvolvido por um grupo muito específico de pessoas que era quem ocupava as universidades e a ciência aqui no Brasil (E1).

> A principal contribuição é ter colocado esse assunto em pauta. Na época que a gente teve os filhos e que sentimos isso na pele, cada uma de nós passou por muitas dificuldades relacionadas à maternidade no meio acadêmico, e ninguém falava sobre isso. A partir do momento em que o *Parent* colocou esse assunto, as pessoas começaram a falar (E2).

Observou-se que por meio das ações realizadas pelo *Parent in Science*, a discussão em torno da maternidade no meio acadêmico passou a ter um novo rumo. Por meio das produções científicas e dos eventos desenvolvidos em conjunto com o apoio e o trabalho dos embaixadores e embaixadoras, o *Parent in Science* não só colocou em pauta o tema maternidade, como também conseguiu desenvolver mecanismos que avançassem em busca de uma academia com maior igualdade entre os gêneros. Essas ações tiveram contribuições práticas no cotidiano das mulheres que se dividem entre o ser mãe e ser pesquisadora, como a maior discussão sobre o tema na academia, a

análise das bolsas PQ CNPq junto com a criação de um plano de ação que garanta a inclusão de mais mulheres, o apoio financeiro destinado a estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu* por meio do Programa Amanhã, e o projeto Maternidade no Lattes, que permitiu a inclusão do período de licença maternidade no Currículo Lattes.

Considerações Finais

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como se deu o processo de criação do movimento social *Parent in Science* e quais ações foram e são desenvolvidas em apoio às mulheres e mães pesquisadoras. O *Parent in Science* foi fundado em 2016 por um grupo de sete pesquisadores, seis mães e um pai. A motivação inicial surgiu de uma das fundadoras que a partir de vivências individuais, observou a necessidade de buscar mudanças em relação à maternidade no ambiente acadêmico e, ao conversar com outras pesquisadoras, percebeu que as dificuldades encontradas em sua carreira após o nascimento de seus filhos não era uma situação vivenciada somente por ela, mas por outras mulheres também.

Essa realidade indicou que a questão da maternidade na academia é um fator estrutural, baseado nas desigualdades de gênero que fazem parte da cultura da sociedade. Na teoria dos novos movimentos sociais, a cultura na qual o movimento foi fundado e se estabeleceu é um aspecto essencial para o seu entendimento (Gohn, 1997). Observou-se, por meio da abordagem teórica, que o *Parent in Science* surgiu a partir de um cenário construído culturalmente, por meio de valores e crenças que foram colocados em prática pela população em geral, muitas vezes sem reflexões sobre essas práticas.

A teoria dos novos movimentos sociais buscou compreender a identidade do movimento que está sendo analisado (Alonso, 2009). O *Parent in Science* foi fundamentado em torno do desenvolvimento de propostas que gerem mudanças para as mães pesquisadoras no ambiente acadêmico. Considerou-se que a identidade do movimento está relacionada, justamente, a essa busca por transformações sociais que garantam um cenário mais igualitário para as mulheres cientistas.

Identificou-se também que o movimento possui outras características relacionadas com os pressupostos da teoria dos novos

movimentos sociais, como: os sujeitos participam do movimento como atores sociais que buscam, na prática, as transformações que reivindicam; o agrupamento de indivíduos é não hierarquizado, no qual não existe uma pressão interna para o desenvolvimento de ações, fazendo parte do movimento somente aqueles indivíduos engajados que realmente querem contribuir para mudar o cenário, o que torna necessária a cooperação entre os indivíduos, para que eles sejam capazes de construir mudanças em conjunto (Hirata; Cícero, 2011).

Por meio das ações e projetos desenvolvidos pelo movimento, foi possível ampliar a discussão sobre maternidade e parentalidade no ambiente acadêmico. Essa discussão levou às mulheres pesquisadoras, o entendimento de que a academia é também um campo que lhes pertence, pois, para que haja mudanças nesse ambiente, é necessário que elas estejam inseridas nesse contexto, sendo essa uma primeira contribuição do movimento. Uma segunda contribuição do *Parent in Science* diz respeito aos eventos realizados para meninas e mulheres na ciência, nos quais elas podem identificar as oportunidades de ingresso no ambiente acadêmico, enxergando essa carreira como uma possibilidade a ser seguida. Essa contribuição está relacionada com uma terceira, em que o movimento garante a essas pesquisadoras, que todas as dificuldades que elas encontram durante sua trajetória acadêmica não dizem respeito à sua capacidade e ao seu mérito, mas são consequências do sistema patriarcal no qual elas estão inseridas.

Referências

ALMEIDA, J. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. Per**iódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 31, p. 165-181, 2011.

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**. São Paulo, v. 76, p. 49-86, 2009.

BRABO, T. Movimentos sociais e educação: Feminismo e equidade de gênero. In: DAL-RI, N.; BRABO, T. **Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Movimentos Sociais: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal.** Editora: Cultura Acadêmica. 2015. p. 109-128.

CANDIDO, Márcia. **Como anda a inclusão de mulheres na ciência brasileira? Três modos de observar os dados.** Nexo Políticas Públicas. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2023/Como-anda-a-inclus%C3%A3o-de-mulheres-na-ci%C3%AAncia-brasileira-Tr%C3%AAs-modos-de-observar-os-dados1>. Acesso em fevereiro de 2025.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Painel de Bolsas Produtividade.** 2024a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNGJiZTU1ZmEtMmM0YS00NTI5LWIzNjgtODIzMTE4MGViN2VkIiwidCI6IjkyYzBjZmE5LTdlOTEtNGVhZC1hYzI5LWNkNDRhMjM4OWIwMSJ9>. Acesso em fevereiro de 2025.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Painel Lattes.** 2024b. Disponível em: <http://bi.cnpq.br/painel/formacao-atuacao-lattes/>. Acesso em fevereiro de 2025.

FERREIRA, M.; CASAGRANDE, L. Mulheres na pós-graduação: Qual o lugar delas? **Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia.** Florianópolis. p. 1-17, 2016.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONH, M. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Cadernos CRH**, v. 21, n. 54, p. 439-455, 2008.

GOHN, M. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos.** Edições Loyola. São Paulo. 1997. 253p.

GOSS, K.; PRODENCIO, K. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 75-91, 2004.

HIRATA, F.; CÍCERO, P. Apontamentos críticos às teorias dos novos movimentos sociais a partir de uma perspectiva de classe: vidas secas e os muitos "Fabianos". **Ideias**, n. 2, p. 151-173, 2011.

LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, n. 2, 1986.

MACHADO-TAYLOR, M.; WHITE, K.; GOUVEIA, O. Satisfação profissional dos acadêmicos: o gênero importa? **Higher Education Policy**, v. 27, p. 363-384, 2014.

MALLMANN, R.; OLIVEIRA, N. Uma teoria da justiça feminista a partir de Nancy Fraser e Martha Nussbaum. **Revista de Filosofia da PUCRS**, v. 68, n. 1, p. 1-16, 2023.

MARQUES, M.; XAVIER, K. A gênese do movimento feminista e sua trajetória no Brasil. **VI Seminário CETROS – Crise e Mundo do Trabalho no Brasil**, p. 1-14, 2018.

McENTYRE, K.; SHIVER, V.; RICHARDS, K. "É definitivamente algo que você tem que trabalhar rumo a": um membro do corpo docente do primeiro ano tentativa de gerenciamento de função. **Studying Teacher Education**, v. 18, n. 2, p. 138-157, 2022.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**. São Paulo, v. 89, n. 17, p. 49-66, 1989.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 7ª Edição. São Paulo. 2000. 269p.

MORÓN, N. Discriminación de género en el sistema universitario argentino. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 2, p. 1-18, 2018.

PARENT IN SCIENCE. **As bolsas de produtividade em pesquisa: Uma análise do movimento Parent in Science**. Porto Alegre: Parent in Science, 2023. Disponível em: <www.parentinscience.com/documentos>. Acesso em outubro de 2023.

PARENT IN SCIENCE. Disponível em: <www.parentinscience.com>. Acesso em junho de 2025.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SACCOL, A. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular. 2015. 160p.

SANDER, I. Presidente do CNPq afirma que movimento que pede equidade para mães na ciência "atrapalha muito". **Zero Hora.** 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/02/presidente-do-cnpq-afirma-que-movimento-que-pede-equidade-para-maes-na-ciencia-atrapalha-muito-clsasss6f0044015hvcnv6916.html>. Acesso em junho de 2025.

SANTOS, J. Novos movimentos sociais: Feminismo e a luta pela igualdade de gênero. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 9, p. 81-81, 2011.

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006.

SILVA, M. De volta aos movimentos sociais? Reflexões a partir da literatura brasileira recente. **Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 2-9, 2010.

TARAKANOVSKAYA, K. Desequilíbrio de gênero na ciência: Estatísticas objetivos e significados subjetivos. **Revista de Pesquisa de Políticas Sociais**, v. 20, n. 1, p. 53-66, 2022.

TILLY, C. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 3, p. 133-160, 2010.

TORRES, A.; SANT'ANA, H.; MACIEL, D. **Estudos de Gênero numa Perspectiva Interdisciplinar.** Editora Mundos Sociais. Lisboa, 2015. 127p.

TOURAINE, A. Os novos conflitos sociais: para evitar mal-entendidos. **Lua Nova**. São Paulo, v. 89, n. 17, p. 5-18, 1989.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos PAGU**, v. 10, p. 309-344, 1998.

Science, Gender and Social Movements: The role of Parent in Science

Abstract: The objective of this research was to understand the creation of the parent in science social movement and the actions that were and are being developed to support women mothers and researchers. The theoretical framework used was the theory of new social movements, which focuses on the role, identity, and culture built around the movement. Data were collected through interviews with two founders and documentary research on the movement's website and social media. Parent in science was responsible for carrying out several actions and projects aimed at promoting a more egalitarian academic environment for women researchers. The social impact and contribution of Parent in science to the academic environment are significant. The movement ensured the inclusion of maternity leave in the lattes curriculum and emphasized the topic, removing mothers from invisibility and ensuring that their interests are represented in academia.

Keywords: Social Movements. Gender Relations. Research Mothers. Theory of New Social Movements.

Iasmin RIBEIRO DINIZ,
Doutoranda em Administração pela UFLA. Membro do Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade (NEORGS) da UFLA. Temas de interesse: relações de gênero, relações de poder, teoria feminista e estudo de carreiras.

Mônica CARVALHO ALVES CAPPELLE,
Doutora em Administração pela UFMG, professora titular no Departamento de Administração da UFLA, pesquisadora-líder do grupo de pesquisa NEORGS - Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade. Atua nos seguintes temas: relações de trabalho, relações de gênero, subjetividade, identidade, cultura, carreira, relações de poder e poder disciplinar.

Recebido em: 14/04/2025
Aprovado em: 05/10/2025

ISSN 2525-6904

DOSSIÊ

Percepções de professoras sobre violência, discriminação e efeito tesoura nas universidades brasileiras:
O caso do Estado do Rio de Janeiro

Márcia Moreira Neves, *Universidad Internacional Iberoamericanana*
Laura Triviño-Cabrera, *Universidad de Málaga*

Resumo. Este estudo aborda a violência e a discriminação contra as mulheres no sistema universitário brasileiro, resultando em um desequilíbrio de gênero que afeta professoras e pesquisadoras, que se acentua à medida que a carreira avança, corroborando o *efeito tesoura*. O objetivo geral desta pesquisa é compreender as percepções em torno da violência e da discriminação contra as mulheres no ambiente universitário brasileiro a partir de uma perspectiva interseccional. Para tanto, propomos um estudo exploratório, descritivo, com metodologia quantitativa de pesquisa, por meio da elaboração de um questionário direcionado a uma amostra de 243 profissionais universitárias do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados mostram um alto percentual de violência e discriminação vivenciados pelas docentes e pesquisadoras entrevistadas, com predomínio da violência psicológica perpetrada por homens em cargos de chefia. Entre as conclusões, destacamos a necessidade de implementar urgentemente mecanismos que auxiliem às mulheres na detecção e denúncia de assédio, com ênfase nas mulheres racializadas, com deficiência e/ou de maior idade, que enfrentam mais dificuldades para progredir na carreira e sofrem mais altos índices de violência e discriminação.

Palavras-Chave: Violência. Discriminação. Mulheres. Docentes. Interseccionalidade.

Introdução

O problema da violência e da discriminação de gênero no ambiente acadêmico universitário e de pesquisa, no Brasil, constitui um tema urgente e de grande relevância para os estudos de gênero e diversidade, especialmente quando abordada desde um ponto de vista interseccional.

Diversos trabalhos com esta temática, principalmente focados em casos de instituições de fora do Brasil, demonstram que mesmo as mulheres sendo, em geral, a maioria no ambiente de pesquisa e acadêmico, poucas irão alcançar altos cargos como reitoras e diretoras, ou assumir projetos de relevância acadêmica e auxílios ou bolsas de pesquisa.

É possível identificarmos dezenas de barreiras que impedem a ascensão profissional das mulheres, incluindo, entre outras, a classe social, a existência de filhos e filhas, limitando o acesso a cargos e oportunidades. O que para um homem poderia ser considerado como algo positivo, ou até mesmo um exemplo de esforço e caráter, para a mulher será mais um empecilho em sua carreira.

Neste trabalho, buscamos analisar este problema no âmbito das instituições de ensino superior e pesquisa no estado do Rio de Janeiro, considerando o perfil das mulheres acadêmicas, tanto em termos de cor, faixa etária, orientação sexual, gênero, presença de deficiência, e outros aspectos transversais que possam estar associados à ocorrência de violência e discriminação.

Nossa pesquisa parte das hipóteses de que, por um lado, não há formação nem recursos suficientes para visibilizar e erradicar a discriminação e a violência de gênero no mundo acadêmico brasileiro; e, por outro, há resistência no meio universitário em reconhecer a existência de discriminação e violência de gênero.

Embora a academia fomente uma cultura androcêntrica, acreditamos ser justamente a própria academia que pode ser capaz de revisitar e reverter gradualmente essa situação. No entanto, para propor soluções nesse sentido, precisamos primeiro entender o estado atual do problema.

O sistema patriarcal no sistema universitário brasileiro

O conhecimento científico é essencialmente masculino e ocidental (LÖWY, 2009; SCHWINN; MÂNICA, 2021). Se acrescentarmos, como aponta Silvia Federici (2017), como esse próprio conhecimento foi apropriado por homens brancos e ricos, o reflexo mais imediato de tudo isso é a enorme dificuldade em quebrar a dominância do sistema patriarcal ocidental no sistema universitário brasileiro. Os mecanismos desse sistema para se perpetuar baseiam-se na violência contra as mulheres e na discriminação de gênero, oprimindo-as para que não alcancem posições de relevância que lhes permitam mudar as *normas patriarcais* de dentro para fora, resultando no denominado *efeito tesoura*. Ironicamente, este

> [...] sistema de dominación más universal y longevo [...] que se ha levantado sobre la dominación y explotación de las mujeres, a quienes durante milenios se ha negado el reconocimiento como seres humanos plenos y como ciudadanas (AMORÓS; DE MIGUEL, 2005, p. 89),

estendeu-se a todas as culturas, geografias e períodos históricos, culpando às mulheres por sua própria violência sexista, sua própria discriminação de gênero e, consequentemente, sua própria ausência profissional e impotência. Essa ausência está diretamente relacionada ao *efeito tesoura*, que consiste no fato de que, apesar de parecer que mulheres e homens têm as mesmas oportunidades de buscar desenvolvimento profissional em qualquer disciplina científica, à medida que avançam em suas carreiras, os homens alcançam os níveis mais altos de especialização e liderança, enquanto as mulheres veem sua participação diminuir proporcionalmente à de seus colegas homens (TAQUES-VILLAGRÁN; MOURA; KILLNER, 2022).

A academia brasileira não é exceção, como mostram pesquisas recentes que indicam uma maioria numérica de homens ocupando cargos e posições importantes (ABC, 2018; INEP, 2020). O estereótipo de cientistas homens, o descrédito das mulheres como pesquisadoras e a falta de medidas de conciliação durante a maternidade são alguns dos obstáculos que as mulheres enfrentam ao escolher uma carreira acadêmica e continuar avançando em suas carreiras profissionais.

Segundo dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, em 2022, 72,2% dos homens eram diretores de instituições científicas, contra 25,6% das mulheres.

De acordo com uma pesquisa de 2015 do Instituto Avon/Data Popular, metade das universitárias brasileiras já sofreu assédio e quase 30% delas sofreram violência sexual durante sua trajetória acadêmica (MIGUEL, 2016). Este percentual revela uma situação de grande preocupação. Soma-se a tudo isso o silêncio em relação à violência de gênero no âmbito das universidades e centros de pesquisa, refletido na lentidão da produção de estudos que abordam essa temática e seus autores (VARELA GUINOT, 2020), e nos poucos estudos que, apesar de explorarem a violência sexista, não consideram as vozes de pesquisadoras (VIDU *et al*., 2014).

Nesse sentido, desde a década de 1990, as universidades brasileiras vêm criando núcleos de estudos de gênero para tratar dessa temática. Vale destacar, entre outros, a criação do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1991; o Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Uberlândia, em 1992; o Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná, em 1994; o Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, em 1999; o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero da Universidade Federal da Paraíba, em 2003; o Núcleo de Estudos em Desigualdades Contemporâneas e Relações de Gênero da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2006; o Núcleo de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria, em 2008; o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia, em 2009; o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Economia da Universidade Federal Fluminense, em 2015; e o Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual da Universidade Federal da Grande Dourados, em 2016. Além disso, foram criadas redes fomentadas por professoras, pesquisadoras e estudantes, como a 'Rede Não Cala!' da Universidade de São Paulo, em 2015, e o 'Ledas, Frentes de Mulheres' da Universidade de Brasília, também em 2015.

Em 2022, o Instituto Nacional de Tecnologia – INT lançou o debate virtual 'Diversidade na Ciência'[1] sobre o guia metodológico

[1] BATE-PAPO: Diversidade na Ciência – https://www.youtube.com/watch?v=A3fYVomtUv4

Formação de Equipes Extraordinárias (CIMINI *et al.*, 2020), que foca na diversidade de gênero, raça, etnia e região na formação de equipes. E entre 1 e 30 de junho do mesmo ano, foi lançada a primeira parte do projeto História do Futuro com a série de debates '200 Novos Gritos – Festival de Ideias para o Futuro do Brasil'[2]. Além de destacar a relevância do tema, esse tipo de iniciativa demonstra o desejo de mudança na sociedade.

As desigualdades de gênero perpetuam e consolidam uma ideologia patriarcal implícita e/ou explícita, que invisibiliza às mulheres e oferece uma perspectiva androcêntrica sobre o conhecimento (SCHWINN; MÂNICA, 2021). Acreditamos que a área educacional é, justamente, a chave para reverter essas desigualdades, que começam na implementação de um currículo, na leitura de livros, nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, e assim por diante.

De acordo com o Global Gender Gap Report, do Fórum Econômico Mundial (2023), as mulheres não atingirão a paridade com os homens pelos próximos 131 anos, ou seja, até 2154. Isso significa que serão necessárias intervenções desde a formação inicial até a pós-graduação, inclusive envolvendo o corpo docente existente nas instituições.

Objetivos

O primeiro objetivo (O1) desta pesquisa é compreender a percepção da violência e da discriminação contra as mulheres no ambiente universitário brasileiro. Para tanto, este artigo apresenta os resultados de um questionário realizado com profissionais de universidades e institutos de pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, que busca investigar a percepção da população universitária feminina quanto à contenção e à prevenção da violência contra as mulheres.

Como segundo objetivo (O2), propomos identificar quais segmentos podem ser considerados mais vulneráveis à violência e à discriminação que vivenciam. Para tanto, propomos a interseccionalidade (CRENSHAW, 1989) como "un instrumento de análisis para resolver problemas propios o de otras personas [...] un

[2] 200 Novos Gritos: Inclusão e Diversidade – a união fragmentada? – https://www.youtube.com/watch?v=TltKVOzSwyI

instrumento al alcance de todos para avanzar hacia un futuro más justo" (HILL COLLINS; BILGE, 2019, p. 14).

Metodologia

Em primeiro lugar, ao conduzir esta pesquisa, propomos partir do paradigma feminista crítico. Como afirma Celia Amorós (1998, p. 22), podemos dizer que a teoria feminista crítica constitui um paradigma feminista crítico, "un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención". Por sua vez, Colás (2003, pp. 1-2) considera que esse paradigma "incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas". Com base nesse paradigma, focamos em uma metodologia de pesquisa feminista que segue três princípios fundamentais (HARDING, 1986): 1) as mulheres constituem os sujeitos da pesquisa; 2) as experiências das mulheres são narradas no plural; 3) a pesquisa é realizada para contribuir para a emancipação das mulheres e, assim, gerar condições de justiça e igualdade.

No âmbito da pesquisa feminista, aplicamos a pesquisa quantitativa não experimental (MCMILLAN, 2012) com abordagem descritiva (COLÁS; BUENDÍA, 1992), baseada no método de *survey* (COHEN; MANION, 1990) e no questionário como técnica de coleta de dados. Este método oferece informações em primeira mão sobre as opiniões, crenças, comportamentos e atitudes (JIMÉNEZ-CORTÉS, 2020) sobre os temas apresentados a uma população, focada em mulheres maiores de 18 anos que trabalham ou estudam em Instituições de Ensino Superior (IES) ou em Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT), sediadas no Estado do Rio de Janeiro. Consequentemente, utilizamos técnicas de amostragem probabilística, especificamente a amostragem probabilística aleatória estratificada.

Para o dimensionamento da amostra do questionário, utilizamos o tamanho da população-alvo fornecido pelo Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019), que contempla uma população de 16.275 docentes no ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, do sexo feminino e maiores de 18 anos. Considerando essa população homogênea e

impondo um erro amostral de 5%, com nível de confiança de 95%, obtivemos um total de 243 indivíduos para o tamanho mínimo da amostra.

As respondentes foram recrutadas por meio de contato direto via e-mail, convidando-as a participar da pesquisa. Os endereços de e-mail foram extraídos dos sites das ICT(s) e IES(s), de forma que apenas os endereços de domínio público receberam o convite. Por sua vez, aquelas que receberam o convite tiveram a liberdade de compartilhar o questionário com outras pessoas que se enquadrassem nas características do público-alvo da pesquisa.

No total, foram enviados 2.062 e-mails para professoras e pesquisadoras de 21 IES(s) e ICT(s), recebendo 286 respostas únicas e válidas ao questionário. As respostas enviadas por homens, bem como aquelas que apresentaram respostas duplicadas, foram invalidadas.

Questionário

O questionário seguiu todas as fases do seu próprio processo metodológico (BUENDÍA; COLÁS; HERNÁNDEZ, 1998): planejamento, desenvolvimento e desenho, validação e implementação. O delineamento do questionário foi não experimental, transversal e descritivo, e seu escopo foi correlacional (STAKE, 2011, 2021).

Foi aplicado eletronicamente por meio da plataforma Google Forms, com o objetivo de mapear o cenário atual do problema.

As perguntas do questionário foram elaboradas especificamente para mulheres maiores de 18 anos, pertencentes a IES(s) ou ICT(s) no Estado do Rio de Janeiro.

Foram utilizadas perguntas fechadas e abertas, levando em consideração os valores, crenças, origens e opiniões das entrevistadas.

Foram consideradas como variáveis independentes: faixa etária; local de origem; cor da pele; orientação sexual; religião; estado civil; existência de filhos/as; existência e tipo de deficiência; formação acadêmica; área de atuação; tipo de instituição; tempo de serviço na instituição; e cargo ocupado atualmente.

Foram consideradas como variáveis dependentes: a fração de indivíduos que já sofreram alguma forma de violência e/ou

discriminação em sua instituição; número de vezes que isso ocorreu; formas de violência e/ou discriminação sofridas; tipo e perfil dos agressores; fração de casos em que as instituições receberam denúncias e/ou forneceram apoio psicológico; percentual de instituições que incentivam a denúncia, garantindo que ela seja sigilosa e sem retaliação para o denunciante, e/ou que oferecem serviços de apoio às vítimas de violência; percentual de instituições que adotam medidas preventivas, aplicam ações educativas e/ou de capacitação para evitar a violência e a discriminação.

Para definir a cor da pele, utilizou-se a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, considerando-se que, segundo os critérios utilizados pelo mesmo, o termo *pardo* refere-se à mistura de pessoas de origem preta ou indígena com qualquer outra cor (GOMES; MARLI, 2018).

Em relação à orientação sexual, que Jesus (2012, p. 26) define como a "atração afetivossexual por alguém. Vivência interna relativa à sexualidade. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero", adotamos aqui a terminologia utilizada no manual do Ministério dos Direitos Humanos (2018).

Em relação às formas de violência, foram definidas com base nos conceitos apresentados pela Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), devido à sua abrangência, aceitação e relevância. As formas de discriminação, por sua vez, foram definidas utilizando-se como fonte o Tribunal Superior do Trabalho (2020).

O questionário foi subdividido em 6 seções, com um total de 37 questões, sendo 35 objetivas, obrigatórias e de múltipla escolha, e 2 discursivas e não obrigatórias. O tempo médio de resposta do questionário foi estimado entre 10 a 15 minutos.

A primeira seção, com um total de 13 questões, identificou o perfil da respondente e determinou as variáveis independentes do estudo.

A segunda e a terceira seções, com um total de 6 questões cada uma, visaram identificar, respectivamente, a violência de gênero e/ou a discriminação vivenciada pela respondente.

A quarta seção, com um total de 7 questões objetivas, visou traçar o perfil da instituição da respondente.

A quinta seção, com um total de 4 questões objetivas e 1 questão discursiva não obrigatória, teve como objetivo gerar inquietação na

respondente, levando-a a refletir sobre a sua instituição e expressar seu posicionamento diante de diferentes opiniões que lhe foram apresentadas e que abordavam os seguintes temas: direitos trabalhistas, aparência física, maternidade e desempenho (GALVÃO, 2020; MATOS, 2021).

A última seção, com uma questão discursiva, permitiu que a respondente opinasse sobre o questionário e acrescentasse os comentários que julgasse necessários, servindo como referência para o estudo.

Por fim, o questionário foi encerrado com a opção da respondente receber os resultados da pesquisa por meio do fornecimento de seu endereço de e-mail.

Na primeira seção do questionário, utilizou-se a escala nominal para categorizar as variáveis independentes atributivas, por serem características da população-alvo (BERMUDES *et al.*, 2016).

As variáveis dependentes, nas seções dois a quatro, foram categorizadas, em sua maior parte, pela escala de Thurstone, com o objetivo de que a respondente indicasse sua possível resposta sem incluir sua intensidade sobre a questão. Para algumas variáveis dependentes (por exemplo, número de vezes que sofreu violência/discriminação), foi utilizada uma escala ordinal discreta, variando de 1 a 5 vezes ou mais.

Para as questões da quinta seção, foi utilizada a escala Likert, com o objetivo de compreender o comportamento da respondente, aplicando-se a seguinte tabela de classificação: concordo; concordo parcialmente; discordo; indiferente.

Os riscos que o questionário poderia representar para a respondente estavam relacionados a sentimentos de culpa, vergonha ou medo ao responder algumas das questões, os quais foram minimizados pela garantia do anonimato das respostas, pois a respondente só se identificaria se assim o desejasse e tinha total liberdade para abandonar o questionário a qualquer momento, sem que as informações fornecidas até então fossem armazenadas. Além disso, a entrevistada respondeu às questões sozinha, sem a presença da entrevistadora, e teve todo o tempo necessário para fornecer suas respostas.

Foi entregue à entrevistada uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em formato eletrônico, sendo garantida a utilização e destinação das informações e dados coletados para fins exclusivamente

acadêmicos e científicos, bem como a adoção de medidas protetivas quanto à privacidade e confidencialidade das informações obtidas, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (BRASIL, 2018).

O questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde - Plataforma Brasil, através do processo nº 67074122.5.0000.52.89, parecer nº 5.888.156.

Análise dos resultados

Perfil das participantes

As participantes tinham entre 30 e 59 anos, sendo a maioria branca (75,44%), heterossexual (87,02%) e cristã (48,07%), com equilíbrio entre aquelas com filhos/as (49,12%) e aquelas sem filhos/as (50,88%). Nenhuma respondente se identificou como indígena. Esse fato é importante de ser destacado, visto que, segundo estudo apresentado pelo Instituto Semesp (2022), em 2021, pouco mais de 46 mil pessoas se identificaram como indígenas, o equivalente a 0,5% do total de estudantes universitários/as, sendo que as mulheres predominaram entre os/as estudantes indígenas, representando 55,6%.

Para a professora Putira Sacuena, indígena da etnia Baré, as universidades e os centros de pesquisa não estão preparados para atender à população indígena: “Eu estudo em uma universidade que talvez nunca esteja preparada para lidar com as diferenças culturais” (RODRIGUES, 2019, p. 414).

Em relação à formação acadêmica, a maioria das entrevistadas possui pós-graduação (92,99%), com especialização em Ciências Humanas (29,82%), Ciências Sociais Aplicadas (21,75%) e Ciências Exatas e da Terra (16,49%), e a maioria é docente (67,37%; Gráfico 1).

Percepção da violência e discriminação a partir de uma abordagem interseccional

Como indicado anteriormente, nosso instrumento analítico foi a abordagem interseccional, que de acordo com Hill Collins e Bilge (2019, pp. 14-15) representa "una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas". As experiências das universitárias brasileiras são determinadas justamente "no por un único eje de la división social, sea esta la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí".

Considerando a faixa etária, na pesquisa quantitativa, observou-se que a única respondente entre 18 e 19 anos afirmou já ter sofrido algum tipo de violência, mas não discriminação. Nas demais faixas etárias, há certo equilíbrio entre as frações de mulheres que sofreram e não sofreram violência e/ou discriminação.

Em relação à procedência das respondentes, a violência e a discriminação geralmente ocorrem com maior ou menor incidência, independentemente da região de origem.

No entanto, a discriminação se destaca entre 75% das mulheres procedentes da Região Norte do Brasil e 50% das da Região Centro-Oeste. O menor percentual de discriminação (10%) ocorreu entre as mulheres procedentes da Região Sul.

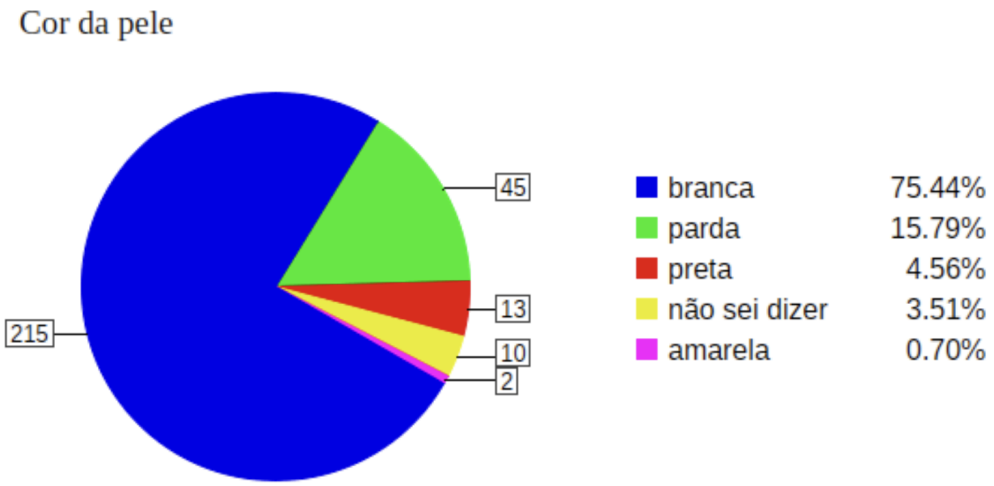
Os maiores percentuais de violência ocorreram entre as mulheres da Região Norte e do Distrito Federal, seguidos por aproximadamente 50% das mulheres das Regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. Novamente, o menor percentual de violência (35%) ocorreu entre as mulheres procedentes da Região Sul.

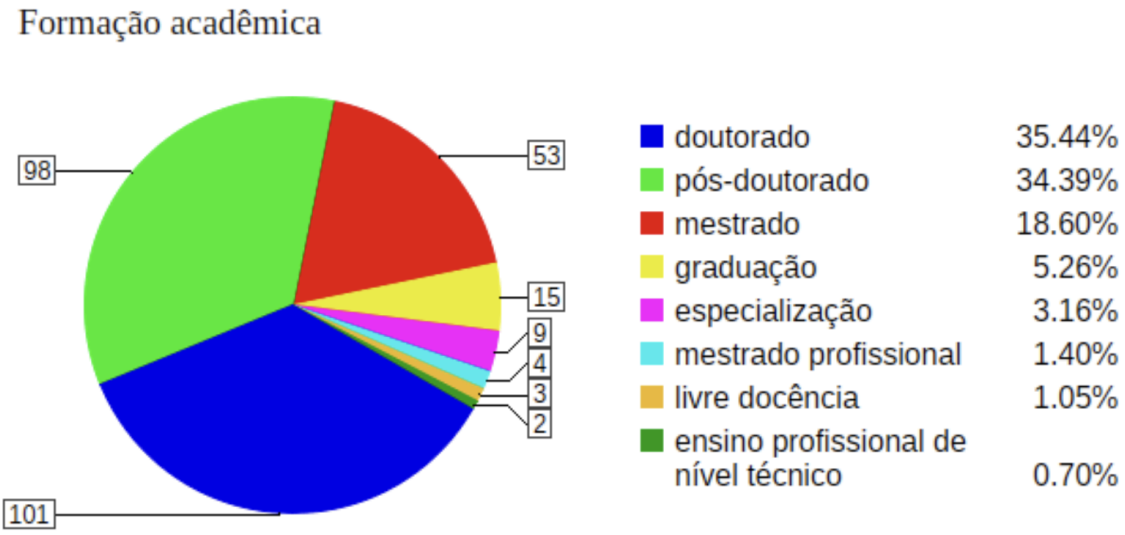
Em relação às mulheres estrangeiras, 33,3% relataram ter sofrido violência e 16,7% discriminação.

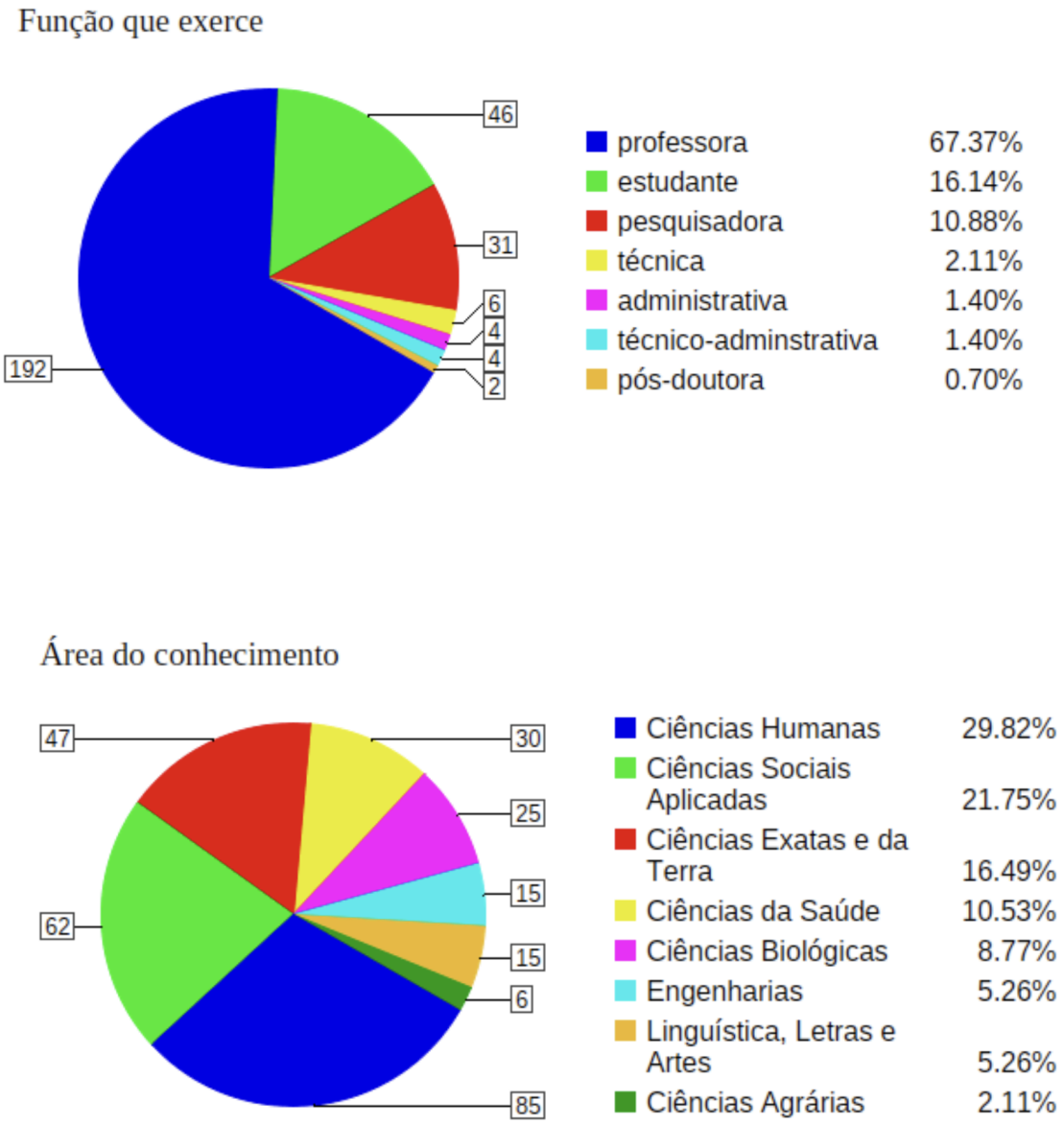
Quando separadas por origem em áreas urbanas ou rurais, a violência ocorre em 66,7% das mulheres procedentes de áreas rurais e em 52,2% das mulheres originárias de áreas urbanas. No caso da discriminação, os percentuais são de 44,4% e 24,8%, respectivamente, embora deva ser destacado que a maioria das entrevistadas (80%) é proveniente de áreas urbanas da Região Sudeste, não sendo possível tirar

conclusões definitivas sobre a distribuição regional com base nos dados coletados.

Gráfico 1 – Distribuição das entrevistadas por cor da pele, nível de formação acadêmica, cargo na instituição e área de atuação.







Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao classificar os resultados de acordo com a cor da pele, entre as entrevistadas que se declararam brancas, 49,8% relataram ter sofrido violência e 20,5% relataram ter sofrido discriminação. O percentual aumenta entre as entrevistadas que se declararam pardas: 62,2%

sofreram violência e 42,2% sofreram discriminação; enquanto que entre as mulheres que se autodeclararam pretas, 61,5% sofreram violência e 53,8% sofreram discriminação. A única entrevistada que se autodeclarou amarela respondeu que nunca havia sofrido violência ou discriminação.

Assim, as mulheres autodeclaradas de cor preta e de cor parda sofrem dupla discriminação: como negras e como mulheres. Como Bell Hooks explica em seu livro '¿Acaso no soy yo una mujer?':

> la palabra "mujer" es sinónima de "mujer blanca", porque a las mujeres racializadas se las percibe como "las otras", como seres deshumanizados que no encajan bajo la categoría de mujer (BELL HOOKS, 2020, p. 198).

Logo, aos problemas próprios do fato de serem pessoas negras, somam-se aqueles inerentes ao seu pertencimento ao sexo feminino.

Quando categorizadas por orientação sexual, 52,8% das mulheres heterossexuais, 57,1% das mulheres homossexuais e 48,1% das mulheres bissexuais relataram ter sofrido alguma forma de violência na instituição. Enquanto isso, 25,4% das mulheres heterossexuais, 14,3% das homossexuais e 29,6% das bissexuais relataram ter sofrido alguma forma de discriminação. A única entrevistada que se autodeclarou assexual disse não ter sofrido violência ou discriminação. Cabe destacar aqui a pressão que as universitárias sofrem para abraçar a *heterossexualidade compulsória*[3] à qual se refere Adrienne Rich (2002).

Destacamos que, apesar de haver um equilíbrio entre as mulheres sem filhos/as (50,9%) e com filhos/as (49,1%), quando cruzamos o estado civil e as formas de violência, identificamos que as mulheres solteiras com filho/as são as que mais sofrem violência moral (44,4%) enquanto que as solteiras sem filhos/as são as que menos sofrem violência moral (18,2%). Entretanto, estas últimas são as que mais sofrem violência psicológica (77,3%) e são as únicas que alegaram sofrer violência física (2,3%).

A violência é ainda mais perversa no caso da maternidade, visto que uma jovem mãe universitária sofrerá episódios de violência e discriminação em toda a sua rotina diária, incluindo o deslocamento

[3] Conceito sociológico de que a heterossexualidade é uma inclinação socialmente imposta nos seres humanos e que pode ser adotada independentemente da orientação sexual da pessoa.

para a universidade em transporte público. Mesmo para uma mãe que solicita acesso a assistência para estudantes universitários vulneráveis ou acessa serviços de creche, quando estes existem na instituição, os desafios permanecerão significativos. Uma mãe que precisa levar seu filho às aulas, uma ocorrência comum na universidade, frequentemente será forçada a abandonar os estudos, sendo criticada e até mesmo aconselhada a desistir até que o/a filho/a cresça (ONU MULHERES BRASIL, 2023).

Correll, Bernard e Paik (2007) conduziram um estudo no qual comitês de avaliação receberam currículos de pessoas com as mesmas qualificações para uma vaga. Mulheres com filhos/as foram avaliadas como menos competentes e comprometidas e receberam salários iniciais mais baixos. Homens com filhos/as foram avaliados como mais comprometidos com seu trabalho e receberam recomendações para salários iniciais mais altos.

Dentre as entrevistadas em nosso estudo, 95,8% declararam não ter deficiência, tornando essa situação complexa de analisar. Entre as poucas mulheres que se declararam com deficiência, a violência ocorreu em mais de 60% dos casos e a discriminação em mais de 40%.

Tanto em relação à formação acadêmica quanto à área de atuação, os percentuais de algum tipo de violência contra as respondentes variaram entre 40% e 60%. A discriminação ocorreu em menos de 30% das respondentes, independentemente da formação acadêmica.

No entanto, por área de atuação, os picos de discriminação foram encontrados entre as mulheres das Ciências Agrárias (50%) e das Engenharias (46,7%); enquanto que os menores percentuais de discriminação foram encontrados nas áreas de Linguística, Letras e Artes (13,3%) e de Ciências Exatas e da Terra (14,8%).

Considerando o perfil da instituição, não foram encontradas diferenças entre a ocorrência de violência entre mulheres associadas às IES(s) e às ICT(s), com percentuais de 52,4% e 57,1%, respectivamente. Esses percentuais caem para 26,2% e 21,4%, respectivamente, no caso de discriminação.

Ao categorizar as instituições pesquisadas como públicas e privadas, observamos percentuais de 51,6% e 60,7%, respectivamente, para a ocorrência de violência, e de 24,2% e 35,7%, respectivamente, para a ocorrência de discriminação.

A ocorrência de violência em termos de tempo de serviço ou antiguidade na instituição apresenta um padrão interessante. Para mulheres com até dois anos de antiguidade, a incidência é baixa (17,5%). No entanto, aumenta drasticamente para categorias que variam de 3 a 15 anos de serviço, com percentuais entre 59% e 65%, estabilizando-se em aproximadamente 50% para as mulheres com mais de 16 anos de serviço.

A incidência de discriminação, por outro lado, não apresenta um padrão definido, variando entre 15% e 35% para todas as categorias de tempo de serviço.

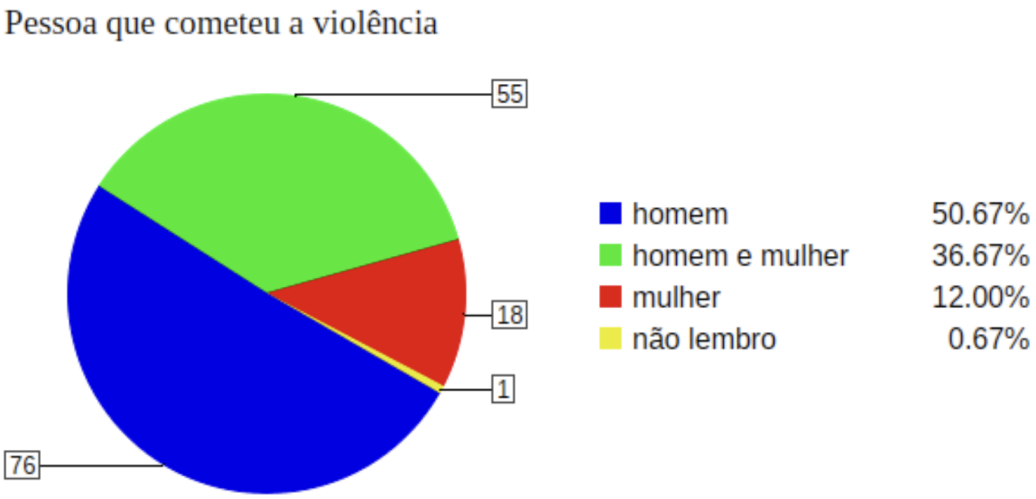
Por fim, categorizando em termos da atividade que as mulheres desempenham em suas instituições, a incidência de violência varia de 45% a 55% para a maioria das 7 categorias (professora, pesquisadora, pós-doutoranda, técnica, técnico-administrativa, administrativa, estudante), atingindo um pico de 83% no caso de cargos técnicos e um mínimo de 25% no caso de cargos administrativos. No entanto, nestes dois últimos casos, a amostra disponível de participantes é muito pequena.

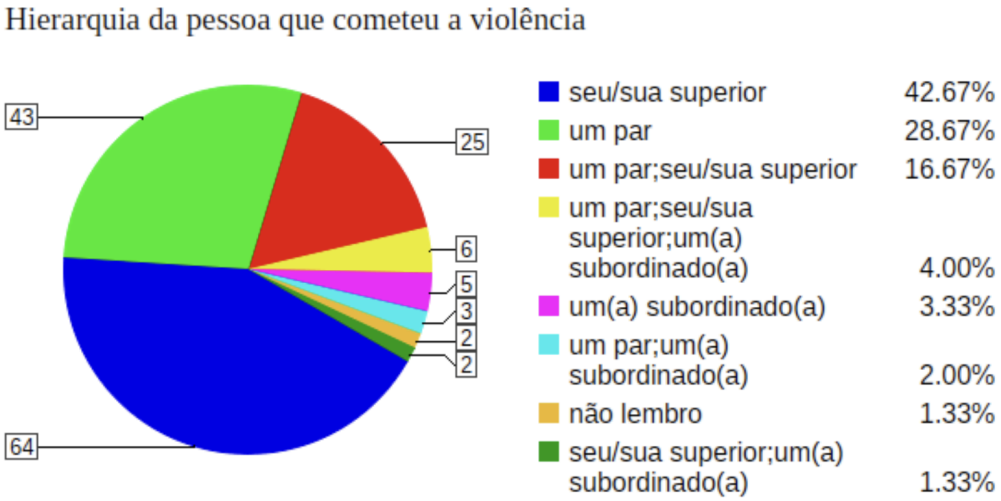
A incidência de discriminação varia entre 25% e 33% em quase todas as categorias. As únicas duas entrevistadas com pós-doutorado declararam não ter sofrido nenhum tipo de violência ou discriminação.

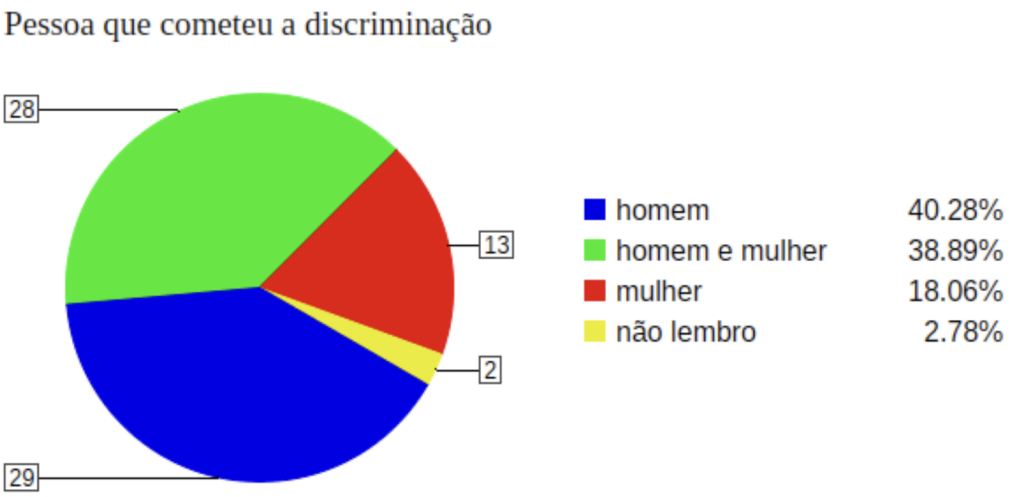
O alto índice de violência e discriminação sofrido pelas entrevistadas é evidente: 52,3% já sofreram algum tipo de violência, das quais 33,6% a sofreram cinco ou mais vezes.

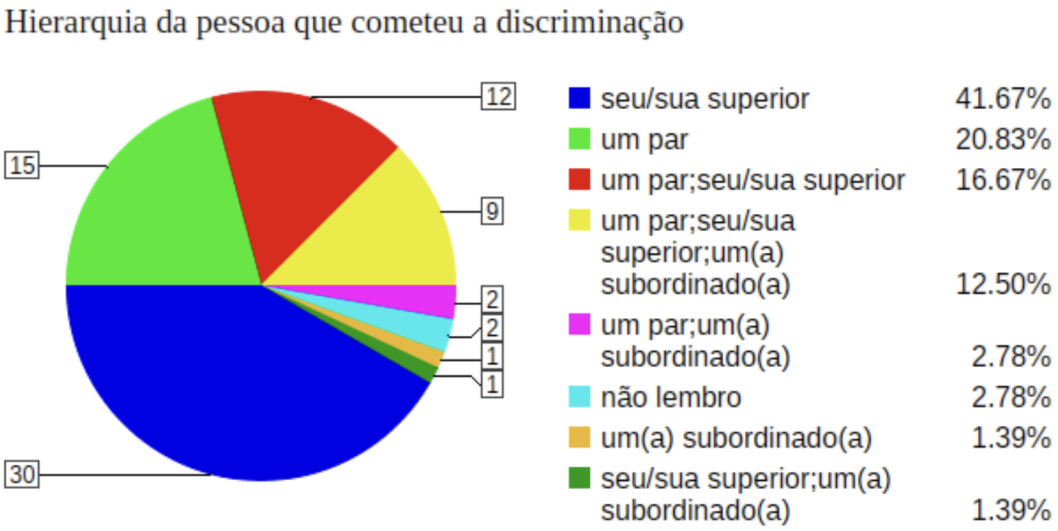
Em relação a quem está perpetrando essa violência e/ou discriminação, a maioria identificou um homem (50,7%) e seu superior hierárquico (42,7%, Gráfico 2) como autores da violência. A violência psicológica é o principal tipo de violência identificada pelas entrevistadas (72,5%, Gráfico 3).

Gráfico 2 – Distribuição do perfil dos/as perpetradores/as da violência e da discriminação sofridas pelas entrevistadas.



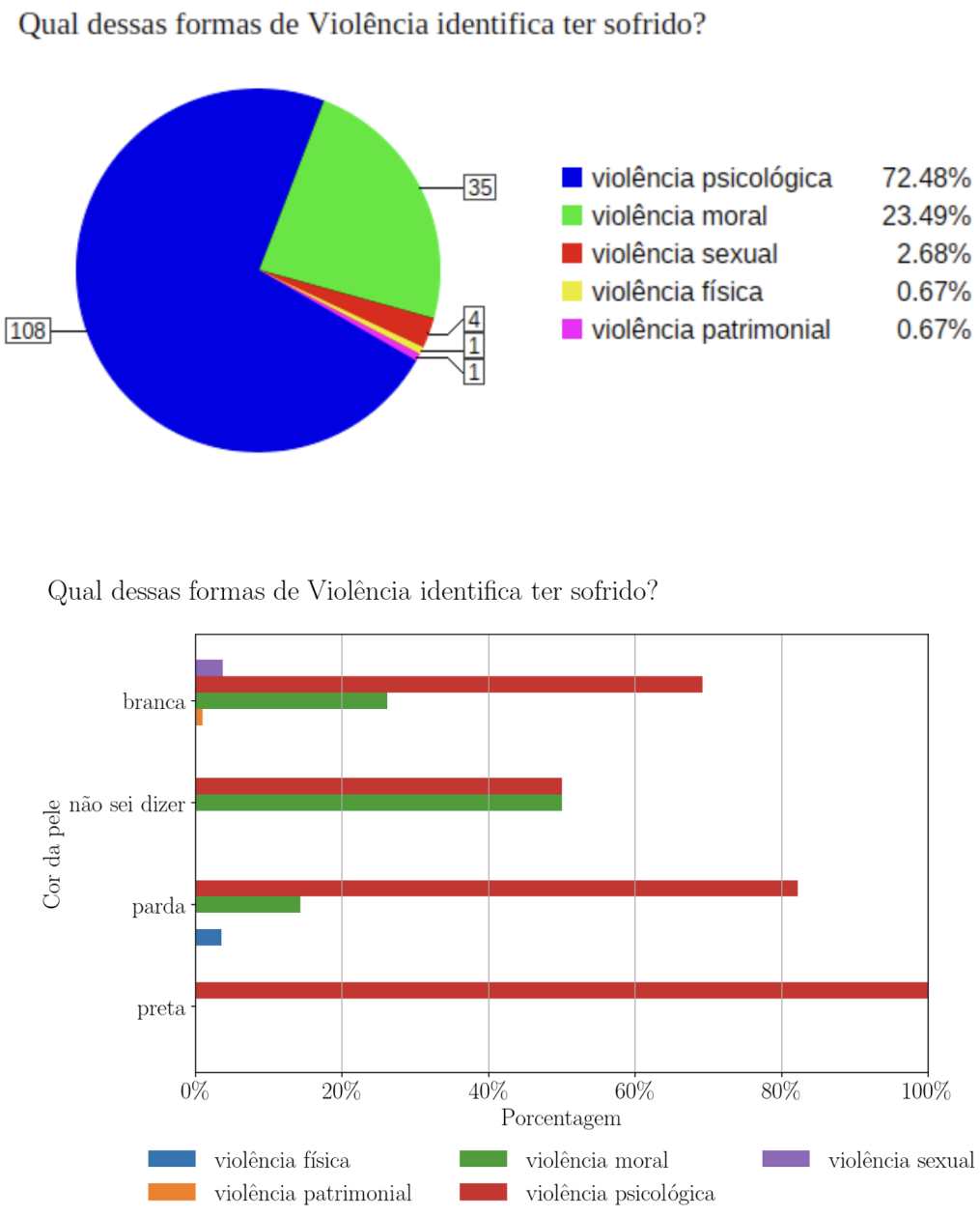






Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 3 – Distribuição das formas de violência sofridas pelas entrevistadas e categorização por cor da pele.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que se refere à discriminação, 25,3% das entrevistadas já sofreram algum tipo de discriminação, das quais 22,2% a sofreram cinco ou mais vezes. Nesse caso, em 40,3% dos incidentes, o autor foi um homem e, em 41,7% dos incidentes, foi seu superior hierárquico (Gráfico 2). A identidade de gênero (cisgênero, transgênero, não binário) é o principal tipo de discriminação identificada pelas entrevistadas (23,6%, Gráfico 4).

Correlacionando a cor da pele com a incidência de violência, observamos que mulheres autodeclaradas pretas sofrem violência psicológica, enquanto mulheres autodeclaradas brancas sofrem violência psicológica, moral, sexual e patrimonial, e mulheres autodeclaradas pardas sofrem violência psicológica, moral e física, nessa ordem de prioridade (Gráfico 3). Considerando esses resultados, acreditamos que o nível de intimidação psicológica contra mulheres pretas é tão alto que elas se encontram estagnadas em seus empregos.

Mesmo considerando a categorização por cor da pele, quando a entrevistada foi questionada sobre qual forma de discriminação ela identificou ter sofrido, a discriminação por identidade de gênero (cisgênero, transgênero, não binário) ocupa o primeiro lugar, com 23,6%, e a discriminação por cor da pele ocupa o quarto lugar, com 11,1% (Gráfico 4).

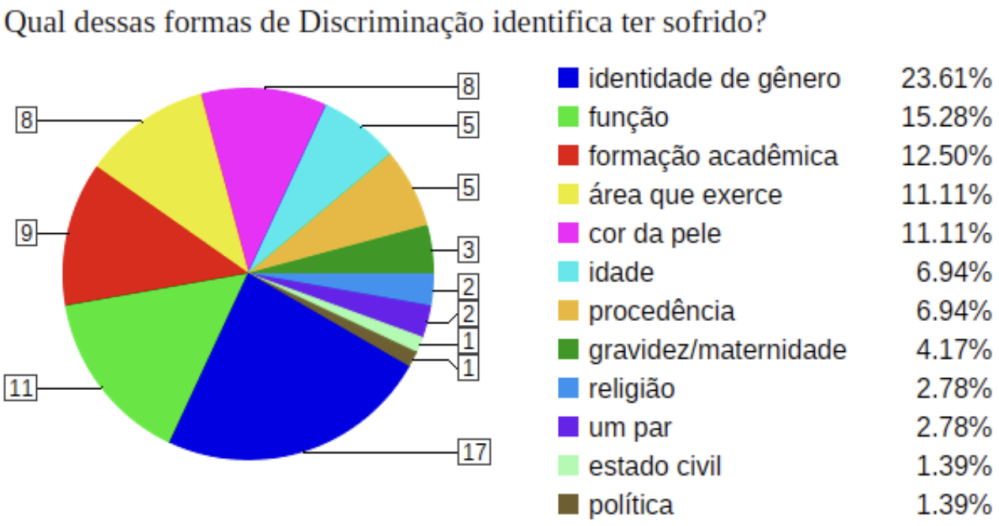
No entanto, quando comparamos os dados da população de entrevistadas autodeclaradas pardas e pretas, vemos que a proporção que relatam ter sofrido discriminação em suas instituições, com base na cor da pele, predomina sobre a discriminação por identidade de gênero. Isso nos leva a concluir que mulheres que se autodeclaram pretas e pardas tendem a sofrer mais com questões relacionadas à cor da pele do que com questões de gênero; enquanto o oposto ocorre para mulheres autodeclaradas brancas.

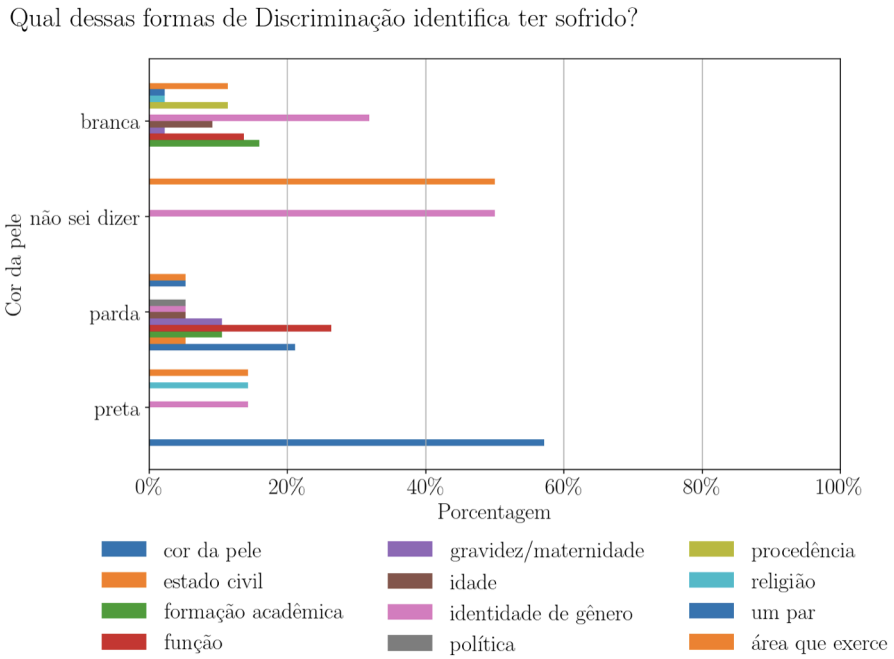
A nossa pesquisa não revela evidências de *etarismo feminino*[4], visto que 7% das entrevistadas manifestaram ter sofrido discriminação por causa da idade. Entretanto, vale ressaltar que, como já mencionado, não foram observadas tendências claras sobre os níveis de violência e discriminação sofridos nem em função da faixa etária, nem em função do nível acadêmico, nem em função do tempo de serviço na instituição. Isto

[4] O conceito de *etarismo feminino* refere-se a discriminação com base na idade da mulher devido ao machismo, ocorrendo a invisibilidade, desvalorização e pressão estética, limitando particularmente a carreira das mulheres 50+ (FREIXAS, 2021).

demonstra claramente que a violência e a discriminação mantém níveis de ocorrência constantes a medida que se avança na carreira, reafirmando, assim, o efeito tesoura: por mais que a pessoa se destaque e/ou adquira prestígio acadêmico com o tempo, ela sofrerá o mesmo grau de violência e discriminação de quem se encontra no início da carreira.

Gráfico 4 – Distribuição das formas de discriminação sofridas pelas entrevistadas e categorização por cor da pele.





Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percepção da atuação das instituições em relação à violência e discriminação contra as mulheres

Em relação à atuação das IES(s) e ICT(s), nota-se que, mesmo naquelas instituições que possuem algum tipo de ouvidoria e/ou protocolos, não há cultura ou incentivo para a denúncia, pois 90,4% das entrevistadas que sofreram discriminação afirmam não ter denunciado, enquanto 85,2% das que sofreram violência também não o fizeram.

Do total de respondentes, 47% afirmaram que a instituição não possui uma linguagem clara sobre o que se entende por violência e discriminação; 80% responderam que não há ou não sabem se há medidas preventivas para o problema na instituição, e 75,4% que não há ou não sabem se há incentivos para denunciar.

Quanto à existência de procedimentos para apurar e solucionar denúncias, nossa pesquisa mostrou que 38,3% das entrevistadas

responderam que a sua instituição possui tais procedimentos, 21,4% afirmaram saber da existência de serviços de apoio a vítimas de violência na instituição, e apenas 4,6% responderam que há treinamentos periódicos sobre prevenção na instituição.

Sobre este assunto, vale destacar que, em 2023, a Universidade Federal do Rio de Janeiro criou a Ouvidoria da Mulher (UFRJ, 2023)[5] para receber e tratar denúncias de violência ou discriminação contra mulheres na universidade: mulheres cis, transgênero e transexuais, funcionárias, alunas, estagiárias, terceirizadas, prestadoras de serviço e demais servidoras da UFRJ que tenham sofrido qualquer forma de violência ou discriminação. A Ouvidoria da Mulher conta com o apoio do Centro de Referência da Mulher da UFRJ – CRM-UFRJ para prestar apoio psicossocial às mulheres em situação de violência de gênero que manifestarem interesse, sendo vinculada à Ouvidoria Geral da UFRJ.

Pouco mais de dois anos após a sua criação, em 2009, a Ouvidoria Geral da UFRJ realizou um estudo para mensurar o seu nível de visibilidade (BENEZATH; CUNHA, 2011), concluindo que 45,7% dos entrevistados a conheciam.

Entre os 2.214 entrevistados, 5% já haviam utilizado os serviços da Ouvidoria da UFRJ. Por órgão, os que mais utilizaram foram os da Reitoria (11,8%), seguidos pelos do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho – HUCFF (8,8%) e do Centro de Letras e Artes – CLA (7%). Dentro dos Centros Acadêmicos, os que menos utilizaram foram os do Fórum de Ciência e Cultura – FCC e do Centro de Tecnologia – CT, com 2,9% e 2,7%, respectivamente.

Por categoria, os/as professores/as foram os que mais utilizaram (12,9%), seguidos/as pelos/as servidores/as técnico-administrativos/as (9,4%). Os/as estudantes foram os que menos utilizaram o serviço, com 3,9% de estudantes de graduação e apenas 1,6% de estudantes de pós-graduação.

[5] Ouvidoria da Mulher
http://www.ouvidoria.ufrj.br/index.php/boletim/43-uncategorised/225-ouvidoria-da-mulher-da-ufrj-og-mulher

Discussão

Os resultados do nosso estudo, apesar de limitados ao Estado do Rio de Janeiro, estão alinhados com os resultados do estudo realizado pela Academia Brasileira de Ciências em todo o Brasil (ABC, 2023). A amostra desse estudo da ABC incluiu 5.502 participantes, dos quais 4.115 forneceram respostas válidas (75%), 47% relataram ser do sexo masculino, 53% do sexo feminino e 0,17% não binários.

A maioria se identificou como branca (73,1%), enquanto o restante se identificou como parda (20%), preta (4,5%) e amarela (1,8%); apenas 0,2% se identificaram como indígenas e 0,4% não respondeu.

39% das mulheres relataram impacto significativo por terem filhos/as (contra só 16% dos homens), e apenas 6,5% não sentiram impacto (contra 13% dos homens). Das mulheres, 47% relataram ter sofrido assédio sexual no meio acadêmico, enquanto que 12% dos homens relataram esse tipo de violência em seu ambiente profissional.

Apesar de movimentos nas mídias sociais como o '#MeToo' nas universidades (BARRETO, 2022; JOANPERE *et al.*, 2022), ainda é possível identificar formas de violência moral e psicológica, além da violência física, sexual e econômica, semelhantes às que foram utilizadas no século passado. Estas formas de violência são reproduzidas em larga escala, sem que nada tenha sido feito para reverter a situação de forma enfática, generalizada e contínua. Mesmo as mulheres sendo altamente escolarizadas, a maioria delas com pós-graduação, não denunciam seus assediadores e sofrem repetidamente o que pode ser caracterizado como assédio sexual. Dessa forma, perpetua-se o *direito de não saber* e a *ignorância cultivada*[6], como formas de evitar o reconhecimento das diferentes formas de violência na comunidade acadêmica (MINGO; MORENO, 2015).

Também constatamos que as universidades, apesar de possuírem instrumentos como ouvidorias, geralmente não demonstram participação no processo de reversão da situação. Não existem mecanismos de denúncia, investigação, abrigos para vítimas, aconselhamento, disseminação de políticas e treinamento periódico.

[6] Os conceitos de *direito de não saber* e *ignorância cultivada* referem-se, respectivamente, aos mecanismos sociais no meio acadêmico que privilegiam os grupos dominantes, permanecendo ignorantes sobre as opressões, e à cegueira de gênero estratégica e intencional, que busca minimizar e/ou ignorar tanto a violência quanto a desigualdade de gênero.

Os estudos existentes, em conjunto com os resultados desta pesquisa, reforçam a percepção de que as universidades têm dificuldade em reconhecer a existência de um problema de violência de gênero, seja no Brasil ou em outras partes do mundo.

No ambiente universitário, as pessoas têm dificuldade em reconhecer a violência e, portanto, não a denunciam (LARENA; MOLINA ROLDÁN, 2010). A tudo isso, soma-se o medo de denunciar, tanto entre as vítimas quanto entre aquelas que testemunham a violência contra outras mulheres (FLECHA, 2021).

Há um sentimento comum de que as universidades e os centros de pesquisa são compostos por intelectuais que promovem a equidade e a paz. No entanto, a discriminação e a violência estão muito presentes. O ambiente universitário é um lugar de medo para as mulheres. Segundo García-Hernández, Hernández-Sánchez e García-Martínez (2020), a universidade gera um ambiente prejudicial para as mulheres, pois normaliza as formas de violência contra elas dentro das salas de aula.

A violência pode ser perpetrada por um estranho, um colega, um professor ou um parceiro, e varia da desqualificação intelectual ao estupro. Trotes violentos e criminosos em campus universitários exemplificam estruturas hierárquicas tradicionais entre gêneros e o privilégio de certos grupos sobre outros.

Uma sociedade patriarcal, sexista e misógina é replicada, prescrevendo o lugar das mulheres, cuja administração negligente permite abusos, onde o sexo é usado como instrumento de dominação, até mesmo a ponto de prejudicar a imagem da instituição (STEVENS *et al.*, 2017).

A violência de gênero é institucionalizada. A pesar da legislação possuir leis sofisticadas que proíbem a violência e a discriminação, a cultura acadêmica é perniciosa e sistematicamente não apenas mantém, mas também multiplica diferentes modelos de violência e discriminação.

As instituições devem sancionar formalmente os/as assediadores/as e reavaliar as suas posições dentro da instituição, aplicando não só a legislação vigente, como se antecipando às ações dos/das agressores/as através de medidas institucionais que coíbam atos de violência e descriminação. Por sua vez, a pessoa assediada deve receber tratamento digno, com prestação de serviços médicos e psicológicos quando necessário (NEVES, 2009).

Para enfrentar todos esses problemas, é essencial que as mulheres se tornem modelos e alcancem posições de poder dentro das instituições, desde que não repliquem atitudes masculinistas e estejam engajadas com um pensamento feminista inclusivo. Essa autoridade feminina exige que se leve em conta às mulheres racializadas, porém, não somente estas, visto que as experiências das mulheres, no plural, devem ser representadas por elas mesmas. Temos como exemplo, a mulher trans, que muitas vezes acaba sendo representada por um homem gay, a invisibilizando.

Está na hora de iniciar um ativismo que promova a denúncia da violência e discriminação institucional, dando-lhe um *ouvido feminista* (AHMED, 2022) ao ambiente universitário. Um ouvido feminista que configure uma *aula feminista*, entendida por Bell Hooks (2020) como o lugar onde é possível questionar as práticas pedagógicas e o conhecimento que é oferecido aos/às alunos/as, e que os/as capacitariam para se tornarem melhores pesquisadores/as e viverem plenamente no mundo além da realidade acadêmica. Uma aula feminista que, inevitavelmente, leve em conta a escuta interseccional como uma ferramenta analítica que permite um melhor acesso à complexidade do mundo e a si mesma (HILL COLLINS; BILGE, 2019).

Considerações finais

Considerando os objetivos propostos, isto é, compreender a percepção da violência e da discriminação contra as mulheres no ambiente universitário brasileiro (O1) e identificar quais segmentos podem ser considerados mais vulneráveis à violência e à discriminação que vivenciam (O2), chegamos às seguintes conclusões.

Primeiro, a partir dos resultados da pesquisa deste estudo, constatamos que, no ambiente acadêmico e de pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, a violência e a discriminação contra as mulheres são claramente perceptíveis, sendo as mulheres negras duplamente discriminadas, tanto pela cor da pele quanto pelo gênero.

Além de outras características mapeadas, como a região de origem e o papel que desempenham na instituição, ter oportunidades de acesso a cargos e postos universitários é condicionado por questões como classe social, gênero e cor da pele.

Como grande obstáculo adicional, as mulheres universitárias são as principais responsáveis por tarefas de cuidado familiar, o que limita seu tempo para atividades de desenvolvimento profissional.

Observou-se também que pessoas com deficiência são vítimas de violência e discriminação, assim como mulheres que não possuem orientação heterossexual.

Apesar de não haver evidências de *etarismo*, destaca-se que os relatos de violência e discriminação permeiam por igual todas as faixas etárias e níveis da carreira. Isto evidencia as dificuldades enfrentadas por mulheres estabelecidas para avançar profissionalmente e obter respeito e reconhecimento por suas longas trajetórias acadêmicas e de pesquisa, confirmando, assim, o *efeito tesoura*.

Embora as mulheres representem a maioria do corpo docente e discente, os homens ocupam a grande maioria dos cargos de alto nível, como reitores ou diretores, e são mais contemplados com projetos de pesquisa e bolsas.

A cultura de violência e discriminação contra as mulheres advém principalmente de seus superiores e de seus pares, na sua maioria homens, que usam a violência psicológica como principal forma de violência, que pode mesmo se tornar física, e está presente tanto em instituições públicas como privadas, sejam elas ICT(s) ou IES(s).

O presente trabalho se posiciona como um estudo exploratório que fornece dados que corroboram a necessidade de se iniciar urgentemente mecanismos, nas universidades brasileiras, para identificar os diferentes tipos de violência e discriminação. Também resulta peremptório implementar procedimentos de proteção e sigilo das vítimas quando estas apresentarem denúncias. E com relação aqueles que cometem crimes, abrir processos disciplinares e afastar das instituições, assim como abrir processos penais.

Agradecimentos

O presente trabalho está enquadrado no projeto I+D+i FREEDOM, sobre alfabetização crítica feminista na formação inicial docente (referência: PID2022-141057OB-I00), financiado pelo Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación, e cofinanciado pela União Europeia. Agradecemos ao Dr. Fernando Roig pelo apoio técnico.

Referências

ABC – ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. Mulheres são minorias entre reitores e nas bolsas de pesquisas mais prestigiadas. **Os Acadêmicos**, Rio de Janeiro, fev. 2018. Disponível em: http://www.abc.org.br/2018/02/07/mulheres-sao-minoria-entre-reitores-e-nas-bolsas-de-pesquisa-mais-prestigiadas. Acesso em: 10 jun. 2022.

ABC – ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Perfil do Cientista Brasileiro em Início e Meio de Carreira**. Rio de Janeiro: ABC, 2023.

AHMED, Sara. **¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional**. 1. ed. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.

AMORÓS, Celia. El punto de vista feminista como crítica. *In*: BERNABÉ, Carmen (dir.). **Cambio de paradigma, género y eclesiología**. Navarra: Verbo Divino, 1998. p. 21-36.

AMORÓS, Celia; DE MIGUEL, Ana. **Teoría Feminista: De la Ilustración al Segundo Sexo.** Madri: Minerva Ediciones, 2005.

BARRETO, Bruno José. Escuta feminista e a revelação de violências invisíveis: Análise dos movimentos estudantis na UNESP/Marília. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 8, p. 17-28, 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/2447-780X.2022.v8esp2.p17

BELL HOOKS. **¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo**. Tradução: Gemma Deza Guil. Bilbao: Consonni, 2020. (Obra original publicada em 1981).

BENEZATH, Tânia; CUNHA, Simone Bittencourt da. **Pesquisa: Satisfação do usuário da Ouvidoria-Geral da UFRJ**. Rio de Janeiro: Projeto da Ouvidoria-Geral da UFRJ, 2011.

BERMUDES, Wanderson Lyrio; SANTANA, Bruna Tomaz; BRAGA, José Hamilton Oliveira; SOUZA, Paulo Henrique. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, v. 18, n. 2, p. 7-20, 2016. DOI: https://doi.org/10.19180/1809-2667.v18n216-01

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXLIII, n. 151, p. 1-4, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CLV, n. 157, p. 59-64, 15 ago. 2018.

BUENDÍA, Leonor; COLÁS, María Pilar; HERNÁNDEZ, Fuensanta. **Métodos de investigación en Psicopedagogía**. Madri: McGraw-Hill, 1998.

CIMINI, Fernanda; CHIARINI, Tulio; COSTA RIBEIRO, Leonardo; PEREIRA SILVA, Carla; ALVES SILVA, Leandro. **Formação de equipes extraordinárias para missões de desenvolvimento tecnológico: Guia metodológico**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. DOI: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31162.11209

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Métodos de investigación educativa**. Madri: La Muralla, 1990.

COLÁS, María Pilar. Investigación educativa y crítica feminista. **Revista Ágora Digital**, n. 6, p. 11-22, 2003.

COLÁS, María Pilar; BUENDÍA, Leonor. **Investigación educativa**. 2. ed. Sevilla: Alfar, 1992.

CORRELL, Shelley J.; BENARD, Stephen; PAIK, In. Getting a job: Is there a motherhood penalty? **American Journal of Sociology**, v. 112, n. 5, p. 1297-1338, 2007. DOI: https://doi.org/10.1086/511799

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, artigo 8, 1989.

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

FLECHA, Ramón. Second-Order Sexual Harassment: Violence Against the Silence Breakers Who Support the Victims. **Violence Against Women**, v. 27, n. 11, p. 1980-1999, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/1077801220975495

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Global Gender Gap Report**. Genebra: WEF, 2022. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

FREIXAS, Anna. **Yo, vieja: Apuntes de supervivencia para seres libres**. Madri: Capitán Swing Libros, 2021.

GALVÃO, Walder. Candidata negra foi desqualificada de cota racial em concurso por ser 'bonita', entende Justiça do DF. **G1**, 2 out. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/10/02/candidata-negra-foi-desqualificada-de-cota-racial-em-concurso-por-ser-bonita-entende-justica-do-df.ghtml. Acesso em: 12 jul. 2022.

GARCÍA-HERNÁNDEZ, Ramón Jerónimo; HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, José Eduardo; GARCÍA-MARTÍNEZ, Verónica. Sexual Harassment in a Higher Education Institution. **Gêneros: Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, v. 9, n. 3, p. 210-233, 2020. DOI: https://doi.org/10.17583/generos.2020.5609

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. As cores da desigualdade. **Retratos: A revista do IBGE**, n. 11, p. 14-17, 2018.

HARDING, Sandra. **The Science Question in Feminism**. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

HILL COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidad**. Madri: Morata, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2018: Notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2020: Notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 12. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: Conceitos e termos**. Brasília: UnB, 2012.

JIMÉNEZ-CORTÉS, Rocío. **Investigación educativa: Introducción a las metodologías clásicas y emergentes**. Granada: Universidad de Granada, 2020.

JOANPERE, Mar; BURGUES-FREITAS, Ana; SOLER, Marta; AIELLO, Emilia. History of MeToo University Movement in Spain. **Social and Education History**, v. 11, n. 2, p. 181-200, 2022. DOI: http://doi.org/10.17583/hse.10545

LARENA, Rosa; MOLINA ROLDÁN, Silvia. Violencia de género en las universidades: Investigaciones y medidas para prevenirla. **Trabajo Social Global**, v. 1, n. 2, p. 202-219, 2010. DOI: https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v1i2.911

LÖWY, Ilana. Ciências e gênero. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: EDUNESP, 2009. p. 40-44.

MATOS, Thaís. Gal Gadot estrela 'Alerta vermelho' e fala sobre luta por igualdade salarial: 'Todos deveriam ser feministas'. **G1**, 8 nov. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2021/11/08/gal-gadot-estrela-alerta-vermelho-com-ryan-reynolds-e-dwayne-johnson-e-falas-sobre-luta-por-igualdade-salarial.ghtml. Acesso em: 12 jul. 2022.

MCMILLAN, James H. **Educational research: fundamentals for the consumer**. Boston: Pearson, 2012.

MIGUEL, Sylvia. Preconceitos e estereótipos impactam progressão da mulher na ciência. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 out. 2016. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=46164. Acesso em: 20 jun. 2022.

MINGO, Araceli; MORENO, Hortensia. El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. **Perfiles Educativos**, v. 37, n. 148, p. 138-155, 2015. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Manual orientador sobre diversidade**. Brasília: Secretaria Nacional de Cidadania, MDH, 2018.

NEVES, Márcia Moreira. **A violência contra a mulher no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2009.

ONU MULHERES BRASIL. Samara Garcia: "Jovens mães não devem perder a esperança de entrar e permanecer na universidade". **ONU Mulheres Brasil**, 11 ago. 2023. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/noticias/samara-garcia-jovens-maes-nao-devem-perder-a-esperanca-de-entrar-e-permanecer-na-universidade. Acesso em: 14 jun. 2023.

RICH, Adrienne Cecile. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. **Journal of Women's History**, v. 15, n. 3, p. 11-48, 2002. DOI: https://doi.org/10.1353/jowh.2003.0079. (Obra original publicada em 1980).

RODRIGUES, Eliane dos Santos. Indígena e o desafio diferenciado. **Revista Tellus**, v. 19, n. 38, p. 407-415, 2019. DOI: https://doi.org/10.20435/tellus.v19i38.624

SCHWINN, Simone Andrea; MÂNICA, Caroline Stéphanie. Educação para a igualdade de gênero no Brasil: O abandono do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. *In*: COSTA, Marli Marlene Moraes da (ed.). **Anais do XVII Seminário Internacional de Demandas Sociais e**

Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2021. Artigo 21452.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de caso**. Madri: Morata, 2021.

STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (org.). **Mulheres e violências: Interseccionalidades**. Brasília: Technopolitik, 2017.

TAQUES-VILLAGRÁN, Julyana Gomes; MOURA, Amanda do Rêgo; KILLNER, Gustavo Isaac. O efeito tesoura no ensino fundamental. **Revista Momento: Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, p. 624-645, 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. Especial: Discriminação racial no ambiente de trabalho. **TST**, Brasília, 20 nov. 2020. Disponível em: https://www.tst.jus.br/racismo/-/asset_publisher/89Dk/content/id/26854804/pop_up. Acesso em: 15 mar. 2023.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Portaria nº 438, de 16 de janeiro de 2023. Institui a Ouvidoria da Mulher no âmbito da Ouvidoria-Geral da UFRJ. **Boletim de Serviço da UFRJ**, Rio de Janeiro, jan. 2023.

VARELA GUINOT, Helena. Las universidades frente a la violencia de género: El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. **Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México**, v. 6, n. 1, p. 1-38, 2020. DOI: https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.556

VIDU, Ana; SCHUBERT, Tinka; MUÑOZ, Beatriz; DUQUE, Elena. What students say about gender violence within universities: Rising voices from the communicative methodology of research. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, p. 883-888, 2014. DOI: https://doi.org/10.1177/1077800414537211

Percepciones de profesoras sobre violencia, discriminación y efecto tijera en la universidad brasileña: el caso del Estado de Rio de Janeiro

RESUMO: El presente estudio aborda la violencia y la discriminación contra las mujeres en el sistema universitario brasileño, derivando en un desequilibrio de género que afecta a profesoras e investigadoras, acentuándose a medida que se avanza en la carrera, corroborándose el *efecto tijera*. El objetivo general de esta investigación es conocer la percepción que existe sobre violencia y discriminación ejercida contra las mujeres en el ámbito universitario brasileño desde un enfoque interseccional. Para ello, se ha propuesto un estudio exploratorio de corte descriptivo basado en una metodología de investigación cuantitativa, a través de la elaboración de un cuestionario dirigido a una muestra de 243 universitarias brasileñas del Estado de Río de Janeiro. Los resultados mostraron la existencia de un alto porcentaje de violencia y discriminación que sufren las profesoras e investigadoras brasileñas, predominando la violencia psicológica, ejercida por hombres situados en una posición jerárquica superior. Entre las conclusiones, se plantea la necesidad de implementar urgentemente mecanismos que ayuden a las mujeres a detectar y denunciar el acoso, haciendo hincapié en las mujeres racializadas, discapacitadas y de mayor edad, quienes presentan más dificultades para avanzar en sus carreras y sufren un mayor grado de violencia y discriminación.

PALAVRAS-CHAVE: Violencia. Discriminación. Mujeres. Docentes. Interseccionalidad.

Márcia MOREIRA NEVES,

Graduada em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo pela Faculdades Integradas Hélio Alonso (1994), Mestra em Filosofia pela Universidade Gama Filho (2011) e Doutora em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana (2025). Tem experiência no mercado financeiro, havendo publicado vários livros em que aborda temas como violência de gênero, violência moral, patriarcado, violência psicológica e androcentrismo. Márcia é uma pessoa TEA e TDAH, com Altas Habilidades.

https://orcid.org/0000-0002-2973-7511

Laura TRIVIÑO-CABRERA,

Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga y Profesora Tutora de Historia del Arte de la UNED. Acreditada a Catedrática de Universidad. Doctora en Historia del Arte (UNED), Doctora en Educación y Comunicación Social (UMA) y Doctora en Modernidades Comparadas: Literaturas, Artes e Culturas (Universidade do Minho). Coordinadora del Máster en Igualdad y Género de la Universidad de Málaga. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Didáctica de las Humanidades Multimodales (HUM-1053). Miembro de INSTIFEM (UCM), IGIUMA e IFE (UMA).

https://orcid.org/0000-0001-8597-4952

Recebido em: 08/10/2025

Aprovado em: 26/12/2025

ISSN 2525-6904

DOSSIÊ



Gender and funding opportunities in research: an analysis of the main Brazilian agencies

Fabrícia Vieira, *Universidade Federal de Sergipe*
Maria Mariana Oliveira Nunes, *Universidade Federal de Sergipe*
Daniel Pereira Silva, *Universidade Federal de Sergipe*
Denise Santos Ruzene, *Universidade Federal de Sergipe*
Isabelly Pereira Silva, *Universidade Federal de Sergipe*

Abstract: The underrepresentation of women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields highlights the need for development policies that promote equity and equal access to science and technology. Therefore, this study aimed to analyze research funding calls published by Brazilian agencies with a focus on gender equity policies. To this end, an analysis was conducted of the two main public research funding agencies in Brazil: CNPq and CAPES. It was observed that, while CNPq issued significant calls for proposals aimed at training and retaining women in the exact sciences and technology, CAPES's specific initiatives were few and focused primarily on awards. Furthermore, this research highlighted gaps in the frequency and dissemination of these calls, which may compromise the promotion of gender equality in the country. Therefore, we recommend expanding such initiatives, improving access mechanisms, and strengthening policies that encourage the inclusion and advancement of women in academic and professional fields.

KEYWORDS: Gender equity. Education. Public calls. Funding agencies.

Introduction

Although education plays an important role in social and economic development worldwide, gender inequality remains a persistent challenge across many regions. In many countries, girls have already reached or surpassed boys in enrollment and completion rates in primary and secondary education. However, these achievements are not universal, and in many cases marked by poverty, discrimination, or social vulnerability, there are still institutional and cultural barriers persistently limiting not only access, but also retention and educational performance for girls and women (UNESCO, 2025). Intersections of race, social class and gender wield influence over women's expectations regarding paid work, thus shaping their opportunities and career paths (DAMASKE, 2011).

Faced with these challenges, global education agendas have been working to promote girls' schooling as a strategy to reduce inequality and expand opportunities (DEJAEGHERE; ARUR, 2020). Even though girls represent the majority in general secondary education programs (55%), they remain underrepresented in vocational training programs, with only 46% participation in most countries analyzed (OECD, 2024). The sociocultural environment intensifies the negative effects of gender stereotypes on women's educational and professional trajectories. Furthermore, there is a scarcity of research concerning this topic in less developed countries, which limits the global understanding of gender equity in education (LÓPEZ; SIMÓ; MARCO, 2023).

In Brazil, the higher education census revealed that 73.9% of students enrolled in teacher education programs are women, in contrast to the female underrepresentation in technology and engineering fields (BRASIL, 2024). This disparity is also evident in data from the information systems of the Federal Council of Engineering and Agronomy (CONFEA) and the Regional Council of Engineering and Agronomy (CREA), which are responsible for the regulation of professionals in engineering, agronomy, geosciences and other technological fields in Brazil. As reported by these institutions, only 19.6% of the approximately 1 million registered professionals are women, while men account for 80.2% of the total (CONFEA, 2023).

Nonetheless, female presence in Brazilian higher education has grown stronger over the last decades. Between 2013 and 2023, the number of women entering undergraduate programs in exact and biological sciences increased from approximately 170 thousand in 2013 to 227 thousand in 2023, which represents a 29% increase. However, the proportion of men in the same time period was larger, being 56% higher than that of women (TOKARNIA, 2025).

Over the years, the number of registered professionals in Brazil has also grown, from approximately 455 thousand in 2000 to 1.4 million in 2018 (CONFEA, 2021). Despite the gradual increase of female presence in higher education and in historically male-dominated fields, this progress is still considered small given the existing gender inequality. Women's participation remains significantly lower in several fields, highlighting the persistence of institutional and cultural barriers.

In general, female participation in the labor market has shown gradual growth since 2016, both in STEM fields and in other professional areas. However, in 2024, the presence of women in the STEM professional field remained lower than that observed in other areas, accounting for 28.2% of STEM occupations compared to 47.3% in other activities (ZAHIDI, 2024).

This is also attributed to inequality in opportunities, income and social mobility between men and women. The intersectionality of social identities, such as gender, race and class, acts as an additional barrier for female university students, hindering their access, retention, and academic and professional development (SILVA; SILVA; FONTANA, 2023). In this sense, gender disparity in the fields of science, technology, engineering and mathematics (STEM), for example, result not only from individual factors but from a set of sociocultural, institutional and political constraints (EL-DEGHAIDY *et al.*, 2025).

In this context, formulating gender-specific public calls stands out as a strategy to reduce these gaps, promoting gender equity in academic and professional opportunities, in addition to encouraging women's retention and advancement in fields where they are still underrepresented. These public calls are initiatives that enable the granting of fellowships and research funding, defined by technical criteria (CNPq, 2020).

In Brazil, the institutionalization of public policies aimed at gender equity in science was marked by the creation of the *Women and Science*

Program in 2005, established by a group composed of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), the Special Secretariat for Policies for Women (SPM), the Ministry of Science and Technology (MCT), and the Ministry of Education (MEC), among other participants. The program was structured around different axes, including the promotion of knowledge production on gender, the encouragement of the training and retention of girls and women in scientific and technological fields, and the advancement of equal opportunities within the national science and technology system (CNPq, 2021a).

Therefore, this study aimed to analyze the presence of gender equity policies in public calls promoted by Brazilian agencies, such as the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in addition to provide recommendations to increase female inclusion through gender targeted or focused public calls, contributing to the advancement of educational equity. The public calls analyzed in this study reflect the different strategies for implementing the Women and Science Program over time, both in fostering research on gender and in promoting the training and inclusion of women in areas historically marked by gender inequality.

Materials and methods

This research is classified as bibliographic and documentary, as it draws on scientific literature and documents published by the funding agencies analyzed, adopting a quali-quantitative approach, as the public calls were quantified and analyzed for their content. In addition, the study has an exploratory character, which arises from the systematization of studies that investigate the incorporation of gender equity guidelines into funding opportunities in Brazil, in accordance with definitions found in the literature (GIL, 2008; MINAYO *et al.*, 2002).

Definition of funding agencies

The agencies chosen for the research were the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), an institution affiliated with the Ministry of Science, Technology and Innovation (MCTI), and the Coordination for the Improvement of Higher Education

Personnel (CAPES), a foundation affiliated with the Ministry of Education (MEC). These agencies were selected because they are the main federal institutions responsible for promoting scientific research and graduate studies in Brazil. The analysis focused on public calls, with particular attention to guidelines and criteria designed to encourage women's participation.

Data collection

The search for public calls was conducted on July 19, 2025, directly on the official portals of the funding agencies, using the open and closed public calls tab, or in the results tab, adopting the keywords *equity*, *woman* or *girl*, employed separately throughout the process. One limitation noticed in the CAPES website is the difficulty in identifying public calls for research funding specifically targeted at women. This is due to the fact that the calls available on the platform are presented only through titles and results, without a keyword search engine that allows filtering by thematic or target audience criteria.

Throughout the search process, public calls that were not directly related to encouraging female participation in research were identified. Thus, a screening process was conducted, considering only those that presented specific actions aimed at girls and women.

Data processing and analysis

After collecting and screening the calls, the data were organized into a spreadsheet containing information such as year of publication, funding agency, call title, primary focus, overall value of financial resources, and the objective of the call.

Subsequently, the selected calls were analyzed qualitatively, focusing on the identification of affirmative actions, specific criteria for women, or references to the promotion of gender equity. Common trends among the analyzed calls were also examined, to support the discussion of the results.

Results and discussion

National Council for Scientific and Technological Development – CNPq

Fourteen public calls were identified with keywords related to the theme. Of these, 12 focused primarily on gender equity and support for girls and women (Table 1). These calls highlight actions by CNPq and partner agencies to promote the inclusion and recognition of women, particularly in traditionally underrepresented fields.

Among the other two calls analyzed that did not directly fit the central theme of the research, one is related to MCTI/CNPq/MS/SCTIE/Decit/Bill & Melinda Gates Foundation Call no 31/2020 – Grand Challenges Explorations – Brazil: Data Science to Improve Maternal and Child Health, Women's Health and Child Health in Brazil (CNPq, 2021b). Launched in 2020, this initiative aimed to support research projects focused on scientific and technological advancement and innovation in the application of data science to improve indicators related to maternal and child health in the country.

The second call that did not directly fit the research theme was CNPq/MPA nº 14/2024 – Diagnosis of Shellfish Gathering Activities in the North and Northeast Regions of Brazil, launched in 2024 (CNPq, 2024). This call focused on supporting research aimed at developing a comprehensive diagnosis of shellfish gathering activities in these regions, considering ecological, socioeconomic and value-added aspects of the product, with particular attention to the role played by women in this context. The objective was to support decision-making processes and the formulation of public directed towards this sector.

Regarding public calls targeting specific actions and focused on gender equity, the first CNPq call was CNPq Call nº 045, launched in 2005 (CNPq, 2005), see Table 1. This call was launched in the same year as the creation of the Women and Science Program, representing one of its first concrete initiatives in the field of scientific research funding on the themes on gender relations, women and feminism, with four editions held in 2008, 2010, and 2012. It is possible to notice, according to the data presented in Table 1, that these calls prioritized the production of academic knowledge on gender inequality and their various social manifestations.

Since 2012, calls have been looking to include training, extension programs and funding, shifting to professional development and advancement initiatives. CNPq/SPM-PR/SUDECO Call nº 33/2012 aimed to support innovative extension programs focused on the professional development of women in socially vulnerable or low-income situations (CNPq, 2012). Since 2013, Call nº 18/2013, with editions in 2013, 2018 and 2023, presented a distinct and more applied scope, focusing efforts not only on analyzing the topic but also on the effective training of girls in STEM fields.

Call nº 18/2013 stood out for connecting public and private institutions (the CNPq, the Secretariat of Women's Policies of the Presidency of the Republic and Petrobras) through initiatives to train and engage girls and young women researchers in engineering, exact and computer sciences (CNPq, 2013). In 2018, Call nº 31 continued this policy, expanding support for the technical and academic training of these women, reinforcing their retention and skill development in areas with low female representation (CNPq, 2018).

Call nº 31/2023 maintained this commitment, focusing on both the access and retention of women, as well as the professional advancement of women in these careers. The target audience was girls and women enrolled in the final years of elementary school (8th and 9th grades), high school in public schools and undergraduate students in STEM Fields (CNPq, 2023a). Policies of this nature, implemented from the earliest stages of educational development, are essential to mitigate the early reproduction of gender stereotypes that limit the development of professional interests and aspirations. Empirical evidence indicates that children as young as six years old can already internalize concepts associating brilliance and intelligence with male figures, which directly affects girls' self-perceptions of competence and, consequently, limits their interest in areas such as mathematics and science (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2017). In this sense, it is also problematic to associate success in STEM with brilliance, which creates yet another barrier that discourages female participation, especially among those who do not perceive themselves as exceptionally talented (NYUL *et al.*, 2025).

Call nº 36/2023 expanded this effort by offering research grants abroad to Black, Indigenous, Quilombola and Roma women, promoting inclusion and representation in international academic settings (CNPq, 2023b). Furthermore, it was noted that this call was the only

international initiative specifically focused on women's education and empowerment.

Although these calls have varied scopes, they all converge on correcting gender asymmetries, working both to generate knowledge and to actively promote the inclusion and training of women in underrepresented fields. This set of initiatives encompasses a wide range of participants, going from established researchers and professionals in vulnerable situations to elementary and higher education students, thus constituting a coordinated strategy to expand access and strengthen female participation across different age groups and sociocultural contexts.

Regarding investments in public calls (Table 1), Figure 1 reveals a trajectory marked by discontinuity in CNPq investments aimed at women between 2005 and 2023, with a predominance of initiatives related to the inclusion, education and careers of women in science. There was a long initial period of low contributions, followed by a significant peak in 2014, focused on the training and sociotechnical inclusion of women, indicating a specific and isolated action, without continuity in subsequent years. Between 2015 and 2017, there were no recorded investments, followed by a specific action in 2018 and a new period of absence between 2019 and 2022. In 2023, the largest investment of the entire period analyzed occurred, with an investment of over R$100 million, concentrated exclusively in actions aimed at supporting the inclusion, education and scientific careers of women.

Given this context, the recurring lack of calls focused on gender research through time reinforces the low prioritization of this topic. Overall, the observed pattern highlights a fragility in the institutionalization of funding policies aimed at gender equality, with isolated advances not sustained over time.

Table 1 – CNPq public calls aimed at initiatives for women over the years

Call	Year	Primary focus	Overall value (BRL millions)	Approach

Call CNPq nº 045/2005	2005	Support for research on gender dynamics, women and feminism.	1.2	Support on gender research
Call MCT/CNPq/MS-SCTIE-DECIT/CT -Saúde nº 022/2007	2007	Support for research projects on women's health.	6.0	Support on gender research
Call MCT/CNPq/MS/SCTIE/DECIT nº 54/2008	2008	Research on abortion and teenage pregnancy.	1.0	Support on gender research
Call MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº 57/2008	2008	Support for research on gender dynamics, women and feminism.	5.0	Support on gender research
Call MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº 020/2010	2010	Research on gender, women and feminism, with the intersection of race, class and sexuality.	7.0	Support on gender research
Call MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA nº 32/2012	2012	Support for research addressing gender dynamics and their intersections.	8.0	Support on gender research
Call CNPq/SPM-PR/SUDECO nº 33/2012	2012	Professional training for women in vulnerable situations in traditionally male sectors.	2.0	Support for the training and socio-technical inclusion of women
Call nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras – Girls and Young Women Studying Exact Sciences	2013	Encouraging the training and retention of women in engineering, exact and computer sciences.	11.0	Support for the inclusion, education and careers of women in science
Call CNPq/MDA/SPM-PR nº 11/2014	2014	Support for extension centers focusing on rural and forest women.	86.5	Support for the training and socio-technical inclusion of women
Call CNPq/MCTIC nº 31/2018 – Girls in Engineering, Exact and Computer Sciences	2018	Encouraging the participation and training of girls and women in technical areas.	3.0	Support for the inclusion, education and careers of women in science
Call CNPQ nº 31/2023 Girls in Engineering, Exact and Computer Sciences	2023	Encouraging the entry, training and advancement of girls and women in careers in engineering, exact and computer sciences.	100.0	Support for the inclusion, education and careers of women in science
Public Call “Atlânticas” MCTI/CNPQ/MIR/MMULHERES/MPI nº 36/2023 for scholarships abroad (SWE and PDE)	2023	Select Black women (Black and Brown), Quilombolas, Indigenous and Roma women, to develop part of their doctoral research or postdoctoral project abroad.	6.0	Support for the inclusion, education and careers of women in science

Source: Authors own work

Figure 1 – Investments related to women in CNPq calls – 2005-2023



Source: Authors own work

Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES

Identifying public calls on the CAPES website focusing on women, gender equity, or female participation was difficult due to the site's search and indexing limitations. Given this limitation, it was impossible to determine whether the lack of results was due solely to search difficulties or whether there are few or no public calls for proposals focused on policies that encourage female participation.

Through the searches conducted, both on the CAPES website and on Google (carried out due to the absence on the official website), only initiatives related to awards on this topic were identified, as shown in Table 2, and specific actions in events or publications, with no public calls found with an explicit focus on supporting women in science.

The Future Scientists Award was created from the program of the same name ("Future Scientists Program"), launched in 2012 by the Federal Government through the Northeast Strategic Technologies Center (CETENE), linked to the MCTI. The initiative aimed to promote the development of critical thinking and transdisciplinary scientific

practice in STEM fields, targeting high school students and teachers in state public schools. Among the program's initiatives, the Scientific Immersion Program stands out, held in research centers, where participants develop experimental activities aimed at promoting female protagonism in science (CETENE, 2024a). Another initiative is the Study Bank, a preparatory course for the National High School Exam (ENEM), which selects students for higher education, offered with a scholarship and aimed at female students or those who identify as female (CETENE, 2024b); and the Future Scientists Award.

Table 2 – CAPES actions aimed at initiatives for women over the years

Initiatives	Year of operation	Main point
Future Scientists Award	2025	Support and provide visibility to female students, teachers and tutors in public schools to increase female participation in exact sciences.
CAPES Elsevier Award – Women in Science	2024	Visibility of female scientific production as a way of contributing to gender equity in science.

Source: Authors own work

This award had two editions (2024 and 2025) and aimed to recognize 27 students in each edition, one from each Brazilian state, who passed the Scientific Immersion Module of the Future Scientists Program the previous year and entered undergraduate programs at public universities. In addition to the students, 27 professors (one per state) and 15 tutors, three from each region of the country, with projects approved by the program were also recognized. Of the 69 awards, 20% were destined to black, brown, indigenous and quilombola candidates, 5% to people with disabilities and another 5% to transsexual, transgender, transvestite and intersex women (CAPES, 2024a).

The CAPES Elsevier "Women in Science" Award, a joint initiative between CAPES and Elsevier, held its sixth edition in 2024 in Brasília. The award recognized 15 scientists, three from each region of the country, across the exact, medical and human sciences. The selection process considered scientific impact indicators, such as weighted citations by discipline on Elsevier's SciVal platform, in addition to the requirement of at least five publications in the nominated discipline from 2019 to 2023 (CAPES, 2024b).

Challenges and future perspectives

The underrepresentation of women, particularly in STEM fields, is related to the hierarchical social structure of gender dynamics in these fields. However, interventions to increase female participation have often focused on women's interests rather than on hiring practices by managers (FRIEDMANN; EFRAT-TREISTER, 2023). Furthermore, policymakers and funding agencies should intensify interventions specifically targeting women, such as addressing stereotypes about occupations and support in STEM professions, which is precisely at the heart of the role modeling sessions studied (GONZÁLEZ-PÉREZ; CABO; SÁINZ, 2020).

In analyzing public funding calls for research, a gap emerged in the availability and visibility of these initiatives. Although important calls have encouraged female education and training in areas such as STEM, access to these calls remains difficult, which can also hinder the participation of interested women, in addition to the lack of more frequent public calls. This indicates a weakness in initiatives aimed at encouraging gender equity in science and education, which restricts the expansion of female participation and hinders the overcoming of historical inequality. Initiatives of this nature, when well-coordinated, not only promote access for historically underrepresented groups but also strengthen the integration between teaching, research and extension programs, contributing to the consolidation of collaborative networks and more equitable institutional development (PACÍFICO *et al.*, 2025).

To overcome gender inequality in science, it is essential that funding agencies adopt strategies that make public calls aimed at women more accessible and visible. This includes implementing more efficient search systems, with clear categorization by topic and target audience, as well as expanding the frequency and scope of these calls. Actions should go beyond initial incentives for admission, also encompassing strategies for professional development, retention and advancement of women in scientific careers.

In parallel, it is necessary to recognize the dynamics of resistance that can emerge in historically masculinized environments, such as STEM fields. Studies show that, when perceiving symbolic threats to their prototypical position in these fields, some men react defensively, especially those who consider the association between their gender and

belonging to the field legitimate (DANBOLD; HUO, 2017). Even if this reaction occurs only in some part of the group, hostility from a single member or supervisor can be enough to compromise the institutional climate and discourage diversity.

In this sense, public policies should consider not only increasing female representation but also how this inequality is communicated socially. Recent evidence suggests that shifting the narrative framing from an underrepresentation of women to an overrepresentation of men can generate more intense emotional reactions and more effectively mobilize collective action, especially among women (LIAQUAT *et al.*, 2025).

Thus, addressing gender disparity requires both structural inclusion actions and attention to discussions that influence the perception and acceptance of equity in power and decision-making spaces. In this process, educational leaders play a strategic role by promoting more inclusive institutional cultures. Thus, higher education institutions can become agents of change, actively working toward a more inclusive and equitable society (ZHAO *et al.*, 2024).

Conclusion

This study found that despite initiatives focused on awards and discussions on gender equity, public calls for research funding specifically to support girls and women in science are still scarce. The difficulty in finding calls highlights the need to improve both the offering and the dissemination of these policies to ensure greater participation and reach. Therefore, it is important to develop better dissemination strategies, as well as promote and expand the number of these calls, including initiatives that go beyond simply encouraging admission, but also result in the inclusion and advancement of women in the academic and professional fields.

Acknowledgments

The authors acknowledge the financial assistance from Brazilian research funding agencies such as the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), a Brazilian foundation associated to the Ministry of Science, Technology and Innovation (MCTI), Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), under Finance Code 001, a Brazilian foundation within the

Ministry of Education (MEC), Foundation of Support to Research and Technological Innovation of the State of Sergipe (FAPITEC/SE), the Ministry of Women (MMULHERES), and the Federal University of Sergipe (UFS).

Our thanks are also extended to the Foundation for Science and Technology (FCT, Portugal) for financial support to the Center for Research and Development in Agrifood Systems and Sustainability (CISAS) [UID/05937/2025 (doi.org/10.54499/UID/05937/2025)].

References

BIAN, L.; LESLIE, S. J.; CIMPIAN, A. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. **Science**, v. 355, n. 6323, p. 389–391, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1126/SCIENCE.AAH6524

BRASIL. **Censo da educação superior 2023: notas estatísticas**. Brasília-DF: INEP/Ministério da Educação, 2024.

CAPES. **Prêmio Capes – Futuras Cientistas: Edital 17/2024**. *[s. l.]*, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/10072024_Edital_2415559_SEI_2414150_Edital_17_2024.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

CAPES. **CAPES e Elsevier premiam 15 cientistas mulheres**. *[s. l.]*, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-e-elsevier-premiam-15-cientistas-mulheres. Acesso em: 21 jul. 2025.

CETENE. **Edital CETENE nº 03/2024 – Programa Futuras Cientistas – Chamada para Imersão Científica 2025**. *[s. l.]*, 2024a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15wu4K-4fgnz3fH-BZYxeWL-HLAD5k26N/view. Acesso em: 29 jul. 2025.

CETENE. **Edital CETENE nº 03/2024 – Programa Futuras Cientistas – Banca de Estudos para o ENEM 7ª Edição**. *[s. l.]*, 2024b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13Zp0AJvTbnKekSG3k1EhSau9Hzdlqu6C/view. Acesso em: 29 jul. 2025.

CNPq. **Edital MCT/CNPq/PR-SMP 45/2005 - Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos**. *[s. l.]*, 2005. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&idDivulgacao=200&filtro=encerradas&detalha=chamadaDetalhada&id=47-15-611. Acesso em: 8 ago. 2025.

CNPq. **Chamada CNPq/SPM-PR/SUDECO Nº 33/2012**. *[s. l.]*, 2012. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&idDivulgacao=2361&filtro=encerradas&detalha=chamadaDetalhada&id=47-171-1753. Acesso em: 8 ago. 2025.

CNPq. **Chamada Pública MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras nº 18/2013 Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação**. *[s. l.]*, 2013. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&idDivulgacao=4341&filtro=encerradas&detalha=chamadaDetalhada&id=47-227-2064. Acesso em: 21 jul. 2025.

CNPq. **Chamada CNPq/MCTIC Nº 31/2018 Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação**. *[s. l.]*, 2018. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&idDivulgacao=8402&filtro=encerradas&detalha=chamadaDetalhada&id=47-1198-5840. Acesso em: 21 jul. 2025.

CNPq. **Apresentação: Bolsas e Auxílios**. *[s. l.]*, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/apresentacao. Acesso em: 16 jul. 2025.

CNPq. **Programa Mulher e Ciência**. *[s. l.]*, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/mulher-e-ciencia/mulher-e-ciencia. Acesso em: 15 jan. 2026.

CNPq. **Chamada MCTI/CNPQ/MS/SCTIE/DECIT/FUNDAÇÃO Bill Gates Grand Challenges Explorations-Brasil: Ciência de Dados para Melhorar a Saúde Materno Infantil, Saúde da Mulher e Saúde da Criança no Brasil**. *[s. l.]*, 2021b. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resul

tadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&idDivulgacao=9902&filtro=encerradas&detalha=chamadaDetalhada&id=47-1611-7130. Acesso em: 8 ago. 2025.

CNPq. **Chamada CNPq/MCTI/MMulheres nº 31/2023 – Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação**. *[s. l.]*, 2023a. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=11885. Acesso em: 2 maio. 2025.

CNPq. **Chamada Pública Atlânticas MCTI/CNPQ/MIR/MMULHERES/MPI Nº 36/2023 para Bolsas no Exterior (SWE E PDE)**. *[s. l.]*, 2023b. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&idDivulgacao=11825&filtro=encerradas&detalha=chamadaDetalhada&id=564-2-9048. Acesso em: 21 jul. 2025.

CNPq. **Chamada CNPq/MPA Nº 14/2024 - Diagnóstico da Atividade de Mariscagem nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil**. *[s. l.]*, 2024. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&buscaChamada=mulher&ano=&startPage=0. Acesso em: 8 ago. 2025.

CONFEA. **Programa Mulher: Sistema Confea/Crea e Mútua – 2021-2023**. Brasília: Confea, 2021.

CONFEA. **Programa Mulher: Sistema Confea/Crea e Mútua – 2023**. Brasília: Confea, 2023.

DAMASKE, S. A “major career woman”?: How women develop early expectations about work. **Gender and Society**, v. 25, n. 4, p. 409–430, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0891243211412050

DANBOLD, F.; HUO, Y. J. Men’s defense of their prototypicality undermines the success of women in STEM initiatives. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 72, p. 57–66, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.12.014

DEJAEGHERE, J.; ARUR, A. A. Education for All: How Schooling Is

Creating Social Changes for Lowered-Caste Girls in Rural India. **Gender and Society**, v. 34, n. 6, p. 951–975, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0891243220966604

EL-DEGHAIDY, H.; ALMASABI, Z.; ELKHOLY, A.; MANSOUR, N. Mapping STEM Gender Disparities: A Scoping Review of the MENA Region. **Journal for STEM Education Research**, p. 1–30, 2025. Disponível em: https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s41979-025-00149-0

FRIEDMANN, E.; EFRAT-TREISTER, D. Gender Bias in Stem Hiring: Implicit In-Group Gender Favoritism Among Men Managers. **Gender and Society**, v. 37, n. 1, p. 32–64, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1177/08912432221137910

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

GONZÁLEZ-PÉREZ, S.; CABO, R. M.; SÁINZ, M. Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing? **Frontiers in Psychology**, v. 11, n. 2204, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02204

LIAQUAT, U.; HEILMAN, M. E.; GODSIL, R. D.; BALCETIS, E. Women underrepresented or men overrepresented? Framing influences women's affective and behavioral responses to gender gap in political leadership. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 117, p. 104709, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jesp.2024.104709

LÓPEZ, P.; SIMÓ, P.; MARCO, J. Understanding STEM career choices: A systematic mapping. **Heliyon**, v. 9, n. 6, p. e16676, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16676

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

NYUL, B.; KSENOFONTOV, I.; FLEISCHMANN, A.; KAHALON, R. Brilliance as gender deviance: Gender-role incongruity as another barrier to women's success in academic fields. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 116, n. December 2023, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jesp.2024.104680

OECD. **Education at a Glance 2024: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2024.

PACÍFICO, D. A.; GUALDANI, C.; SAMBUICHI, R. H. R.; POLICARPO,

M. A.; ALVES, F. Editais (CNPq) de pesquisa em agroecologia: análise do instrumento da política pública no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 63, p. 1–22, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9479.2025.290872

SILVA, D. N.; SILVA, W. D. O.; FONTANA, M. E. A gendered perspective of challenges women in engineering careers face to reach leadership positions: A innovative theoretical model from Brazilian students' perceptions. **Women's Studies International Forum**, v. 98, p. 102712, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102712

TOKARNIA, M. **Apenas 27% das mulheres em cursos de ciências concluíram os estudos**. Accessed July 16, 2025: *[s. n.]*, 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-02/apenas-27-das-mulheres-em-cursos-de-ciencias-concluiram-os-estudos.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2025: Gender Report – Women Lead for Learning**. Paris: Unesco, 2025.

ZAHIDI, S. **Global Gender Gap 2024**. 1. ed. Switzerland: World Economic Forum, 2024.

ZHAO, X.; WIDER, W.; JIANG, L.; FAUZI, M. A.; TANUCAN, J. C. M.; LIN, J.; UDANG, L. N. Transforming higher education institutions through EDI leadership: A bibliometric exploration. **Heliyon**, v. 10, n. 4, p. e26241, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26241

Gênero e oportunidade de fomento na pesquisa: uma análise das principais agências brasileiras

RESUMO: A presença limitada de mulheres em áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) evidencia a necessidade de políticas de fomento que favoreçam equidade e acesso igualitário à ciência e tecnologia. Assim, este estudo teve como objetivo analisar chamadas públicas de fomento à pesquisa publicadas por agências brasileiras com foco em políticas de equidade de gênero. Para isso, foram analisadas as duas principais agências públicas de fomento à pesquisa no Brasil: CNPq e CAPES. Foi observado que, enquanto o CNPq apresentou editais expressivos voltados à formação e permanência de mulheres em ciências exatas e tecnologia, a CAPES apresentou poucas iniciativas específicas, destacando apenas premiações. Além disso, essa pesquisa evidenciou lacunas na frequência e divulgação dessas chamadas, o que pode comprometer a promoção da equidade de gênero no país. Assim, recomenda-se ampliar tais iniciativas, melhorar os mecanismos de acesso e fortalecer políticas que incentivem a inserção e ascensão feminina no campo acadêmico e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade de gênero. Educação. Chamadas públicas. Agências de fomento.

Fabrícia VIEIRA
Rede Nordeste de Biotecnologia – RENORBIO/UFS.
Engenheira Ambiental e Sanitarista e Doutora em Biotecnologia pela UFS. Atualmente realiza estágio Pós-doutoral, com bolsa CNPq. Desenvolve pesquisas na área de bioprocessos, com foco no aproveitamento de resíduos lignocelulósicos, desenvolvimento de pré-tratamentos e caracterização de biomassa para obtenção de bioprodutos, além de dedicar-se a atividades voltadas para promoção da diversidade e inclusão de meninas e mulheres nas ciências.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5603-980X
eng.fabriciavieira@gmail.com

Maria Mariana Oliveira NUNES
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – CCET/UFS. Estudante de Engenharia Química na UFS e bolsista do Programa de Iniciação Tecnológica do CNPq. Desenvolve atividades voltadas para o aproveitamento de resíduos agroindustriais na produção de bioprodutos. mariananunes075@gmail.com

Daniel Pereira SILVA
Rede Nordeste de Biotecnologia – RENORBIO/UFS; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – CCET/UFS; Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia – PROBIO/UFS; Programa de Pós-Graduação em Ciência da Propriedade Intelectual PPGPI/UFS; Center for Research and Development in Agrifood Systems and Sustainability, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal – CISAS. Professor Associado da UFS, licenciado em Engenharia Química pela FAENQUIL (atual EEL/USP), Mestre em Tecnologia Bioquímica-Farmacêutica pela FCF/USP e Doutor em Biotecnologia Industrial pela EEL/USP, com Pós-doutorado em Engenharia Química/Biológica pela Universidade do Minho, Portugal. Desenvolve pesquisas nas áreas da engenharia química e da biotecnologia, com foco na valorização de resíduos agroindustriais para a produção de bioprodutos e bioenergia. Bolsista de Produtividade Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2266-4428; silvadp@hotmail.com

Denise Santos RUZENE
Rede Nordeste de Biotecnologia – RENORBIO/UFS; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – CCET/UFS; Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia – PROBIO/UFS; Center for Research and Development in Agrifood Systems and Sustainability, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal – CISAS. Professora Associada da UFS, licenciada em Engenharia Química pela FAENQUIL (atual EEL/USP), com Mestrado e Doutorado em Biotecnologia Industrial pela EEL/USP, tendo realizado Doutorado sanduíche e Pós-doutorado em Engenharia Química/Biológica na Universidade do Minho, Portugal. Desenvolve pesquisas nas áreas da engenharia química e da biotecnologia, com foco na valorização de resíduos agroindustriais para a produção de bioprodutos e bioenergia. Bolsista de Produtividade Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1550-6341; ruzeneds@hotmail.com

Isabelly Pereira SILVA
Rede Nordeste de Biotecnologia – RENORBIO/UFS; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – CCET/UFS. Professora Adjunta da UFS, graduada em Engenharia Mecânica pela UFS e Doutora em Biotecnologia pela RENORBIO/UFS. Desenvolve pesquisas nas áreas de energias renováveis, recuperação de resíduos e tecnologias sustentáveis. Trabalha em projetos voltados para o desenvolvimento de soluções tecnológicas com impacto social e produtivo, além de ações de divulgação científica e inclusão de meninas e mulheres nas ciências. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5951-9785; isabellypereira@outlook.com

Recebido em: 17/11/2025
Aprovado em: 24/01/2026

ISSN 2525-6904

DOSSIÊ



Mulheres na Ciência:
feminismo e questões de gênero

Valeska Curtinhas Prates, *Universidade Federal de Goiás*
Gyselle Nascente de Oliveira, *Universidade Federal de Goiás*
Luiz Gonzaga Roversi Genovese, *Universidade Federal de Goiás*
Cinthia Letícia de Carvalho Roversi Genovese, *Universidade Federal de Goiás*

Resumo. Este estudo investiga a presença feminina na Ciência e os desafios enfrentados pelas mulheres para sua inserção e permanência nesse campo, sob a perspectiva do feminismo, movimento político e social que problematiza as relações de poder entre os gêneros. A análise fundamenta-se na Teoria do Ponto de Vista e foi realizada a partir de produções acadêmicas disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com foco na temática das mulheres cientistas. Os dados foram analisados por meio do *software* Iramuteq, resultando na elaboração das seguintes categorias: 1. Representação das mulheres na Ciência. 2. Interseccionalidades e 3. Enfrentamentos no meio científico. Conclui-se que, embora haja avanços na participação feminina no meio acadêmico, o sexismo persiste, derivado de processos históricos enraizados no patriarcado e no racismo. Portanto, é fundamental fortalecer as discussões acerca desse assunto no ensino de Ciências, bem como fomentar pesquisas que contribuam para a compreensão e transformação das desigualdades de gênero presentes na produção científica.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Ciência. Feminismo. Iramuteq.

Introdução

Historicamente, a mulher abandonou gradativamente dois principais paradigmas que restringiam sua existência, influenciados pelas instituições eclesiásticas, especialmente na sociedade medieval: o do pecado e o da santidade (Beauvoir, 1970; Silva, 2014). A partir do final do século XIX, conquistou um acesso ainda modesto às atividades científicas (Leta, 2003). Contudo, as marcas opressoras de servidão submissão desse longo período resultaram em desigualdades e descrédito, que ainda perduram, em detrimento da conscientização de que todos somos seres humanos (Beauvoir, 1970).

Com os avanços sociais e científicos, a humanidade transformou-se, e as mulheres ocuparam espaços anteriormente inacessíveis. É crucial evidenciar que a presença feminina na Ciência foi impulsionada por lutas e esforços de cientistas pioneiras nesse movimento (Madalozzo, 2008). Todavia, as mulheres ainda não gozam do mesmo *status* acadêmico que os homens. A equidade de gênero no meio científico está longe de ser alcançada, uma vez que as mulheres permanecem em situações de enfrentamentos e desigualdades (Bolzani, 2017; Lima, 2013).

O senso comum pode sugerir que, por estarem representadas no meio acadêmico, as mulheres exerçam as mesmas funções que os homens. Entretanto, nessas instituições – um meio majoritariamente masculino – (Velho, 2006), historicamente considerado pertencente aos homens e repleto de preconceitos, torna-se muito difícil ser uma mulher cientista (Cabral, 2006; Lima, 2013; Souza, 2003; Velho, 2006). Em consideração a isso, existem diversas singularidades que as colocam em uma posição de subordinação e inferioridade em relação ao gênero masculino (Bolzani, 2017; Ribeiro, 2019), refletindo uma característica social.

Diante dessas ponderações, e para identificar como a ascensão feminista contribuiu para o ingresso da mulher no meio científico – apesar dos empecilhos de gênero, problemas estruturais, sociais e políticos, como as diferenças salariais e de poder –, o presente artigo propõe uma análise da produção acadêmica no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao tema.

O objetivo é o de compreender a inserção de mulheres na comunidade científica, analisar as dificuldades enfrentadas para permanecerem em um meio predominantemente masculino e investigar superam tais desafios. A partir dos dados obtidos, pretende-se responder à seguinte questão: em um ambiente cujos principais cargos de poder e prestígio são majoritariamente masculinos, quais são os principais desafios enfrentados e superados pelas mulheres cientistas nas pesquisas analisadas?

Mulheres, feministas e cientistas

Ao longo dos séculos, a figura feminina recebeu uma representação baseada na diferenciação dos sexos: a mulher retratada como mãe, esposa, cuidadora, feminina, delicada, emotiva, sensível e submissa. Ao homem atribui-se o papel de provedor, detentor do poder político, social e cultural; a ele atribui-se tudo. Beauvoir (1970, p. 101) afirma que na época em que o gênero humano redige suas mitologias e leis, o patriarcado já se acha estabelecido: "[...] são os homens que compõem os códigos. É natural que deem à mulher uma situação subordinada".

Ademais, Silva (1998) discorre sobre a desconstrução de gênero em ciência e tecnologia a partir das temáticas: universalidade, políticas de localização e políticas de mudança. A neutralidade e a objetividade são características axiomáticas da práxis científica, refletem valores patriarcais e capitalistas. Assim, para manter o *status* de objetividade, a ciência precisa distanciar-se do sentimentalismo socialmente atrelado ao feminino, justificando que a ciência deve ser masculina.

Sob perspectivas feministas (pós-estruturalista e pós-moderna), a autora argumenta que a explicação da realidade e o contexto social se justificam pela naturalização das diferenças biológicas como correspondentes exatos às diferenças entre o ser, o fazer e o perceber. Essas estruturas sociais, valores e ideologias da sociedade surgem como respostas presumíveis a tais diferenças, aparecendo no contexto como desigualdades. Há, portanto, uma espécie de determinismo nos papéis sociais e a validação de que "as coisas são como são". Por isso, Silva (1998, p. 9) questiona: "[...] como seria um mundo onde os jeitos de ser, fazer e perceber não fossem justificados pelo gênero de quem faz?"

A classificação de papéis sociais está definida pela questão de gênero e baseada em concepções patriarcais, favorece homens em detrimento de mulheres, fundamentando-se no sexo e não na capacidade intelectual. Silva (1998, p. 15) explica que "[...] nem todas as mulheres são iguais" (1998, p. 15); ao contrário, são formadas por vivências, bagagens e superações distintas. Não se pode situá-las como um grupo homogêneo, com interesses, perspectivas e experiências similares. A autora defende a contextualização das mulheres, para possibilitar a mudança de um futuro predeterminado biologicamente pelo patriarcado.

Segundo Keller (2006), o movimento feminista viabilizou a inserção de mulheres na academia, alterando sua posição no meio científico. Embora a equidade plena não tenha sido alcançada, houve avanços. Keller acrescenta que o objetivo era tornar a ciência independente de gênero: "[...] uma ciência melhor, argumentava, seria inevitavelmente uma ciência mais abrangente, mais acessível às mulheres" (2006, p. 16). Assim, seria possível restaurar a equidade no domínio simbólico, mas ainda há muito a conquistar.

Em vista do exposto, o feminismo é um movimento político e social que indaga as relações de poder e posição social entre os gêneros. Essas relações manifestam-se conforme as classes e camadas sociais, assumindo múltiplas formas dentre os grupos étnicos e culturais. A teórica feminista e ativista social estadunidense bell hooks (2018, p. 17) define simplificadamente: "[...] feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão."

Para a autora, feministas não nascem prontas; elas são formadas e aprendem que nascer do sexo feminino não garante, por si só, a defesa de políticas feministas. hooks (2018) argumenta que, ao se organizarem para discutir o sexismo, as mulheres compreenderam que os homens se beneficiam dele e dificilmente renunciariam a seus privilégios. Antes de mudar o patriarcado, "[...] era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência" (hooks, 2018, p. 23).

Nesse contexto, é necessário evidenciar a subordinação feminina no meio profissional, muitas vezes mascarada pela ideia utópica de igualdade (Keller, 2006). Para a autora, a presença na academia, não garante equidade, valorização ou reconhecimento. Para Silva (1998), é preciso desconstruir a produção androcêntrica do conhecimento, tida

como objetiva e neutra, mas que é excludente e serve à subordinação feminina.

Percurso metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, priorizando o processo de desenvolvimento em detrimento apenas dos resultados. Para a seleção dos dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica, por ser um procedimento metodológico que oferece ao pesquisador "[...] uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa" (Lima; Mioto, 2007, p. 37).

Com a finalidade de identificar produções acadêmicas sobre a presença feminina na Ciência, a fonte de consulta utilizada foi o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), combinando os descritores: "MULHERES" *AND* "CIENTISTAS". Desse modo, foram localizadas 57 dissertações e teses. O estudo de revisão objetivou localizar trabalhos dentro da temática "mulheres cientistas", sua atuação e transversalidades.

Ademais, realizou-se uma análise minuciosa dos títulos, resumos e textos completos, selecionando apenas aqueles pertinentes à investigação. Foram excluídos trabalhos que não abordavam a temática, não tratavam de ciência ou mulheres, aguardavam a versão final, não possuíam divulgação autorizada ou eram anteriores à Plataforma Sucupira, como apresentado a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos com critérios de análise.

Dados Gerais
Data do levantamento: 11/07/2022
Descritores: "MULHERES" *AND* "CIENTISTAS"
Total de produções identificadas: 57
Critérios de exclusão: Não aborda a temática mulheres cientistas; Não aborda a temática ciência; Não aborda as mulheres; Aguardando versão final; O trabalho não possui divulgação autorizada; Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O processo de exclusão explicitado no quadro anterior foi realizado pelas primeira e última autoras deste artigo, conjuntamente, pois cada pesquisa foi analisada de acordo com os critérios mencionados, sem o auxílio de outros meios. Ademais, mesmo com a utilização dos descritores "MULHERES" *AND* "CIENTISTAS", no *site* de catálogo de teses e dissertações da CAPES, os resultados apresentaram pesquisas que não abordavam a temática das mulheres cientistas e as demais especificidades importantes para esta investigação, como explicado anteriormente.

Partindo da *Standpoint Theory* – Teoria do Ponto de Vista, em livre tradução (Harding, 2004), as 14 dissertações de mestrado e as quatro teses de doutorado selecionadas foram analisadas integralmente. No desenvolvimento das categorias, observou-se a repetição de palavras, frases, termos, "[...] na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados [...]", considerando-se as principais "[...] questões e preocupações de investigação [...]" (Bogdan; Biklen, 2010, p. 221) para a constituição das categorias.

Desse modo, foram elaboradas três categorias: 1. *Representação das mulheres na Ciência*: aborda a história do feminismo e o patriarcado; 2. *Interseccionalidades*: que tem como foco a mulher negra na sociedade e na academia; 3. *Enfrentamentos no meio científico*: apresenta e discute as dificuldades que as mulheres precisam superar para se manterem no meio científico. A criação dessas três categorias e a análise dos trabalhos completos (Bogdan; Biklen, 2010) ocorreu de forma independente, precedendo a utilização de uma segunda estratégia de análise de dados, com o auxílio de um *software*. Assim, antes de apresentar cada categoria, faz-se importante a apresentação desse *software,* a seguir.

O software IRaMuTeQ

Com o intuito de diversificar o método de análise dos dados, utilizou-se um *software* para auxiliar a análise textual dos resumos dos dezoito trabalhos selecionados e incluídos no *corpus* da presente pesquisa. Essa segunda análise possibilitou a criação de gráficos e bancos

de palavras, por meio do *software* IRaMuTeQ[1] (ou Iramuteq), que foi desenvolvido pela Universidade de Toulouse, na França. Ele realiza análises textuais, sendo uma excelente ferramenta gratuita para combinações de palavras e dados.

O Iramuteq oportuniza a realização de diferentes tipos de análise de dados textuais, desde as mais simples, como a "[...] lexicografia básica, que abrange sobretudo a Iematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente de segmentos de texto, análise de correspondências e análises de similitude [...]". Esse *software,* possibilita que a distribuição do vocabulário seja "[...] organizada de forma facilmente compreensível e visualmente clara com representações gráficas pautadas nas análises utilizadas [...]" (Camargo; Justo, 2018, p. 7).

Conforme mencionado anteriormente, o *corpus* constituído na análise realizada pelo *software* Iramuteq é composto apenas pelos resumos das teses e dissertações que foram selecionadas nesta pesquisa, por isso, esse recurso é considerado como auxiliar e não principal nas análises. Isto posto, os resumos foram reunidos em um único arquivo de texto e submetidos ao *software*, que possibilitou a análise visual e didática de dados textuais, como lexicografia (cálculo de frequência de palavras), classificação hierárquica descendente, análises de similitude e nuvem de palavras. O *software* oferece cinco possibilidades para a análise textual: I) Estatísticas (análises lexicográficas), II) Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência, III) Classificação Hierárquica Descendente (método de Reinert), IV) Análise de Similitude e V) Nuvens de palavras.

A presença feminina nas produções científicas: categorização e análise

Antes de apresentar a análise das três categorias mencionadas anteriormente, faz-se relevante demonstrar alguns gráficos gerados pelo *software* Iramuteq, que fornecem uma visão ampla das dezoito pesquisas, a partir das análises de seus resumos. Em face disso, o gráfico da Figura 1 retrata a nuvem de palavras, pois as organiza graficamente em formato de nuvem e em função de sua frequência. Consiste em uma

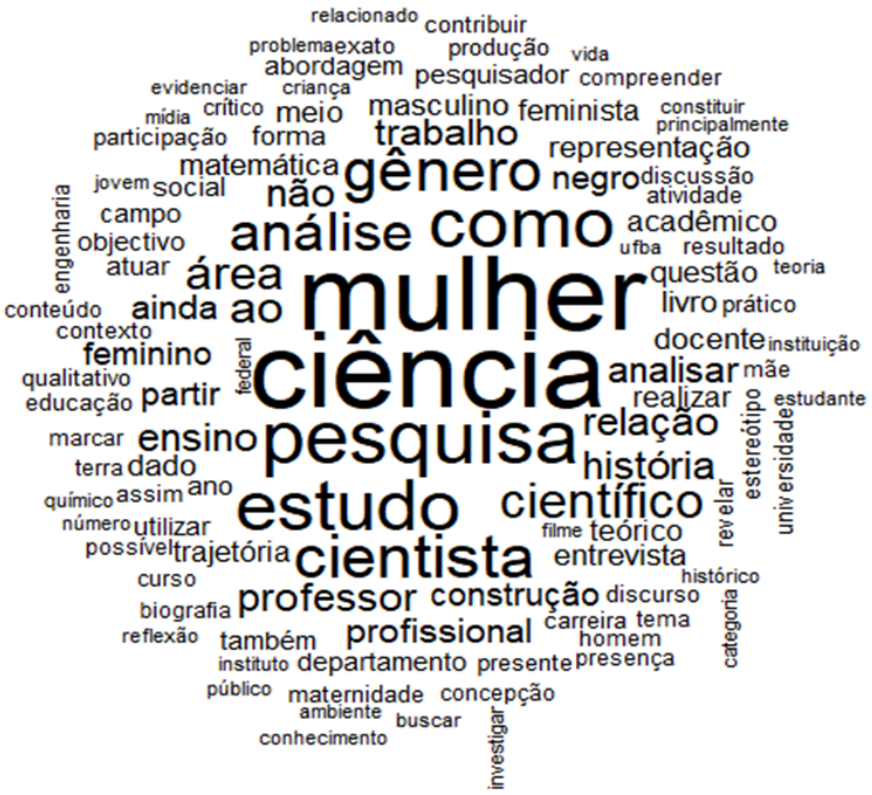
[1] IRaMuTeQ: Interface de R por análises Multidimensionais de Textos e de Questionários.

análise lexical simplificada, que possibilita a identificação das palavras-chave do *corpus*. As palavras são representadas com tamanhos diferentes, dependendo do número de vezes que são mencionadas, ou seja, quanto maior a palavra, mais vezes ela apareceu no *corpus* analisado.

As palavras mais frequentes, portanto, as maiores, estão centralizadas, auxiliando a rápida visualização, e são aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual analisado pelo Iramuteq. As palavras menores são encaixadas nos espaços vazios ao redor, apenas para otimizar o preenchimento do espaço e manter o formato de nuvem. Nesse caso, nota-se que as palavras destacadas são: *mulher, ciência, pesquisa*, *análise*, *gênero*, *estudo*, *feminino*, *analisar*, *construção*, *trabalho*, entre outras.

Embora possa ser considerada uma análise simples, a importância dessa visualização reside no fato de os pesquisadores e os leitores poderem validar se o *corpus* selecionado realmente aborda o tema central da pesquisa. Neste caso, as duas maiores palavras, mulher e ciência, confirmam que as pesquisas foram selecionadas de maneira criteriosa.

Figura 1 – Nuvem de palavras.

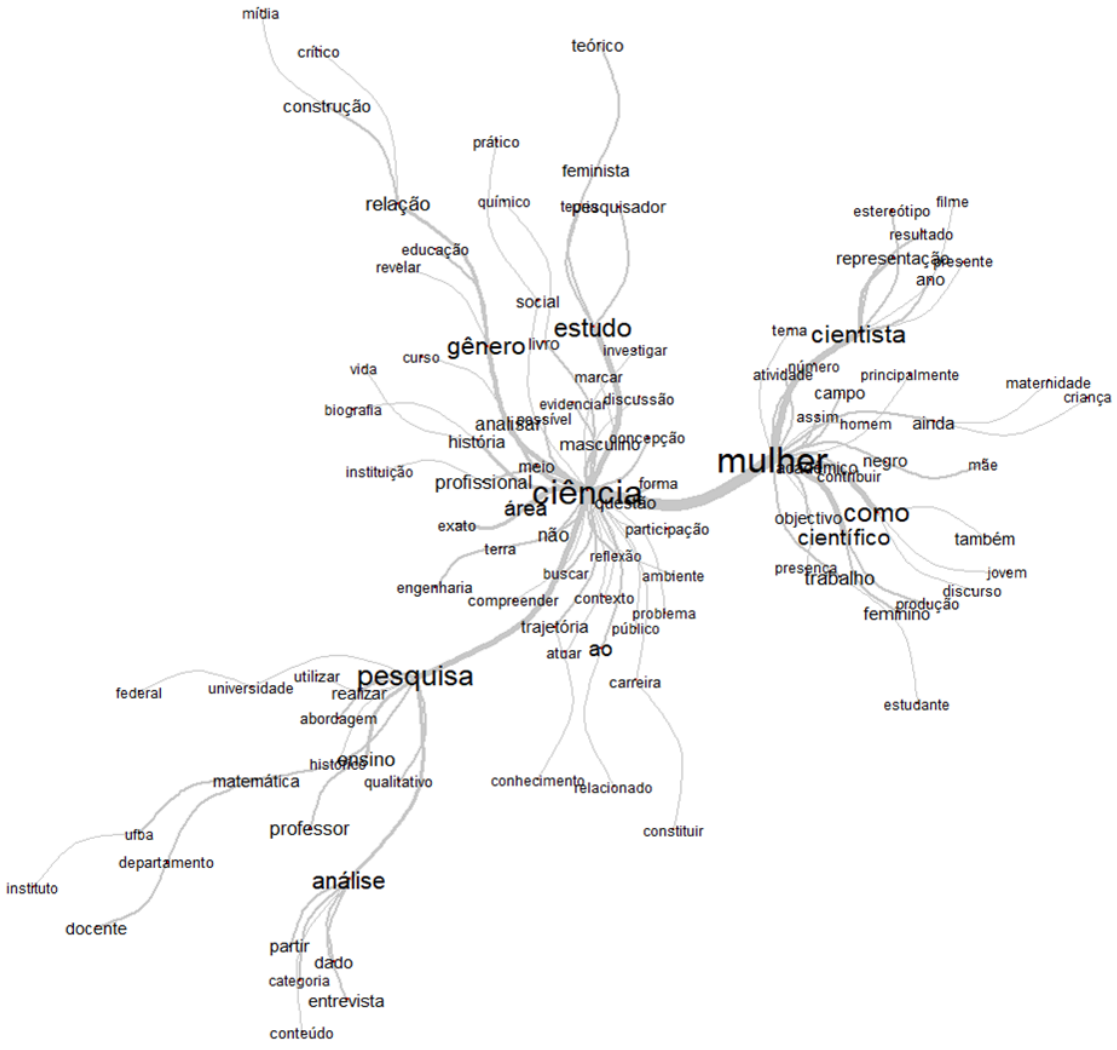


Fonte: Elaborado pelos autores, com auxílio do Iramuteq.

Em seguida, na Figura 2 o *software* Iramuteq realizou uma análise um pouco mais aprofundada e detalhada, denominada análise de similitude, que se baseia na teoria dos grafos e possibilita identificar as ligações entre as palavras. Essa análise expõe as correlações entre elas, para auxiliar a identificação da estrutura do *corpus* textual dos resumos analisados, distinguindo também as partes comuns (palavras maiores) e as especificidades (palavras menores) de maneira ilustrativa. Desse modo, o gráfico é apresentado em formato de árvore (hierárquico), composto por um núcleo central, a partir do qual surgem algumas ramificações.

Na Figura 2, o tamanho das palavras segue o mesmo método que o Iramuteq utilizou na Figura 1, pois quanto maior é a palavra, mais vezes ela foi citada no material analisado, ou seja, as palavras maiores representam o núcleo central da representação social estudada. Assim, pode-se depreender que as palavras centrais possuem o papel de demonstrar o tema principal abordado pelos resumos analisados pelo Iramuteq, assim como relacioná-las de acordo com suas semelhanças, inferências e correlações.

Figura 2 – Árvore máxima de similitude.



Fonte: Elaborado pelos autores, com auxílio do Iramuteq.

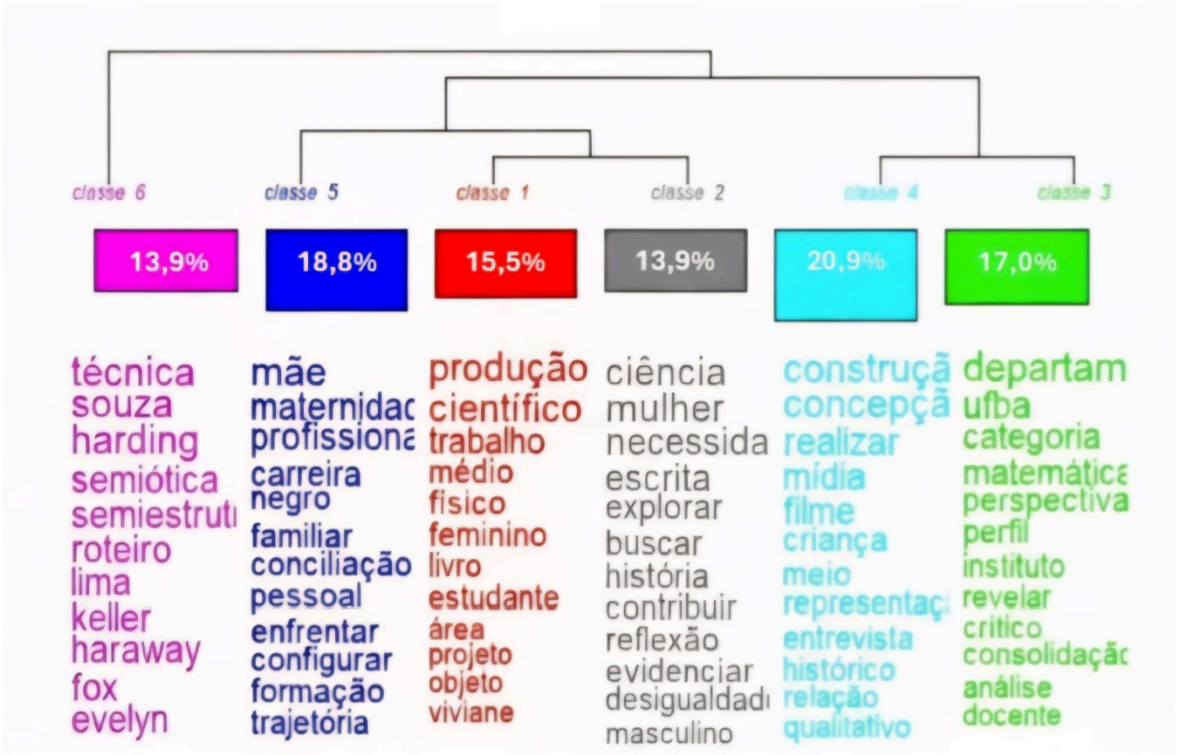
As linhas que ligam as palavras representam a conexão entre elas. Quanto mais grossa for uma linha que liga duas palavras, mais essas palavras estiveram juntas no mesmo contexto. O núcleo central, nesse caso, possui três palavras em destaque: *ciência*, *mulher* e *pesquisa*, das quais surgem ramificações que descendem delas. Decorrente dessas palavras centralizadas e em destaque, pode-se observar que cada uma delas possui relação com outras, que se organizam de maneira coordenada, pois a partir das palavras referências, novas ramificações com palavras similares surgem.

Até agora, foi apresentada uma visão mais generalizada dos resumos das dezoito pesquisas submetidas ao Iramuteq. Essa visão mais generalizada e ampla possibilita uma análise mais abrangente das pesquisas selecionadas, e indicam que foi realizada uma seleção coerente do material analisado. Assim, a Nuvem de palavras (Figura 1) e a Árvore máxima de similitude (Figura 2) possibilitaram uma visão geral e ampla do *corpus* selecionado, pois o Iramuteq não realizou a separação do material em classes. Por este motivo, essas figuras não estão relacionadas às três categorias elaboradas antes do uso do Iramuteq.

A Figura 3 vai demonstrar uma análise diferente realizada pelo *software*, que corresponde ao Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Nessa classificação, o Iramuteq analisa os segmentos de texto e os separa em dois grupos grandes, que sejam o mais diferentes possível. Em seguida, o *software* seleciona o grupo maior e o divide em outros dois subgrupos distintos. Ele continua fazendo as divisões, até o momento em que os grupos formados não sejam mais estatisticamente diferentes o suficiente para justificar uma nova divisão. Segundo Camargo e Justo (2018), o dendrograma segue a descrição dos principais resultados e é apresentado de forma vertical. Nele estão caracterizadas seis classes dos segmentos de texto do *corpus*.

Na parte superior da imagem, está demonstrada a maneira como o *software* separou os agrupamentos de palavras em classes. Na primeira separação, o *corpus* foi dividido em dois sub-corpora, dividindo a classe 6 (1ª interação, representada pelo retângulo rosa) do restante do material, com 13,9%. Em seguida, o sub-corpora maior foi novamente dividido gerando, nesse momento, a classe 5 (2ª interação, em azul escuro), com 18,8%. Depois, foi feita a separação entre as classes 1 e 2 (3ª interação, representadas pelos retângulos vermelho e cinza), com 15,5% e 13,9%, respectivamente e, por fim, a separação entre as classes 4 e 3 (4ª interação, representadas pelos retângulos azul turquesa e verde), com 20,9% e 17%, respectivamente.

Figura 3 – Dendrograma da CHD em seis classes distintas.



Fonte: Elaborado pelos autores, com auxílio do Iramuteq.

As primeiras palavras de cada classe representam as maiores diferenças entre elas. As classes que se originam de uma mesma ramificação são mais semelhantes entre si, como as classes 1 e 2 e as classes 3 e 4. Quanto às porcentagens, é possível perceber que não existe grande discrepância entre elas. As classes com porcentagens maiores possuem mais representatividade em relação às demais, como é o caso da classe 4. Porcentagens menores, como as das classes 6 e 2, significam que essas classes representam menos o *corpus* textual analisado.

Adiante, na parte onde estão as palavras representantes de cada uma das seis classes, a palavra mais relevante é a primeira, por isso, essa classificação é denominada decrescente, e apresenta novas possibilidades analíticas e interpretativas. Isto posto, é possível perceber que a classe 6 está separada de todas as outras classes. Quando se analisa as palavras desta classe, percebe-se que ela representa o referencial teórico das dezoito pesquisas selecionadas. Nesta classe, a mais afastada de todas as outras, estão presentes autoras que são importantes representantes do movimento feminista e da presença feminina na

Ciência, além das abordagens teórico-metodológicas, que estão presentes nas dissertações e teses analisadas.

Ainda na classe 6, destaca-se que a primeira palavra dessa classe é a palavra *técnica*, extraída do trecho "[...] *e a técnica do grupo focal*" (D2[2]), ressaltando o caráter científico, não somente dos trabalhos analisados, mas também da temática dessa dissertação, ou seja, a presença feminina na Ciência, assim como as contribuições realizadas por mulheres cientistas são efetuadas por meio de técnica e teoria, demonstrando e reforçando seu caráter científico (Keller, 2006).

Em seguida, na classe 5, a palavra que aparece em destaque nessa classificação é *mãe*, retirada do trecho "[...] *a constituição da ciência moderna tem excluído as mulheres do trabalho científico em um contexto social que circunscreve as mães ao ambiente doméstico e as mulheres negras à servidão*" (D1). De acordo com esse entendimento, ao homem cabe o papel de se desenvolver profissionalmente, à mulher a função de cuidar do lar, dos filhos, do marido, da aparência e, por fim, de sua profissão. Tendo em vista esse contexto, na sociedade é comum observarmos casos de mulheres que escolhem a carreira em detrimento da maternidade ou vice-versa. De fato, é uma controvérsia comparar a carreira de homens e mulheres, uma vez que as condições para sua constituição são severamente distintas e injustas, especialmente para as mulheres negras, que ainda precisam enfrentar os problemas da população negra em geral (hooks, 2018).

Na classe 1, é possível identificar os objetos de estudo da área de atuação das autoras dos trabalhos. A palavra *produção* foi extraída do trecho "[...] *a produção de audiovisuais por parte de estudantes* [...] (D9). Essa e as demais palavras em destaque, como: *científico, trabalho, feminino, estudante,* entre outras, apontam o que foi estudado e realizado nas pesquisas analisadas. Em face disso, o foco está na produção, seja a produção das mulheres cientistas abordadas nas dissertações e teses, seja os produtos elaborados pelos participantes das pesquisas sobre as mulheres cientistas.

Seguidamente na classe 2, estão representadas as inquietações e necessidades de estudar a questão do gênero feminino na área da Ciência. Essa temática está em constante crescimento e as pesquisas sobre ela estão se expandindo (Conceição; Teixeira, 2020). Nessa

[2] As dissertações estão representadas pela letra D maiúscula, seguida do número, que vai de 1 a 14. As teses analisadas estão representadas pela letra T, seguida do número, que vai de 15 a 18.

perspectiva, o trecho selecionado pelo Iramuteq foi "[...] *buscamos explorar aspectos relacionados às implicações de tais questionamentos na historiografia das ciências, refletindo assim sobre a escrita de histórias de mulheres nas ciências*" (D10).

A presença feminina em espaços que anteriormente eram majoritariamente masculinos, embora esteja progredindo, ainda demanda significativo caminho para ser consolidada. Com o crescimento da produção de conhecimento científico acerca dessa temática, que socialmente é tão importante, gradativamente tem ocorrido certa mudança no modo de pensar preconceituoso que considerava as mulheres como incapazes de fazer Ciência (Conceição; Teixeira, 2020; Leta, 2003). Adicionalmente, além de estarem cada vez mais presentes no meio científico, as mulheres vêm ascendendo nessa carreira e têm, de fato, transformado a ciência (Bolzzani, 2017; Conceição; Teixeira, 2020).

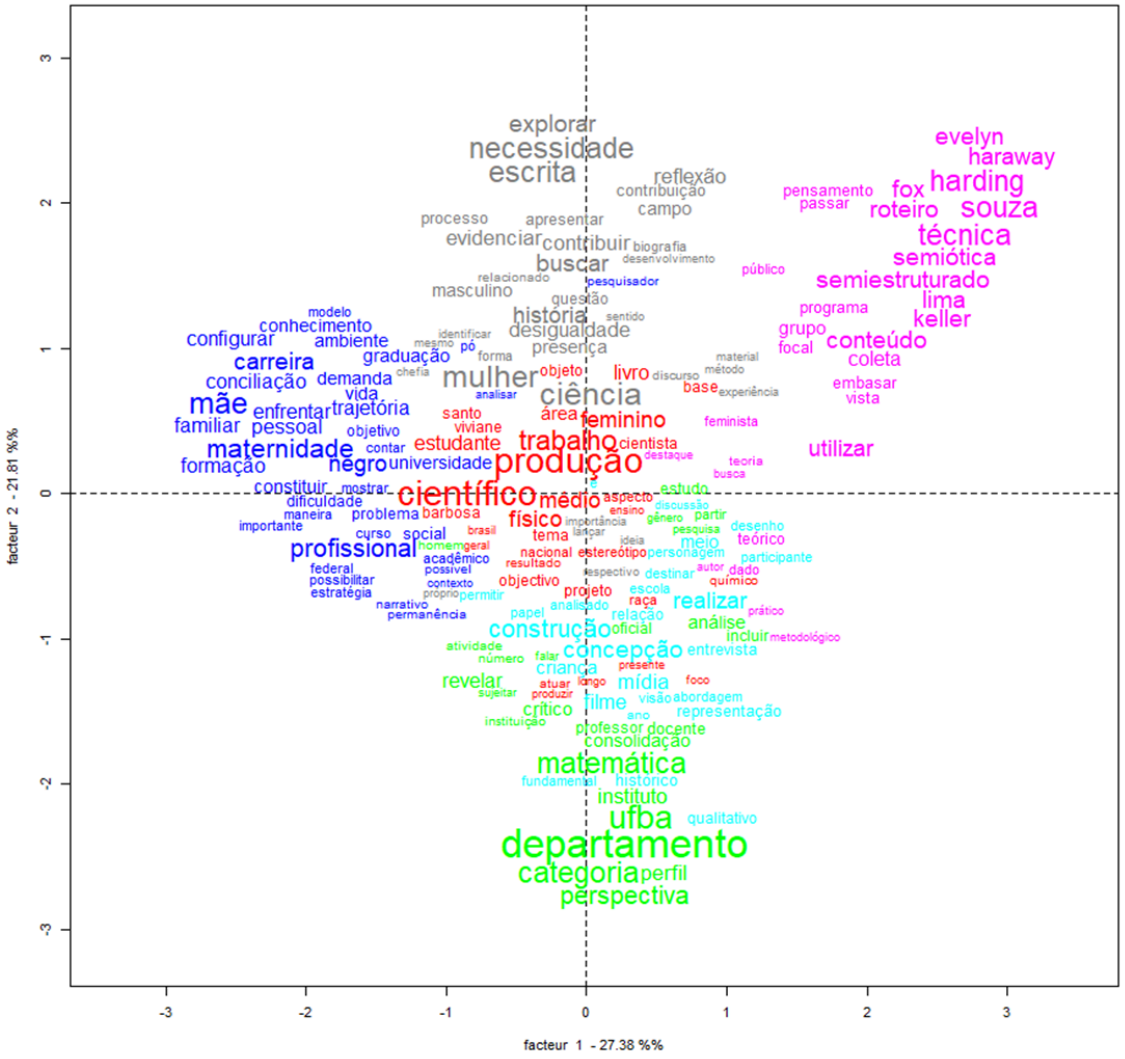
Na classe 4, as palavras *construção, concepção, entrevista, qualitativo, abordagem*, entre outras, referem-se às percepções de Ciência e cientistas mulheres. Também se relacionam às ações e metodologias utilizadas que consideraram a divulgação científica e a mídia, na elaboração dessas percepções (Conceição; Teixeira, 2020). Nesse sentido, nos resumos, assim como nos trabalhos, percebe-se o caráter qualitativo das pesquisas, pois todas retratam o conflito entre gênero, feminismo e Ciência, como demonstra o trecho: "[...] *a concepção de Ciência e cientistas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e as possíveis relações das mídias nessa construção*" (D12).

Por fim, a classe 3, retrata o caráter acadêmico dos trabalhos, ou seja, nessa classe estão as palavras-chave: *departamento, matemática, instituto, crítico, docente, professor*, dentre outras, destacando que essa temática se faz presente na Ciência institucionalmente, e possui relevância social e científica, com destaque para o universo do ensino superior (Leta, 2003; Maurício; Meneghel, 2020).

Considerado o exposto, a disposição das palavras na Figura 4 segue a mesma organização presente na figura 3, apresentada anteriormente. As seis classes da figura anterior estão representadas no plano cartesiano, com as mesmas cores, no gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Neste gráfico, é possível visualizar a projeção

espacial das classes da figura anterior, verificando a distância estatística entre as palavras e as classes.

Figura 4 – Classes em plano cartesiano no gráfico de AFC.



Fonte: Elaborado pelos autores, com auxílio do Iramuteq.

As palavras que estão em intersecção no centro do plano cartesiano são: *científico*, *produção*, *trabalho*, *feminino*, *ciência*. A importância dessas palavras reside no fato de estarem relacionadas a todas as pesquisas analisadas, em sua diversidade de conteúdo e de contribuição acadêmica, que discutem a produção feminina na Ciência, não somente como luta das mulheres para inserção nesse meio, mas também as qualifica como agentes transformadoras da sociedade. Ao visualizar esta imagem, é possível perceber que as palavras em rosa, que representam

os aspectos teóricos e metodológicos dos trabalhos, estão mais afastadas. Essas palavras representam a classe 6. Por conseguinte, pode-se observar que essa classe está separada de todas as outras, tanto na Figura 3, como na Figura 4.

Outrossim, os resumos das 14 pesquisas de mestrado e das quatro de doutorado submetidas ao *software* Iramuteq resultaram em seis classes, discutidas anteriormente. No entanto, como explicado na metodologia, foi realizada a análise qualitativa desses trabalhos completos, de forma independente das classes geradas pelo Iramuteq, por terem sido realizadas antes do uso desse *software*. Por sua vez, percebe-se que as análises geradas pelo Iramuteq proporcionaram o estabelecimento de algumas relações com as três categorias, apresentadas a seguir: 1. Representação das mulheres na Ciência; 2. Interseccionalidades e 3. Enfrentamentos no meio científico.

A primeira categoria, *Representação das mulheres na Ciência*, foi elaborada a partir dos dados que apresentam e discutem a história do feminismo e os ganhos que essa luta tão importante alcançou para o gênero feminino. Ademais, analisa de que maneira as teses e dissertações selecionadas compreendem e abordam essa temática, com o patriarcado como modelo social vigente, que favorece o gênero masculino em detrimento do feminino, e promove a manutenção do poder e do conhecimento, vetando, na maioria das vezes, a ascensão das mulheres (Mendes; Costa, 2020). Esta categoria está relacionada com as classes 2 e 4 geradas pelo Iramuteq.

Interseccionalidades, a segunda categoria, expõe a luta da mulher negra na sociedade e, principalmente, no meio acadêmico. Os dados analisados problematizam os enfrentamentos pessoais, familiares e profissionais dessas mulheres, mas, sobretudo traz as superações alcançadas por elas, além de como essa narrativa é contada e o que ainda precisa ser conquistado. Relacionada com a classe 5 do Iramuteq, o gráfico gerado foi tão significativo, que decidiu-se apresentá-lo como parte dessa categoria.

Enfrentamentos no meio científico, terceira e última categoria, aborda as mulheres cientistas, como elas atuaram e estão atuando na academia e na produção do conhecimento, e como isso está retratado nos trabalhos analisados. Ademais, as controvérsias enfrentadas por essas mulheres, como dupla jornada de trabalho, a escolha entre se dedicar à

carreira ou à família, o desestímulo da sociedade para que se limitem a profissões que remetem os cuidados maternos e todas as barreiras por elas enfrentadas, estão analisadas nesta categoria, que se relaciona com as classes 1 e 3 geradas pelo Iramuteq. Por fim, como mencionado anteriormente, a classe 6 representa as metodologias de pesquisa e as autoras cujas produções fundamentaram os referenciais teóricos utilizados. Consequentemente, essa classe abrange as demais e, por isso, está relacionada às três categorias criadas.

Retomando o que foi mencionado na metodologia, a análise das produções selecionadas teve como referencial a Teoria do Ponto de Vista (Harding, 2004). No que tange à pesquisa feminista, a autora explica que essa teoria elucida as posições que diferentes sujeitos ocupam na sociedade, identificando as relações sociais em que estão inseridos, bem como suas respectivas funções. Ademais, essa teoria viabiliza grupos marginalizados a terem participações na área científica, como as mulheres cientistas, por exemplo. Harding (1998, 1986) afirma que não se pode descartar um método de pesquisa ou relacionar a pesquisa feminista com métodos específicos.

Importante destacar que os trechos retirados do *corpus* para a análise estão em itálico, e as três categorias elaboradas: 1. Representação das mulheres na Ciência, 2. Interseccionalidades e 3. Enfrentamentos no meio científico, serão apresentadas e discutidas a seguir.

Representação das mulheres na Ciência

Dentre as dezoito produções selecionadas, sete pesquisas abordam a temática do patriarcado (Quadro 2). Assim, considera-se de fundamental importância colocar essa categoria em posição de destaque, a fim de que ela passe a ser mais difundida, analisada e criticada, para que seja pensada e problematizada.

Quadro 2. Trabalhos da categoria Representação das mulheres na Ciência que abordam a temática do patriarcado.

Nº	Título	Autoras	Ano
D2	Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador	Miranda, A. C. S.	2014

D10	Gênero, Ciência e história: reflexões para escrita de história de mulheres nas Ciências	Santana, C. Q.	2021
D11	Representações e estereótipos de mulheres cientistas no cinema hollywoodiano de ficção científica	Knight, E. M.	2021
D13	Gênero, Ciências e Mídia: Representações de mulheres cientistas entre estudantes do 2º ano do ensino médio em Belo Horizonte	Gomide, A. C. C.	2016
D14	As relações de gênero e a carreira científica de mulheres nas Ciências exatas e da terra e engenharias: estudo com bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq do Estado de Minas Gerais	Colodetti, A. P. O. A.	2021
T3	A matemática das mulheres: as marcas de gênero na trajetória profissional das professoras fundadoras do Instituto de Matemática e Física da Universidade da Bahia	Menezes, M. B.	2015
T4	Trajetórias de mulheres na pesquisa em ensino de Ciências na Região Norte do Brasil	Lima, J. P.	2020

Fonte: Elaborado pelos autores.

A escolha por iniciar as análises a partir dessa categoria foi motivada pela intenção de destacar o contexto social em que a sociedade foi constituída e a importância da ascensão do feminismo nesse momento. Na sociedade capitalista, assim como em outras, o sexismo está estruturado em uma ordem de gênero patriarcal, resultante de processos históricos (Chassot, 2004). Um trecho da T4 exemplifica a categoria: "*O patriarcado é compreendido como o poder exercido pelo homem por meio dos papéis sexuais e se instala com o advento das sociedades de classes, antecedendo o modo de produção capitalista* [...]" (T4, p. 31-32).

Ademais, a indústria cultural e o cinema (Adorno, 1996) difundiram estereótipos que contribuíram para a difusão desse pensamento, endossando a ordem social patriarcal e sexista, objetivando apenas a sexualização da mulher ou sua domesticação. Em face disso, o "[...] *cinema amparado pelos meios de comunicação constituiu-se como elemento formador do imaginário ocidental e torna-se num aparelho reprodutor da ideologia dominante, no caso o patriarcalismo* [...]". De acordo com a autora, na condição de instrumento de reprodução da

ideologia dominante, o cinema certamente colaborou para fortalecer um dos mais resistentes mitos do capitalismo na sociedade patriarcal: "[...] *o cinema utilizou de diversos recursos cinematográficos para representar a imagem da mulher por meio de estereótipos negativos que funcionavam como uma forma de inferiorizá-la* [...] (D11, p. 18).

Segundo hooks (2018), a indústria incentiva a competição feminina em busca de aprovação e atenção masculina, pois, dessa forma, a manutenção do sistema patriarcal e do controle entre os gêneros permanece concentrada no gênero masculino. A autora destaca que "[...] certamente era do interesse da indústria de moda e cosméticos capitalista patriarcal de supremacia branca 'glamorizar novamente' as noções sexistas de beleza. A mídia de massa seguiu esses passos" (hooks, 2018, p. 48).

Por isso, é importante que a participação feminina na Ciência esteja cada vez mais presente no ensino e nas pesquisas da área de ensino de Ciências, em todos os níveis de escolarização. Educadores atentos à presença das mulheres, tendem a proporcionar momentos de problematização e reflexão frente a estereótipos que coíbem as funções sociais dos indivíduos. Materiais didáticos e publicações de divulgação científica precisam possibilitar a visibilidade das mulheres nas Ciências, com o objetivo de questionar ideias machistas presentes na sociedade (Amaral; Rota, 2022; Heerdt; Batista, 2017).

Interseccionalidades

O conceito de interseccionalidade reconhece que as mulheres enfrentam diversas formas de opressão, como aquelas relacionadas à raça, classe social, etnia, sexualidade, gênero, entre outras. Essas formas de opressão não devem ser vistas de maneira isolada, mas sim como aspectos interligados que contribuem para a perpetuação da desigualdade. Nomeado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade identifica e problematiza as violências sofridas por mulheres negras. A autora destaca que essas mulheres sofrem duas ou três vezes mais discriminação e preconceitos, e o termo interseccionalidade evidencia as interações entre os diversos eixos de opressão.

Em consideração a isso, dentre as dezoito teses e dissertações que compõem o *corpus* deste trabalho, apenas três abordam a temática da mulher negra, dando um destaque para essa categoria (Quadro 3). Algumas pesquisas apenas citaram de forma sucinta, sem nenhum destaque ou contexto, o que evidencia, mais uma vez, o quanto a luta da mulher negra, suas transversalidades e enfrentamentos estão à margem da sociedade.

Quadro 3: Pesquisas da categoria Interseccionalidades.

Nº	Título	Autoras	Ano
D1	Mães negras na Pós-Graduação: uma abordagem interseccional	Silva, J. M. S.	2018
D3	Mulheres negras na Ciência: a história de Viviane dos Santos Barbosa	Jesus, E. G.	2019
T1	Concepções sobre Ciência na Educação Profissional Científica e Tecnológica: uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação	Freitas, P. F. L. N. A.	2020

Fonte: Elaborado pelos autores.

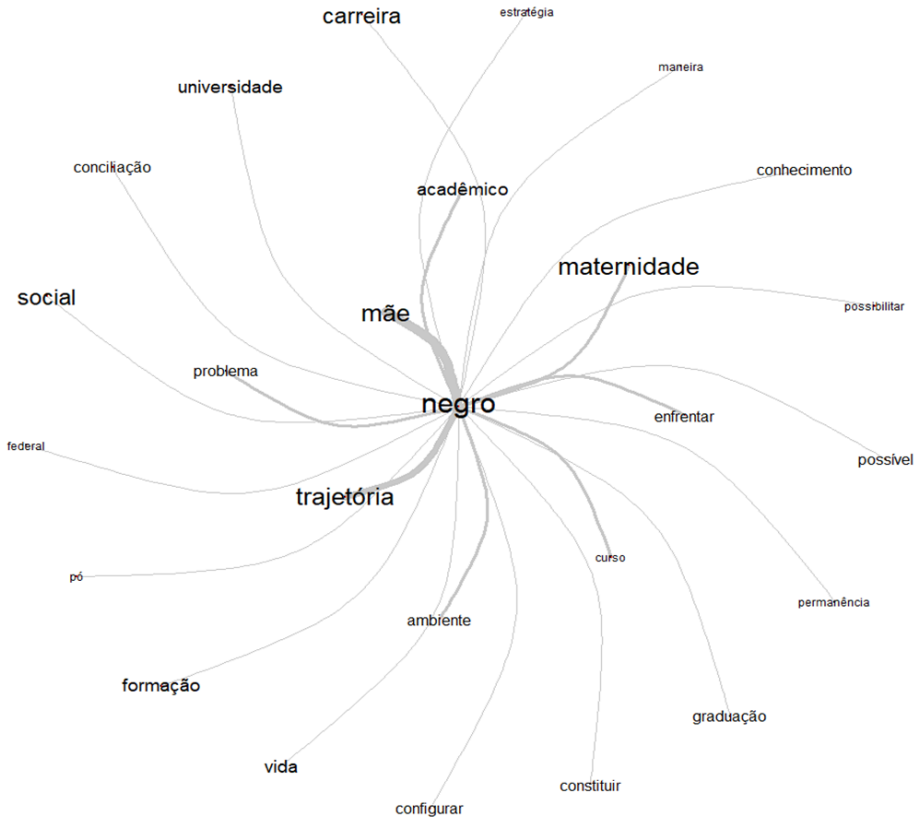
A mulher negra se mostra constantemente lutando contra uma sociedade que desde sua constituição a excluiu e marginalizou, eximindo todas as possibilidades de se posicionar socialmente, como explica D1 no trecho a seguir: "[...] *o espaço universitário foi historicamente constituído como um espaço branco e masculino, desta forma a inserção de mulheres negras na universidade tem resultado em reações racistas e machistas* [...]". Ela também argumenta que as "[...] *professoras negras que se inserem no espaço acadêmico encontram maiores dificuldades que os homens negros e as mulheres brancas, por conta de sua condição de gênero e raça* (D1, p. 19).

Se a mulher branca europeia precisou e precisa validar seu lugar na sociedade, é sabido que a mulher negra passou por um processo histórico de opressão, experimentado pela questão de gênero, raça, posição social e emocional. "A mulher branca pode ao menos alegar para si a sua própria emancipação; as mulheres negras duplamente escravizadas, podem senão sofrer, lutar e ser silenciosas." (hooks, 2014, p. 5).

O *software* Iramuteq, a partir das análises dos resumos das dissertações e teses, elaborou o gráfico retratado na Figura 5, a seguir, que ilustra, por meio da análise de similitude, as inferências da palavra

negro que, nesse caso, é o núcleo central da análise. A partir dessa palavra, presente no centro do gráfico, outras se formam retratando a similitude entre elas. Pode-se observar que a ligação entre *negro* e *mãe* é a mais forte, em seguida vem *trajetória*, *enfrentar*, *maternidade*, *problema* e *curso*. Neste caso, atrelado às mulheres negras na Ciência, estão questões familiares e dificuldades que elas precisam constantemente superar.

Figura 5: Árvore de similitude da forma com a palavra *negro*.



Fonte: Elaborado pelos autores, com auxílio do Iramuteq.

A luta racial, étnica e social da mulher negra não deve se limitar a apenas uma esfera social, mas sim abarcar o contexto e as variantes que cada mulher vivencia em sua jornada. O reduzido número de pesquisas que abordam as mulheres negras reflete o quanto esse grupo permanece marginalizado e silenciado na sociedade (hooks, 2019). Sendo assim, é de fundamental importância discorrer acerca da realidade das mulheres negras, pois elas precisam superar o racismo, além das dificuldades

econômicas, sociais e de gênero. Portanto, não podem ser consideradas em apenas uma categoria.

Enfrentamentos no meio científico

Nessa categoria de análise foi reunida a maior quantidade de dissertações e teses, num total de oito, por ser a temática principal desta pesquisa (Quadro 4). A presença feminina na Ciência está marcada por enfrentamentos e transposição de obstáculos que as mulheres precisaram confrontar e ultrapassar. Mendes e Costa (2020) explicam que desde os primórdios da Ciência, enquanto o conceito de conhecimento científico ainda estava se firmando dentro de um novo paradigma racionalista, as mulheres foram excluídas desse universo, sem ter voz ou representação; a Ciência era vista como uma área exclusivamente masculina, e a contribuição feminina avançava de maneira lenta e pouco relevante.

Quadro 4: Trabalhos da categoria Enfrentamentos no meio científico.

Nº	Título	Autores	Ano
D4	A (in)visibilidade da produção científica feminina nos livros didáticos de biologia, física, química e matemática do ensino médio aprovados no PNLD para o período de 2009 a 2020 na cidade de Caçu-GO	Silveira, M. L. A. S.	2019
D5	Icônicas: mulheres cientistas nas séries da Netflix, uma análise semiótica a partir da arte	Souza, W. C.	2020
D6	Trajetórias profissionais de mulheres cientistas em cargos de chefia	Raimundi, P. S. F.	2019
D7	Mulheres na Ciência: análise do livro “As cientistas”	Brito, M. S.	2018
D8	As cientistas mulheres na sociedade brasileira para o progresso da Ciência: uma perspectiva da inserção feminina em comunidade científica (1948-1958)	Pina, J. B. S.	2019
D9	A produção de audiovisuais por estudantes de escola particular em aulas de Ciências: reflexão sobre a vida de cientistas mulheres	Azevedo, K. L. P.	2020
D12	O olhar dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre Ciência e cientistas e as possíveis influências das mídias	Mendes, D. A. S.	2020

T2	Gênero, ensino e pesquisa em matemática: um estudo de caso	Menezes, L. C.	2016

Fonte: Elaborado pelos autores, com auxílio do Iramuteq.

Há uma compreensão na sociedade de que as mulheres estão ascendendo e adentrando cada vez mais no meio científico, porém deve-se analisar os limites desse crescimento. Conforme mencionado por D4, as mulheres ainda seguem em menor número: "[...] e*mbora a participação feminina na ciência tenha aumentado no século XX, as assimetrias de gênero ainda persistem. As mulheres são cerca de metade da população mundial* [...]". Outrossim, a autora explica que "[...] *em áreas como ciência, tecnologia, engenharia e matemática elas ainda representam um número menor*." (D4, p. 38).

Para modificar a situação de subordinação das mulheres na Ciência e nas diversas esferas sociais, são necessárias transformações na própria estrutura da sociedade (Schiebinger, 2001). Por conseguinte, é preciso desconstruir estereótipos de gênero que estão enraizados na população e são disseminados nos meios sociais, nas famílias, nas escolas e na academia. Silva (1998, p. 9) ressalta que "[...] as abordagens de construção social da Ciência e da tecnologia argumentam que estas são instituições sociais e não agentes autônomos".

Segundo Keller (2006, p. 16) "[...] o feminismo contemporâneo mudou a posição das mulheres na Ciência. Ainda que não possamos afirmar igualdade plena [...]". Por conseguinte, destaca-se o fato de que as mulheres estão se inserindo no meio científico e realizando contribuições significativas para a Ciência, porém, em alguns casos, essas publicações são pouco divulgadas.

Destarte, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a inclusão e o reconhecimento da mulher na esfera acadêmica e científica, tanto em termos de visibilidade quanto de representação. Há também uma carência de incentivo para que gerações futuras ingressem nessa área, em contraste com a representação atual feita pelos canais midiáticos e os meios de comunicação. Além disso, faz-se importante salientar a importância de se examinar o estereótipo predominante e disseminado dos cientistas e da Ciência nas grandes mídias e animações, assim como modificar a forma como as mulheres são representadas (Adorno, 1996).

Segundo Sardenberg (2015), há a necessidade de refletir e organizar instrumentos conceituais que possibilitem constatar as estruturas de privilégio e opressão e os diferentes níveis que se manifestam e alteram a vida cotidiana das mulheres, bem como a construção de sua identidade. Destaca-se que, além de haver a necessidade de propagar as contribuições femininas, há também a importância de incluir o gênero masculino a essa discussão, pois para que se possa de fato haver a superação desse problema social, a conscientização deve ser amplamente alcançada.

As feministas se interessam por um projeto de Ciência alternativa, que proporcione uma compreensão mais apropriada, profunda e aprimorada do mundo, visando uma vida digna. Também valorizam uma postura crítica e reflexiva tanto sobre suas próprias práticas quanto sobre as formas de dominação, reconhecendo os desequilíbrios de privilégio e opressão presentes em todas as posições. Em termos das categorias filosóficas tradicionais, essa questão pode ser mais ética e política do que propriamente epistemológica (Haraway, 1995).

A invisibilidade feminina na Ciência é uma temática que não deve ficar apenas nas pesquisas acadêmicas ou em artigos científicos elaborados por mulheres e para mulheres. Nesse sentido, considera-se importante que ocorra uma conscientização social, de modo a tornar essa problemática um assunto de interesse não apenas das mulheres ou das mulheres cientistas, mas da sociedade como um todo. Seguindo esse raciocínio, D4 afirma que "[...] *as questões de gênero precisam ser desconstruídas, evidenciadas, informadas, pois elas não são auto evidentes, uma vez que são revestidas de naturalização pela sociedade* [...]".

Nessa perspectiva, mesmo com formação altamente qualificada, as cientistas enfrentam obstáculos que impedem sua ascensão a cargos de autoridade e reconhecimento. A pouca presença feminina em cargos mais elevados revela a existência de um "teto de vidro", ou seja, uma barreira invisível e não explícita, que impossibilita as mulheres de alcançarem determinados níveis na hierarquia institucional, se manifestando de diferentes formas no ambiente científico. Portanto, a igualdade de gênero que recentemente se observa na Ciência, diminui à medida que aumentam os cargos de poder e prestígio (Bertolini, 2017; Hayashi *et al.*, 2007; Olinto, 2011).

Considerações Finais

A presença feminina na Ciência é representada historicamente como um reflexo do papel das mulheres na sociedade em geral e, apesar de buscarem a inserção no meio acadêmico e científico, as mulheres ainda se deparam com a segregação de gênero devido ao preconceito e à concepção patriarcal de que a mulher não pertence a esse meio intelectual. A organização social ainda limita, dificulta ou exclui a atuação feminina em diversas esferas da sociedade, e isto se reflete na cultura científica, que não contempla de maneira abrangente as temáticas de gênero e raça/etnia, tornando-a assim, seletiva e excludente.

Devido a isso, a visão ideológica de superioridade de um gênero em detrimento do outro é disseminada e validada socialmente pela indústria cultural que, ao objetificar o corpo feminino, ou retratar a mulher de maneira frágil em busca de um amor romântico, reitera a visão intrinsecamente projetada da mulher como ser irracional e incapaz. Ademais, as mídias, de maneira geral, tendem a incentivar a competição feminina, desviando os interesses das mulheres para coisas banais, afastando-as de setores políticos, profissionais e educacionais.

As facetas para se debater as questões do gênero feminino são inúmeras, porém, esta pesquisa apresentou apenas um recorte dessa abrangente discussão em formato de categorias, as quais foram utilizadas para identificar nos trabalhos como essas questões foram retratadas. Por meio dessas categorias, a saber: *Representação das mulheres na Ciência*, *Interseccionalidades* e *Enfrentamentos no meio científico*, constatou-se que na sociedade capitalista, o sexismo está estruturado em uma ordem de gênero patriarcal e racista, como resultado de processos históricos. Sendo assim, as opressões que esses sistemas difundem não ocorrem de forma isolada e sim interligada.

Nesse sentido, esta pesquisa feminista teve como propósito a compreensão e a valorização do gênero feminino, bem como a busca pela transformação da realidade vigente, que ainda sustenta e reproduz estereótipos excludentes, além de denunciar a parcialidade de uma Ciência que geralmente se autodeclara neutra, mas que serve à manutenção de hierarquias de poder. Por este motivo, as instituições acadêmicas e científicas desempenham um papel fundamental na

promoção de uma sociedade crítica, pois possuem a responsabilidade de desafiar e desconstruir concepções socialmente enraizadas, como o racismo e o machismo.

Um aspecto desta pesquisa que pode sofrer avanços, diz respeito ao recorte do material analisado, a saber, os títulos e resumos das dissertações e teses submetidos ao Iramuteq. Desta forma, sugere-se, para futuras pesquisas, a análise de outros elementos que compõem uma investigação acadêmica: revisão da literatura, referencial teórico, metodologia, análises, conclusão, de modo a aprofundar aspectos marginalizados ou suprimidos, que possam não estar presentes neste trabalho.

Outro aspecto que pode avançar em futuras pesquisas, é a realização de uma profunda análise relacionada ao ensino de Ciências, pois considera-se que ele desempenha um papel estratégico na transformação da realidade que as cientistas mulheres precisam transpor. Portanto, não basta ensinar nas escolas e na educação superior apenas o conteúdo científico; é preciso desconstruir a naturalização cultural e midiática de que a Ciência é branca e masculina (Chassot, 2004).

Promover essas discussões, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a Educação Superior, e realizar pesquisas na área pode contribuir para que a sociedade compreenda a importância não apenas de refletir sobre esse assunto, mas propor mudanças de atitudes em relação aos preconceitos que a maioria das pessoas ainda possui.

Referências

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 56, p. 388-411, dez. 1996.

AMARAL, Diana Stefanny Santos; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Mulheres Cientistas e o Ensino de Ciências Naturais: um panorama das publicações do ENEQ e ENPEC. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 5, n. 2, p. 167-182, 2022.

BEAUVOIR, Simone de. ***O segundo sexo****: fatos e mitos*. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. Feminização da advocacia e ascensão das mulheres nas sociedades de advogados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 16-42, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOLZANI, Vanderlan da Silva. Mulheres na Ciência: por que ainda somos tão poucas? **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 69, n. 4, p. 56-59, out. 2017.

CABRAL, Carla Giovana. Investigando o caráter situado do conhecimento: reflexões sobre epistemologias feministas e educação científica e tecnológica. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 23-41, jul./dez. 2006.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. Florianópolis, 2018.

CHASSOT, Attico. A Ciência é masculina? É, sim senhora! **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 19, n. 71-72, p. 9-28, jan./dez. 2004.

CONCEIÇÃO, Josefa Martins da; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. A Produção Científica sobre as mulheres na Ciência Brasileira. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 112, p. 280–299, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, n. 140, 1989, pp.139-167.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da Ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista? *In*: BARTRA, Eli (org.). **Debates en torno a una metodologia feminista**, México: UNAM. 1998. p. 9-34.

HARDING, Sandra. Introduction: Standpoint Theory as a site of Political, Philosofic and Scientific Debate. *In*: HARDING, Sandra (edicted). **The Feminist Standpoint Theory Reader**: intellectual and political controversies. New York: Routledge. 2004.

HARDING, Sandra. **The Science Question in Feminism**. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press. London: Open University Press. 1986.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; CABRERO, Rodrigo de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Indicadores da Participação Feminina em Ciência e Tecnologia. **TransInformação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 169-187. mai./ago. 2007.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Representações sociais de ciência e gênero no ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 995-1012, 2017.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **E eu não sou eu uma mulher?** mulheres negras e feminismo. Tradução: Libanio Bhuvi. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2014.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**. Tradução: Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2018.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na Ciência? **Cadernos Pagu**, v. 27, p. 13-34, 2006.

LETA, Jacqueline. As Mulheres na Ciência Brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Revista de Estudos Feministas**, v. 21, n. 3, p. 793-816, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MADALOZZO, Regina. Gênero e desigualdade. **GV-Executivo**, v. 7, n. 6, p. 34-39, 2008.

MAURÍCIO, Joseane Monteiro; MENEGHEL, Stela Maria. **Mulheres na Ciência**: uma breve análise sobre sua invisibilidade histórica. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora. 2020.

MENDES, Raquel Almeida; COSTA, Kenia Gonçalves. A Mulher no Espaço Acadêmico-científico: diálogos entre feminismo, gênero e mulheres na ciência. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará**, v. 7, n. 2, p. 65-82, 2020.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de Ciência e Tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 5, n. 1, p. 68-77, 2011.

SARDENBERG, Cecilia. Caleidoscópios de Gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 56-96, 2015.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a Ciência?** Tradução: Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC. 2001.

SILVA, André Candido da. História das mulheres na idade média: abordagens e representações na literatura hagiográfica (século XIII). In: **Anais do IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**: Cultura, Sociedade e Poder; Jataí, Universidade Federal de Goiás. 2014. p. 1-15.

SILVA, Elizabeth Bortolaia. Des-Construindo Gênero em Ciência e Tecnologia. **Cadernos Pagu**, n. 10, p. 07-20, 1998.

RIBEIRO, Tamires da Silva. É sempre assim, tudo sou eu! Cuidado, gênero e famílias. **O Social em Questão**, ano 21, n. 43, p. 43-66, 2019.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. A construção da identidade da mulher cientista. *In*: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.) **Ensaios sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003.

VELHO, Léa. Prefácio. *In*: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (Orgs.). **Ciência, Tecnologia e Gênero**: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, p. 13-18, 2006.

Women in Science: feminism and gender issues

ABSTRACT. This study investigates the female presence in science and the challenges women face in their inclusion and continued presence in this field, from the perspective of feminism, a political and social movement that problematizes power relations between genders. The analysis is based on Point of View Theory and was conducted based on academic productions available in the CAPES theses and dissertations catalog, focusing on the topic of women scientists. The data were analyzed using Iramuteq software and the following categories were developed: 1. Representation of Women in Science; 2. Intersectionalities; and 3. Confrontations in the Scientific Community. The conclusion is that, although there has been progress in female participation in academia, it is essential to strengthen the debate in science education and foster research that contributes to understanding and transforming gender inequalities present in scientific production.

KEYWORDS: Women. Science. Feminism. Iramuteq.

Valeska CURTINHAS PRATES,
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela UFG. Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Goiânia.
https://orcid.org/0000-0002-0704-1521

Gyselle NASCENTE DE OLIVEIRA,
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.
https://orcid.org/0000-0001-6497-9412

Luiz GONZAGA ROVERSI GENOVESE,
Licenciado em Física; mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp-Bauru (SP). Docente Titular da área de Ensino de Física do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás (UFG); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG.
https://orcid.org/0000-0002-7259-0519

Cinthia LETÍCIA DE CARVALHO ROVERSI GENOVESE,
Licenciada em Biologia; mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp-Bauru (SP). Docente Associada da área de Ciências Naturais da Faculdade de Educação da UFG; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG.
https://orcid.org/0000-0002-5615-4004

Recebido em: 26/09/2025
Aprovado em: 15/02/2026

ISSN 2525-6904

DOSSIÊ

Entre o *Hard* e o *Soft*: disparidades de gênero na concessão de bolsas de produtividade do CNPq

Carolina Giordano Bergmann, *Instituto Federal Catarinense*

Resumo. Este artigo analisa, através da lente analítica de gênero e sob a ótica de Donna Haraway (2009), com os "saberes localizados", e das epistemologias feministas, a sub-representação das mulheres na ciência brasileira: a distribuição de bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq, que são um dos símbolos de prestígio e reconhecimento científico no Brasil. O artigo também compara esse acesso e sub-representação na ciência com outro campo fortemente masculino: o da política. A partir da análise dos dados entre 2021 e 2023, o texto explora conceitos como o *Efeito Matilda*, *labirinto de cristal*, o *teto de vidro* e o *efeito tesoura*, critérios de "neutralidade" e "objetividade", demonstrando que a participação das mulheres diminui conforme se avança para os níveis mais altos da carreira científica. Fundamentada em estudos feministas da ciência, os dados revelam que são os homens brancos os principais destinatários das bolsas de maior prestígio (PQ-1A), enquanto são as mulheres, em particular as pretas e indígenas, que enfrentam uma exclusão mais severa nesses níveis. Por fim, o trabalho propõe a valorização dos "saberes localizados" (Donna Haraway, 2009) como alternativa para uma ciência mais ética, plural e engajada.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero e Ciência. Saberes Localizados. Bolsa Produtividade

Introdução[1]

Quando falamos em ciência, algumas palavras e imagens surgem imediatamente na nossa mente. Como apontou Londa Schiebinger em seu livro pioneiro "O Feminismo mudou a Ciência" (2001), a primeira delas talvez seja a imagem de um homem branco com cabelo desgrenhado, jaleco branco, um pouco excêntrico, mexendo em equipamentos esquisitos dentro de um laboratório. Outro estereótipo muito presente é o de que a ciência é racional, objetiva e neutra, que não defende lados, que é feita de coisas que são possíveis de medir e de experimentos que são possíveis de se replicar, obtendo-se sempre os mesmos resultados.

Este entendimento, de senso comum, de que a ciência é masculina e branca e que seria universal, imparcial e neutra, na verdade, mostra que foram as perspectivas dominantes na ciência (que não são neutras), as que historicamente ocuparam este lugar de privilégio de saber, colocando-se como as proprietárias deste lugar. Desenvolvida no século 19 nos países coloniais do norte global, por muito tempo, esta ciência hegemônica foi um espaço proibido às mulheres. As perspectivas e formas de produzir conhecimento valorizadas pelos homens acabaram ditando as características que uma ciência séria e verdadeira deveria ter e por isso foram consideradas universais[2]. O próprio conceito universal de Homem como sinônimo de humanidade (que englobaria homens e mulheres) remete à historicidade deste conceito, formulado e representando o homem "(...) branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência", como bem lembra Margareth Rago (1998, p. 25). Conforme Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli, essas perspectivas dominantes "(...) são também perspectivas parciais e posicionadas, mas foram, a partir da experiência masculina (e não de qualquer homem, mas dos homens brancos e proprietários), amplamente traduzidas como 'humanas' e 'cidadãs'" (Miguel e Biroli, 2014, p. 14) que definiram o que é ciência até o final do século 20.

---

[1] Este artigo contém partes retiradas da minha tese "'***Eu nunca pedi licença para estar nesses espaços. Eu só fui ocupando***'. Reitoras na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica".

[2] Assim como o termo homem é considerado universal, representando todos os seres humanos.

As mulheres, porém, nunca estiveram totalmente "fora" da ciência, mas foram poucas as que conseguiram acessar este espaço até a primeira metade do século 20, e as poucas que nele adentraram tiveram de lidar com inúmeras situações adversas, como é o caso mais conhecido da física Marie Curie. A presença de mulheres no campo científico aumentou com o passar do tempo, mas uma situação passou a ser muito comum no campo científico e foi definida por Margaret Rossiter (1993) de *Efeito Matilda*. Isto é, quando um homem se apropria e ganha crédito pelo trabalho científico que foi feito por uma mulher. Em muitas situações, as pesquisas desenvolvidas por mulheres não são reconhecidas, sendo as cientistas apagadas e invisibilizadas pela história. Margaret Rossiter cita vários casos ao longo da história em que isto aconteceu. Um deles é o de Lise Meitner, "(...) que trabalhou por décadas com Otto Hahn na Alemanha e quem, em 1939, percebeu que o que eles haviam feito, mas não conseguiam explicar, era, na verdade, a fissão nuclear"[3] (Rossiter, 1993, p. 329) e que não foi reconhecida, em 1944, quando apenas ele recebeu o Prêmio Nobel por esta descoberta.

Atualmente, há uma tentativa de resgatar a memória e contribuição das mulheres para o conhecimento científico, desvelando o papel que muitas delas tiveram como colaboradoras de projetos, pesquisadoras, técnicas, mas que tiveram seus feitos minimizados, ocultados, roubados ou até apagados. Publicações de livros infantis, de peças de teatro, filmes e artigos científicos têm buscado recuperar estas histórias apagadas e dar o devido crédito ao trabalho das mulheres na ciência. Alguns exemplos são o próprio texto de Margaret Rossiter (1993); os livro *As Cientistas: 50 Mulheres que Mudaram o Mundo*, de Rachel Ignotofsky, e *101 Mulheres Incríveis que Transformaram a Ciência*, de Claire Philip, e os artigos *Um olhar de gênero sobre a história das mulheres na Antropologia brasileira: Ruth Cardoso e Eunice Durham* (Bruna Klöppel, Miriam Grossi, 2020) e *À sombra dos homens: a participação de mulheres na Biologia no Sul do Brasil* (Felipe Fernandes, Caterina Rea, Miriam Grossi, 2020).

Uma outra característica das ciências é a de ser dividida por grandes áreas e sub-áreas do conhecimento. No Brasil, por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fez a divisão da seguinte forma: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências

---

[3] *"(...) who worked for decades with Otto Hahn in Germany and who, in 1939, realized that what they had done but could not explain was in fact nuclear fission*".

Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar. De acordo com a CAPES, essa classificação tem "(...) finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia" (CAPES, 2024). A divisão por áreas de conhecimento tem impactos diretos na produção científica, pois elas determinam também o direcionamento de temas prioritários para o fomento e isto evidencia quem receberá as maiores fatias desse bolo orçamentário (bem restrito no caso do Brasil).

Essa divisão por áreas do conhecimento e, por consequência, do orçamento destinado à pesquisa, precisa ser observada também de forma interseccional, visto que gênero, de acordo com Joan W. Scott (1990) é algo que constitui as relações sociais com base nas diferenças entre os sexos, mas também dá significado às relações de poder. As mudanças que ocorrem na organização das relações sociais geram mudanças nas relações de poder e isso é central na definição das desigualdades de gênero. Para Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade é considerar nas análises que as pessoas são atravessadas por diferentes marcadores e que eles estão interligados. Quando Crenshaw fala das mulheres e da opressão de gênero que essas mulheres sofrem, ela lembra que "(...) outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual são 'diferenças que fazem diferença' na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação" (Crenshaw, 2002, p. 173). Quando se fala em observar esta divisão da ciência tendo em conta a interseccionalidade, é porque os efeitos dessa divisão não são neutros: afetam de maneira distinta mulheres e homens, pessoas com deficiência, pesquisadoras e pesquisadores que atuam em capitais ou no interior, bem como pessoas negras e brancas. Assim, as desigualdades estruturais atravessam a própria lógica de financiamento da ciência, reforçando ou atenuando barreiras de acesso e de reconhecimento em diferentes campos de produção do conhecimento. Partindo destas premissas, a proposta deste artigo é analisar algumas dessas desigualdades no campo científico brasileiro comparando as posições e os recursos obtidos por homens e mulheres cientistas.

Uma comparação: Ciência e Política

Uma autora de referência que questiona as perspectivas dominantes (e masculinas) na ciência e que serve de base para a análise feita nessa pesquisa é Donna Haraway (2009) através dos conceitos de s*aberes localizados e perspectiva parcial de conceitos* que têm contribuído para a realização de pesquisas feministas engajadas. Haraway ensina que as pesquisadoras(es) (e também as pesquisadas(os)) partem de saberes e perspectivas localizadas e não há como se desvincular delas no momento da coleta, análise dos dados e das demais etapas de uma pesquisa, questionando, desta forma, esta noção de neutralidade, imparcialidade e objetividade da ciência: "os adeptos da construção social deixam claro que as ideologias oficiais sobre a objetividade e o método científico são péssimos guias, particularmente no que diz respeito a como o conhecimento científico é realmente fabricado" (Haraway, 2009, p. 9).

Segundo a autora, os corpos que produzem esta ciência não estão desvinculados da sua produção e, por isto, os saberes produzidos seriam situados (social e historicamente) e parciais: a neutralidade não existe porque todos nós falamos de um determinado lugar. Djamila Ribeiro (2017, p. 71) amplia esta proposta, inserindo a questão racial, quando afirma: "o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre este lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas".

Nesta perspectiva de ciência para o feminismo, o saber que é elaborado emerge de uma visão que está situada socialmente, politicamente e fisicamente em um determinado corpo. "Tomar a nós mesmas como ponto de partida permite situar o que nos interessa, o que nos cabe, de onde e por que falamos/escrevemos, localizando, assim, as fronteiras entre o que conhecemos e o que não conhecemos" (Vianna, 2022, p. 97).

A teoria feminista também é dotada de objetividade cietífica, só que esta objetividade não está ligada a neutralidade e imparcialidade, mas na corporificação, no saber localizado. Esta perspectiva parcial não-neutra, engajada, politizada e subjetiva é entendida como condição para a construção do conhecimento. "As feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada,

mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm" (Haraway, 2009, p. 15). É também uma luta por mais espaço e reconhecimento das mulheres no campo científico e pela própria integridade e pluralidade do fazer científico.

A divisão da ciência em áreas do conhecimento sofre uma simplificação quando usada no cotidiano e também pelo senso comum. É muito frequente ouvir alguém justificar sua falta de habilidade com matemática recorrendo ao argumento "sou de humanas". O contrário também acontece: a dificuldade em interpretar ou escrever textos é muitas vezes justificada com um "sou de exatas", geralmente em associação à área de formação da pessoa que se pronuncia. O que costumeiramente ocorre é que as ciências exatas e da natureza, também conhecidas como *hard sciences*, são lidas como as 'ciências verdadeiras', visto que atenderiam aos critérios e perspectivas historicamente definidos pelos homens cientistas: racionalidade, neutralidade e objetividade — atributos simbolicamente codificados como masculinos. Já as ciências sociais e humanas, reconhecidas como as *soft sciences*, "não seriam tão científicas assim", sendo consideradas um campo **feminizado**. Como já mencionado, essa divisão da ciência tem um impacto direto no prestígio que algumas áreas do conhecimento tem e, por consequência, nos financiamentos disponíveis para o desenvolvimento das pesquisas: as áreas lidas como masculinas (*hard*) contam com maior prestígio e financiamento, enquanto as mulheres se concentram majoritariamente nas áreas com menos recursos (*soft*)."

Essa divisão de áreas também aparece em outro campo reconhecido por ser extremamente masculino, que é a política, onde também há uma divisão entre campos *hard* e *soft*.

Ao analisar as diferenças nas formas de atuação parlamentar de mulheres e homens, Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli dividiram essas ações em três categorias:

> *hard politics*, *soft politics* e *middle politics*. Por *hard politics* considera-se o núcleo central do processo político, em

> especial o exercício de poder de Estado e a gestão da economia; *soft politics* refere-se a assuntos mais voltados para o social; *middle politics*, temas que permitiam abordagens mistas, como "previdência social", que inclui tanto preocupações com os pensionistas quanto com as contas públicas" (Miguel; Biroli, 2011, p. 111).

Analisando a presença de homens e mulheres em comissões nas legislaturas entre 1999 e 2006, Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2011, p. 112) observaram esta relação: "entre as deputadas, 85,9% participaram de comissões vinculadas a *soft politics*, mas apenas 55,4% dos homens as integraram. Nas comissões de *hard politics*, as posições se invertem: 74,5% dos homens e 46,9% das mulheres participaram delas". Também é possível traçar um paralelo entre ciência e política quando se analisa a presença de mulheres na gestão acadêmica. Um exemplo foi dado por Márcia Moura (UnB), primeira reitora da Universidade Federal de Brasília (UnB) no período de 2016 a 2024, no evento "II Jornada Feminismos Decoloniais em Questão: a gestão das mulheres das universidades", realizado em 16 de março de 2022[4]. Em seu depoimento, ela conta que, pela primeira vez na história de sua instituição, o orçamento foi comandado por mulheres, sendo que esta gestão também se caracteriza por decisões que envolvem questões consideradas *soft* e *hard*.

A literatura sobre as mulheres na ciência apresenta as várias dificuldades que as mulheres enfrentam para ingressar, permanecer e progredir no campo científico (Löwy, 2020; Schiebinger, 2001) e que são comuns às dificuldades que as mulheres encontram na política. Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2010 e 2014) apontam alguns dos obstáculos que as mulheres encontram ao tentarem ingressar no campo da política, como a socialização diferenciada entre meninos e meninas, bem como a construção do campo da política como sendo algo a ser ocupado quase que exclusivamente por homens. Miriam Grossi e Sônia Miguel (2001) apresentam outro obstáculo que as mulheres enfrentam, que é o de atenderem a determinadas exigências que são feitas apenas para elas, em geral ligadas a sua aparência e beleza e ao bom cumprimento do seu papel de mãe e esposa. Essas cobranças podem resultar em um sentimento de incompletude com relação à política,

[4] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Y3kfoSnfZ6A.

fazendo com que as mulheres não se sintam aptas a ocuparem esse espaço quando se sentem falhas em relação a essas exigências.

Outro desses fenômenos é o que Londa Schiebinger (2001) denominou *teto de vidro*, que seria a progressão mais lenta, ou até mesmo a não progressão das mulheres nos níveis da carreira mais altos e de maior prestígio tanto no campo científico quanto no político.

Labirinto de Cristal, categoria proposta por Betina Lima (2013), avança no sentido de mostrar que não é só um "teto", uma barreira final, mas uma sucessão de obstáculos ao longo da carreira.

Estes dois fenômenos fazem com que as mulheres cheguem até um determinado degrau na carreira, mas dificultam ou até impedem o avanço para os degraus mais altos. Também há outros fatores como o machismo; as diversas violências vividas tanto nas universidades e laboratórios quanto nos parlamentos; a maternidade, o trabalho de cuidado e o trabalho doméstico, todos entendidos como de responsabilidade quase que exclusivamente das mulheres, o que diminui consideravelmente o tempo que elas dispõem para se dedicar a suas carreiras científicas ou políticas. Isso não significa que as mulheres estejam ausentes da política, assim como não estiveram da ciência, mas, como aponta Flávia Biroli, sua "... atuação é dificultada e, quando existente, ocorre em ambiente político historicamente masculino, em que predominam brancos e proprietários. O desequilíbrio de influência entre diferentes grupos é o que a análise feminista das democracias submete ao escrutínio crítico" (Biroli, 2018, p. 182).

Além dessas dificuldades, uma outra semelhança entre o campo da política com o campo científico diz respeito à socialização e ao estímulo para as meninas e mulheres participarem destes dois campos de poder. "Os padrões diferenciados de socialização de gênero e a construção social da política como esfera masculina inibem, entre as mulheres, o surgimento da vontade de participar" (Miguel e Biroli, 2014, p. 94). Assim como as meninas são educadas para acreditarem que a ciência não é para elas, o mesmo ocorre com a política. Isso acaba afastando as mulheres não apenas da política partidária, mas de outros cargos representativos em outras esferas da vida. Para Miguel e Biroli (2010, p. 665-666), "(...) a principal barreira à igualdade entre os sexos nas esferas de decisão política reside em mecanismos de socialização, que fazem com

que as mulheres não se sintam chamadas a ingressar nas disputas eleitorais".

Feita esta comparação entre as barreiras que as mulheres enfrentam no campo da política com o campo científico, analisaremos a seguir, mais particularmente, como elas se expressam no campo da ciência brasileira.

As bolsas de produtividade (Bolsas PQ)

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é um dos órgãos responsáveis por fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação no País e uma das formas pelas quais faz isso é por meio de edital de bolsas de Produtividade em Pesquisa, conhecidas também por bolsas PQ, que constituem uma modalidade de fomento que traz muito reconhecimento e prestígio no campo científico.

Diferentemente de editais, que financiam projetos sobre temas e/ou áreas específicas, a bolsa de produtividade é destinada a/ao pesquisador/a individualmente. Ela é um reconhecimento da "consistência da produção científica" e da liderança do acadêmico em sua área, conferindo um status de elite científica a quem a recebe, sinalizando que foi avaliado e aprovado por seus pares nos Comitês de Assessoramento (CAs).

A dinâmica dessas bolsas opera por meio de um sistema competitivo de "comparação entre pares", em que a produção intelectual, a formação de recursos humanos (computada pelas orientações de graduação e pós-graduação) e a inserção internacional são quantificadas e qualificadas. Iniciada em 1976, esta política se tornou uma das mais disputadas no campo científico brasileiro, tendo passado por diferentes reformulações ao longo das últimas cinco décadas.

Recentemente, os níveis de classificação foram reestruturados pela Resolução CNPq nº 12/2024, simplificando a antiga estratificação (1A, 1B, 1C, 1D e 2) para três níveis, com as seguintes especificações, que buscam refletir a maturidade da carreira científica no Brasil:

- Nível C (Entrada/Intermediário): Foca na produtividade e orientações dos últimos cinco anos. É a porta de entrada para pesquisadores que já demonstram regularidade, mas estão em fase de consolidação. A bolsa dura 36 meses.

- Nível B (Consolidação): Avalia os últimos dez anos. Além da produção científica, exige-se uma contribuição crescente na formação de recursos humanos (pós-graduação) e na organização de grupos de pesquisa. A bolsa dura 48 meses.
- Nível A (Excelência/Liderança): O nível mais alto (antigo 1A), com duração de 60 meses. Reservado para pesquisadores com liderança consolidada. A avaliação extrapola a contagem de artigos e foca na qualidade do conjunto da obra, na liderança acadêmica nacional e capacidade de explorar novas fronteiras científicas. Há uma cota máxima (teto de 25% das bolsas) para este nível, tornando o acesso extremamente restrito (CNPq, 2024).

Portanto, a dinâmica própria das bolsas PQ reside na sua natureza de fluxo contínuo de avaliação de performance: para manter a bolsa, a/o pesquisador/a deve manter métricas de produção superiores à média de seus pares a cada renovação. Isso cria um sistema de produtividade constante, em que a perda da bolsa é vista como um desprestígio no campo científico.

Devido ao prestígio e disputa que as bolsas PQ têm no país, elas são fruto de inúmeras pesquisas, que têm se debruçado sobre a distribuição das Bolsas PQ para verificar distorções na sua distribuição, identificando essa distribuição, também como uma forma de hierarquizar a ciência brasileira. Embora as mulheres constituam a maioria dos doutores titulados no País, os estudos (AREAS, 2020; CARVALHO e MOURÃO, 2020; BARROS e SILVA, 2019) têm mostrado que essa equidade não acontece na ocupação do topo da carreira científica, fenômeno evidenciado pela análise dessas.

As pesquisas (AMURABI et al, 2021; PiS, 2023; PiS, 2023a) apontam para dois tipos de segregação. A segregação horizontal refere-se à concentração desigual por áreas do conhecimento: homens predominam nas Ciências Exatas, Engenharias e Agrárias (áreas com maior volume de bolsas), enquanto mulheres se concentram nas Ciências Humanas e da Saúde. Contudo, mesmo em áreas “feminizadas” ou com equilíbrio numérico, como a Psicologia ou a Saúde Coletiva, observa-se a segregação vertical (ou “teto de vidro”): à medida que o nível da bolsa aumenta (do nível 2 para o 1A), a participação feminina diminui drasticamente. Moema Guedes et al. (2015) destacam que, embora tenha

havido um “rejuvenescimento” no perfil geral dos bolsistas na primeira década dos anos 2000, esse processo favoreceu desproporcionalmente homens jovens em detrimento das mulheres.

Um outro ponto levantado pela literatura é a desconstrução da ideia de que a menor presença feminina no topo se deve a uma menor produtividade. Amurabi Oliveira et al. (2021), ao analisarem métricas de 601 bolsistas, constataram que não há diferença estatisticamente significativa na média de produtividade acadêmica ou na publicação em revistas de Qualis superior entre homens e mulheres. Ou seja, mesmo produzindo ciência com a mesma qualidade e quantidade, as mulheres encontram barreiras adicionais para ascender aos níveis 1A e Sênior. Isso sugere que a concessão da bolsa é atravessada por vieses implícitos e práticas que valorizam diferentemente a trajetória masculina e feminina.

Suzane Barros e Luciana Silva (2019), ao utilizarem a metáfora do “labirinto de cristal” mostram que as mulheres finalizam o doutorado mais tarde e ingressam no sistema de bolsas com idade mais avançada do que os homens. Segundo elas, um fator determinante para esta defasagem etária é a maternidade e a divisão sexual do trabalho. Enquanto a produção científica masculina tende a se manter ou crescer após o nascimento de filhos (beneficiando-se do suporte doméstico), a das mulheres sofre impactos ou atrasos, especialmente no período de consolidação da carreira.

Com relação à distribuição regional das bolsas, o estudo feito pelo *Parent in Science* (2023) mostra que a maior concentração de bolsas PQ está na região Sudeste, com 56,5%. A região Sul está em segundo lugar, com 20,4%, seguida pela região Nordeste que concentra 14,3% das bolsas. Em seguida vem a região Centro-Oeste, com 6,3%, e, por último, a região Norte, com 2,5% das bolsas PQ. As distorções na distribuição das bolsas PQ não afetam apenas as trajetórias individuais das mulheres, mas também perpetuam desigualdades estruturais entre as instituições de ensino e pesquisa das diferentes regiões.

Rocelly Cunha, Magda Dimenstein e Candida Dantas (2021), ao incorporarem uma análise interseccional, alertam que a desigualdade de gênero na ciência brasileira é agravada quando se observa o quesito raça. Em análise específica na área da Psicologia, as autoras identificaram que a maioria das bolsistas são brancas (mais de 80%), evidenciando a invisibilidade e a sub-representação severa de mulheres negras e

indígenas no sistema de excelência do CNPq. Isso demonstra que o "prestígio científico" no Brasil ainda carrega as marcas da colonialidade, privilegiando sujeitos brancos e masculinos[5].

Os estudos destacados acima indicam que a dinâmica das bolsas PQ não é neutra. Ela opera dentro de uma estrutura que, embora formalmente meritocrática, reproduz desigualdades de gênero, região do país e raça, ao não considerar as diferentes condições de vida entre homens e mulheres, perpetuando a concentração de poder e recursos (níveis 1A) nas mãos de uma elite acadêmica predominantemente masculina.

A divisão *hard* e *soft* em dados

A divisão das áreas na ciência fica mais evidente quando se olha para alguns dados do sistema brasileiro de ciência, tecnologia e inovação. Os dois quadros a seguir trazem dados que confirmam as análises feitas no tópico anterior: áreas *hard* e mais prestigiosa são ocupadas majoritariamente por homens e áreas *soft* e com menor prestígio tem um maior número de mulheres pesquisadoras.

O Quadro 1 apresenta o número de pedidos de bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) feitos por pesquisadoras e pesquisadores no período de 2021 a 2023, em cada uma das grandes áreas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em todas as nove grandes áreas, apenas em duas, Ciências da Saúde e Linguística, Letras e Artes houve mais pedidos de bolsas por pesquisadoras. Nas Ciências da Saúde, foram 910 pedidos em 2021; 705 em 2022 e 879 em 2023. Já na área de Linguística, Letras e Artes foram 269 pedidos em 2021, 238 em 2022 e 328 em 2023. Nas demais áreas, a predominância dos pedidos é masculina nos três anos.

[5] Em 2012, foi aprovada a lei 12.711, de 29 de agosto, que dispõe sobre o ingresso nos cursos superiores de graduação e nos cursos técnicos de nível médio por meio de ações afirmativas, respectivamente, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em 2023, essa lei sofreu uma atualização por meio da lei 14.723, de 13 de novembro, que determinou a inclusão de ações afirmativas na pós-graduação. Por ser uma lei recente, ainda não houve tempo para uma mudança no perfil dos bolsistas do sistema de ciência brasileiro.

Quadro 1 - Número de pedidos de bolsa PQ entre 2021 e 2023

Grande Área	2021		2022		2023	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
Ciências Exatas e da Terra	464	1830	364	1409	490	1667
Engenharias	373	1189	305	917	382	1098
Ciências Biológicas	802	901	641	694	770	812
Ciências Agrárias	440	901	375	681	415	804
Ciências Humanas	784	816	664	733	918	1047
Ciências Sociais Aplicadas	480	712	429	628	594	782
Ciências da Saúde	910	674	705	558	870	667
Outra	139	218	103	151	139	208
Linguística, Letras e Artes	269	198	238	189	328	267
Total	**4661**	**7439**	**3824**	**5960**	**4906**	**7352**

Fonte: Elaboração da própria autora, em setembro/2024, com base nos dados abertos do CNPq[6].

Já o Quadro 2, mostra a quantidade de bolsas PQ concedidas no período de 2021 a 2023 para pesquisadoras e pesquisadores. As três grandes áreas com os maiores financiamentos (maior número de bolsas concedidas) destinaram maior parte de seus recursos para homens: Ciências Exatas e da Terra concedeu um total de 2.146 bolsas, sendo 80,75% delas para homens. Na área de Ciências Biológicas, foram 1.719 bolsas, contemplando 54,62% dos pesquisadores. Já nas Ciências Agrárias, foram concedidas 1.404 bolsas e 70,37% delas foram para

[6] Os dados abertos estão disponíveis no link https://tinyurl.com/DadosPQCnpq.

homens. As mulheres de apenas três áreas (que estão em destaque) receberam mais financiamento que os homens de áreas com financiamentos menores: Ciências Humanas, com um total de 1.393 bolsas, sendo 50,39% delas destinadas às mulheres; Ciências da Saúde, com 1.245 bolsas concedidas e 51,49% delas para mulheres; e Linguística, Letras e Artes, com 442 bolsas, sendo 57,01% para mulheres.

Quadro 2 - Quantidade de bolsas PQ concedidas entre 2021 e 2023

Grande Área	**Mulheres**		**Homens**		**Total**
Ciências Exatas e da Terra	413	19.25%	1733	80.75%	2146
Ciências Biológicas	780	45.38%	939	54.62%	1719
Ciências Agrárias	416	29.63%	988	70.37%	1404
Ciências Humanas	702	50.39%	691	49.61%	1393
Engenharias	283	20.58%	1092	79.42%	1375
Ciências da Saúde	641	51.49%	604	48.51%	1245
Ciências Sociais Aplicadas	343	39.47%	526	60.53%	869
Linguística, Letras e Artes	252	57.01%	190	42.99%	442
Outra	94	35.74%	169	64.26%	263
Total	**3924**	**36.15%**	**6932**	**63.85%**	**10856**

Fonte: Elaboração da própria, em setembro/2024, com base nos dados abertos do CNPq.

Observamos que existe uma maior participação feminina justamente naqueles programas com menos bolsas e com menor produção acadêmica. Isto pode ser interpretado como uma estrutura que reforça a exclusão das mulheres de áreas que obtêm mais recursos para pesquisa e divulgação científica. Além disso, há uma proporção mais alta de mulheres bolsistas em áreas profissionais historicamente associadas ao trabalho doméstico, familiar, reprodutivo e ao cuidado (Cunha;

Dimenstein; Dantas, 2021). Este recorte com base nas bolsas PQ apresentados nos dois quadros também ajuda a mostrar como a ciência ainda é um campo masculino no Brasil, pois o total de solicitações de bolsas e o total de bolsas concedidas sempre apresenta números maiores para os homens. Para Daniela Vaz,

> "a menor produtividade científica das mulheres, quando verificada, é associada a uma ampla gama de fatores: o menor interesse feminino pela carreira, a falta de ambição, a dificuldade em conciliar as atividades profissionais com as pessoais – em razão da distribuição desigual dos encargos domésticos com o cônjuge –, a preferência feminina pela docência em detrimento da pesquisa. Segundo Schiebinger (2001), os homens produzem mais porque estão mais bem situados institucional e hierarquicamente. Ou seja, o melhor desempenho masculino no mundo acadêmico estaria associado ao fato de os homens deterem uma 'vantagem cumulativa': pertencendo às instituições mais prestigiadas, têm acesso à maior volume de recursos e a laboratórios mais equipados, o que impulsiona suas publicações" (Vaz, 2013, p. 786).

No caso das solicitações de bolsas, se somarmos os pedidos de 2021 a 2023, teremos um total de 20.751 pedidos feitos por pesquisadores e 13.391 pedidos de pesquisadoras. Quando olhamos para a concessão das bolsas PQ, isto é, os/as pesquisadores/as que foram contemplados com financiamento para suas pesquisas, do total de 10.856 bolsas concedidas no período de 2021 a 2023, 63,85% delas foram destinadas a homens.

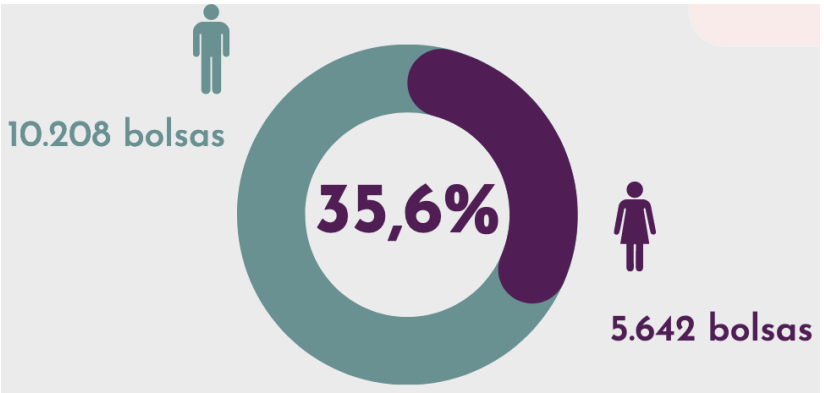
Levando em consideração essa distribuição de mulheres e homens nas áreas científicas, "sabe-se que a oposição entre *hard* e *soft* é a forma que assume no terreno da ciência a divisão do trabalho entre os sexos; e isto tanto na divisão do trabalho científico quanto nas representações, na avaliação de resultados etc." (Bourdieu, 2022, p. 172). Partindo-se desta ideia, quem faria "ciência de verdade" seriam os homens, Miriam Grossi e Caterina Rea (2020, p. 2-3) lembram que é preciso pensar

> (...) o campo da ciência como um campo de relações de poder, de hierarquias e desigualdades socialmente definidas. Ou seja, o campo científico não é uma dimensão de puras ideias, nem de

> fatos e fenômenos naturais diretamente acessíveis em si mesmos (...), ele é um mundo social com suas regras e instituições, onde os critérios de objetividade são sapientemente orquestrados e produzidos em base de acordos ao mesmo tempo políticos e cognitivos.

A organização *Parent in Science* (PiS), grupo formado por cientistas mães e pais que tem como objetivo levantar a discussão sobre a maternidade e paternidade no universo da ciência brasileira, tem estudado os fenômenos do *efeito tesoura,* do *teto de vidro e* do *labirinto de cristal*, que se trata da diminuição do número de mulheres no topo das carreiras. Quanto mais na base, mais mulheres há nos cargos. Porém, conforme se avança para os cargos com mais prestígio e/ou remuneração, o número de mulheres diminui progressivamente. Na página do grupo no facebook, há uma série de postagens analisando a distribuição das bolsas de produtividade do CNPq. Além disso, em 2023, o grupo publicou o relatório "As Bolsas de Produtividade em Pesquisa: uma Análise do Movimento Parent in Science", com dados atualizados. De acordo com o estudo realizado pelo grupo, 35,6% do total das bolsas foram concedidas para mulheres, sendo que elas "(...) representam 42% dos docentes de pós-graduação no Brasil" (PiS, 2023, p.11). A Figura 1 ilustra esta distribuição das bolsas PQ por sexo do bolsista.

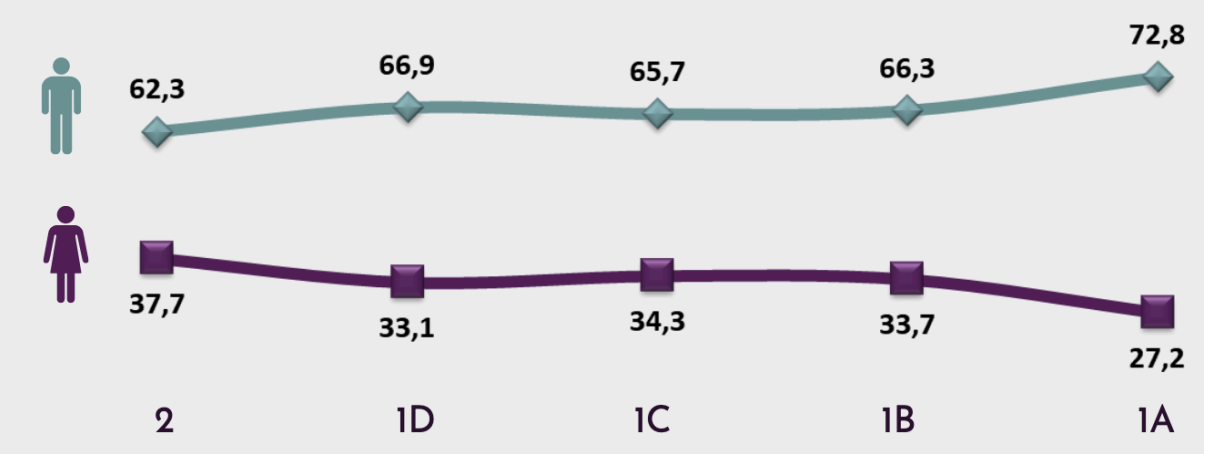
Figura 1 – Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por sexo do bolsista.



Fonte: (PiS, 2023, p. 11)

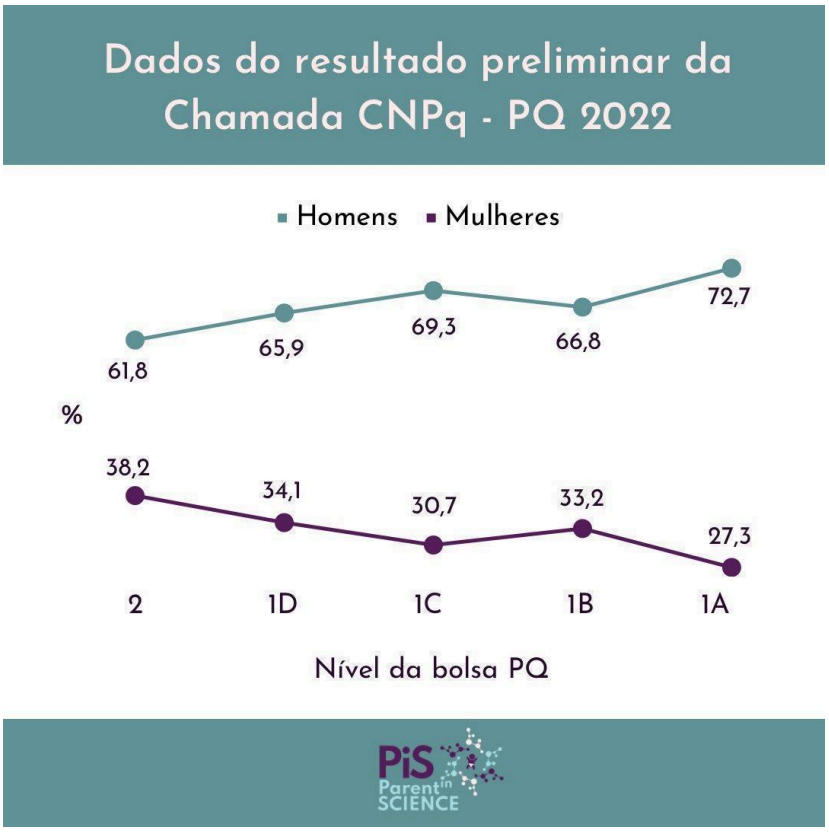
Observa-se que o número de bolsas destinadas às mulheres cai para 27,2% no nível PQ-1A. E a Figura 2 mostra estes dados, ilustrando o efeito tesoura e o fenômeno do teto de vidro: a participação das mulheres diminui com o aumento dos níveis das bolsas. Os dados de 2023 praticamente repetem os dados de 2022, conforme se observa na Figura 3. A diferença maior está apenas no nível 1C, que em 2022 estava em 30,7% e em 2023 vai para 34,3%.

Figura 2 – Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por sexo do bolsista, nos níveis de bolsa



Fonte: (PiS, 2023, p. 11)

Figura 3 – Distribuição das bolsas PQ vigentes em 2022, por sexo do bolsista, nos níveis de bolsa

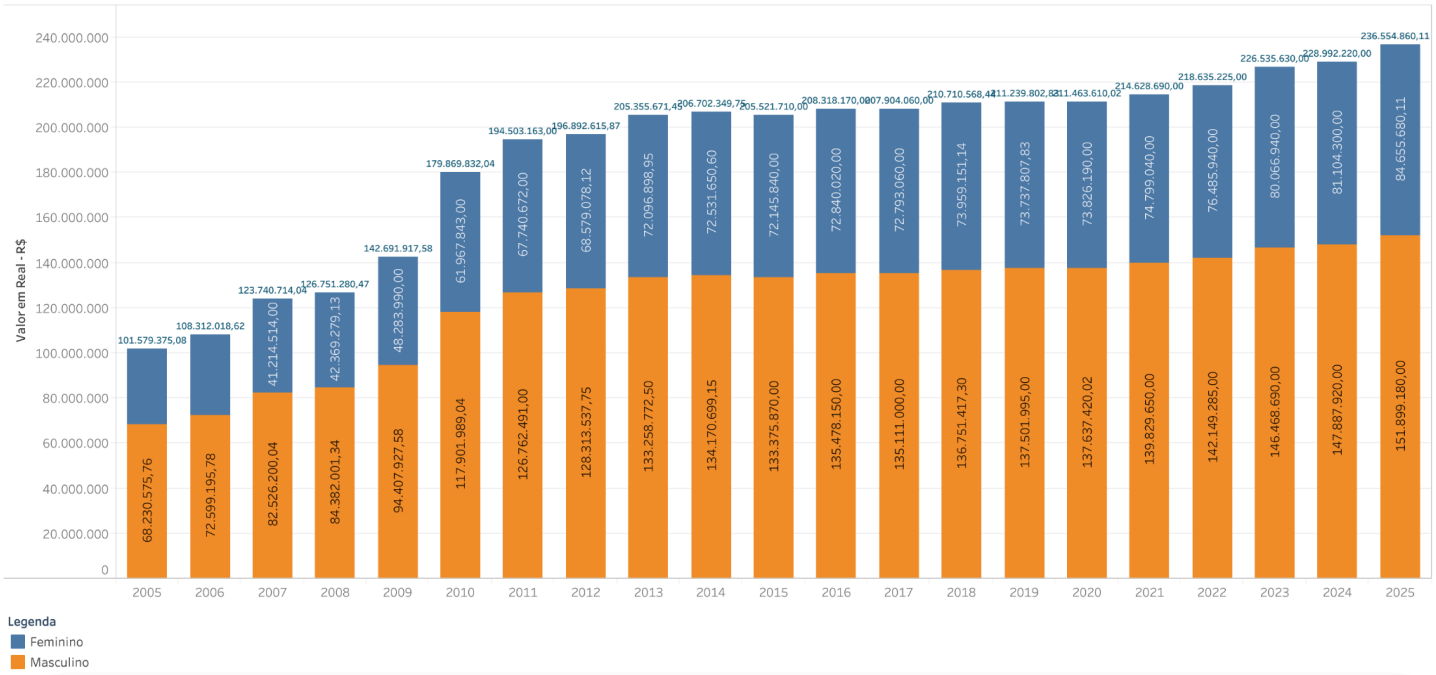


Fonte: Facebook do *Parent in Science*

(https://www.facebook.com/parentinscience/photos/a.415705858 1051499/5619842481439761)

Ao consultarmos os dados no Painel Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação, do CNPq, e filtrarmos por sexo, a distribuição das Bolsas PQ, no período de 2005 a 2025, aparece da seguinte forma:

Figura 4 - Distribuição financeira das bolsas PQ, por sexo no período de 2005 a 2025.

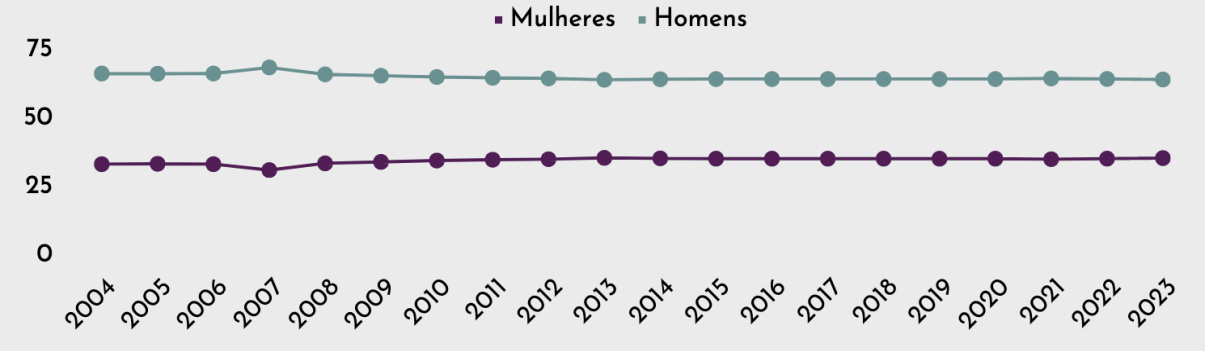


Fonte: CNPq (202-?)

Ao observar a série histórica de valores pagos, constata-se que a distribuição de recursos não reflete a equidade de gênero da comunidade científica atual (com mais mulheres no sistema de pós-graduação). No recorte de gênero, a assimetria financeira é persistente: ao longo de duas décadas, os pesquisadores do sexo masculino (barra laranja) retiveram consistentemente cerca de dois terços do montante total de recursos, alcançando uma previsão de mais de R$ 151 milhões em 2025, contra R$ 84 milhões destinados às mulheres. Essa disparidade orçamentária evidencia que o teto de vidro (BARROS; SILVA, 2019) possui uma dimensão financeira direta: as mulheres, concentradas nos níveis iniciais (que pagam menos), acessam uma fatia significativamente menor do financiamento científico.

Quando olhamos para a distribuição das bolsas PQ ao longo dos anos, na Figura 5, é possível observar que não houve qualquer alteração significativa "(...) em 20 anos: 33,4% em 2004 e 35,6% em 2023" (PiS, 2023, p. 19):

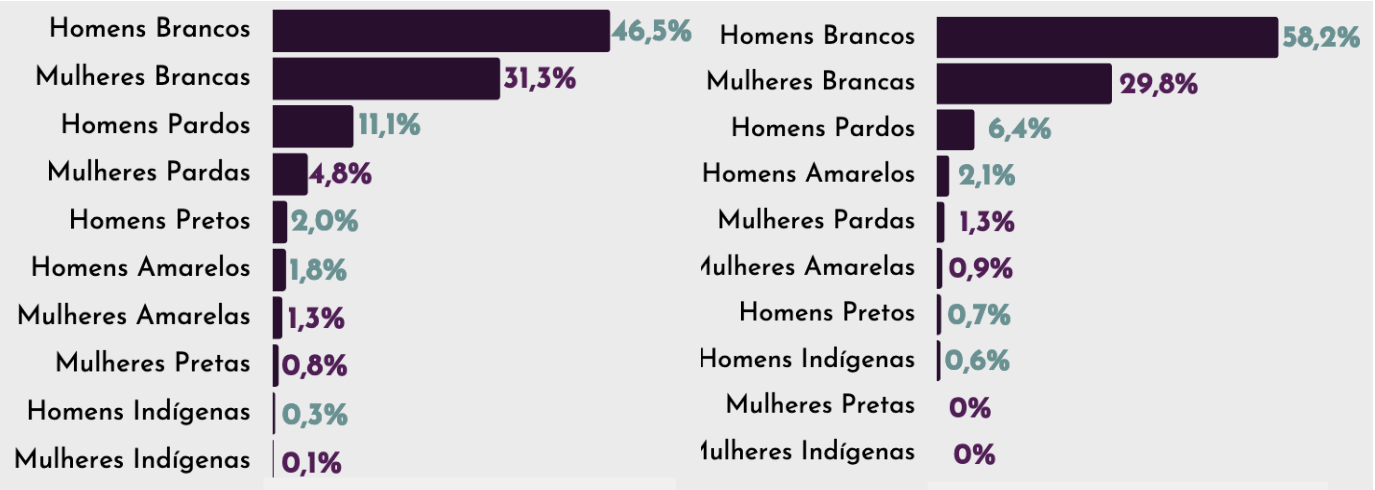
Figura 5 – Distribuição das bolsas PQ vigentes, de 2004 a 2023, por sexo do bolsista



Fonte: (PiS, 2023, p. 19)

Outro dado extremamente importante que este documento apresenta é com relação a distribuição das bolsas produtividade por raça. A Figura 6 compara esta distribuição, fazendo a extratificação por sexo e raça. Do lado esquerdo são os dados da distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por raça/cor e sexo do bolsista. Do lado direito estão os mesmos dados, porém referente à distribuição das bolsas PQ-1A.

Figura 6 - Distribuição das bolsas PQ e PQ-1A vigentes em julho de 2023, por raça/cor e sexo do bolsista

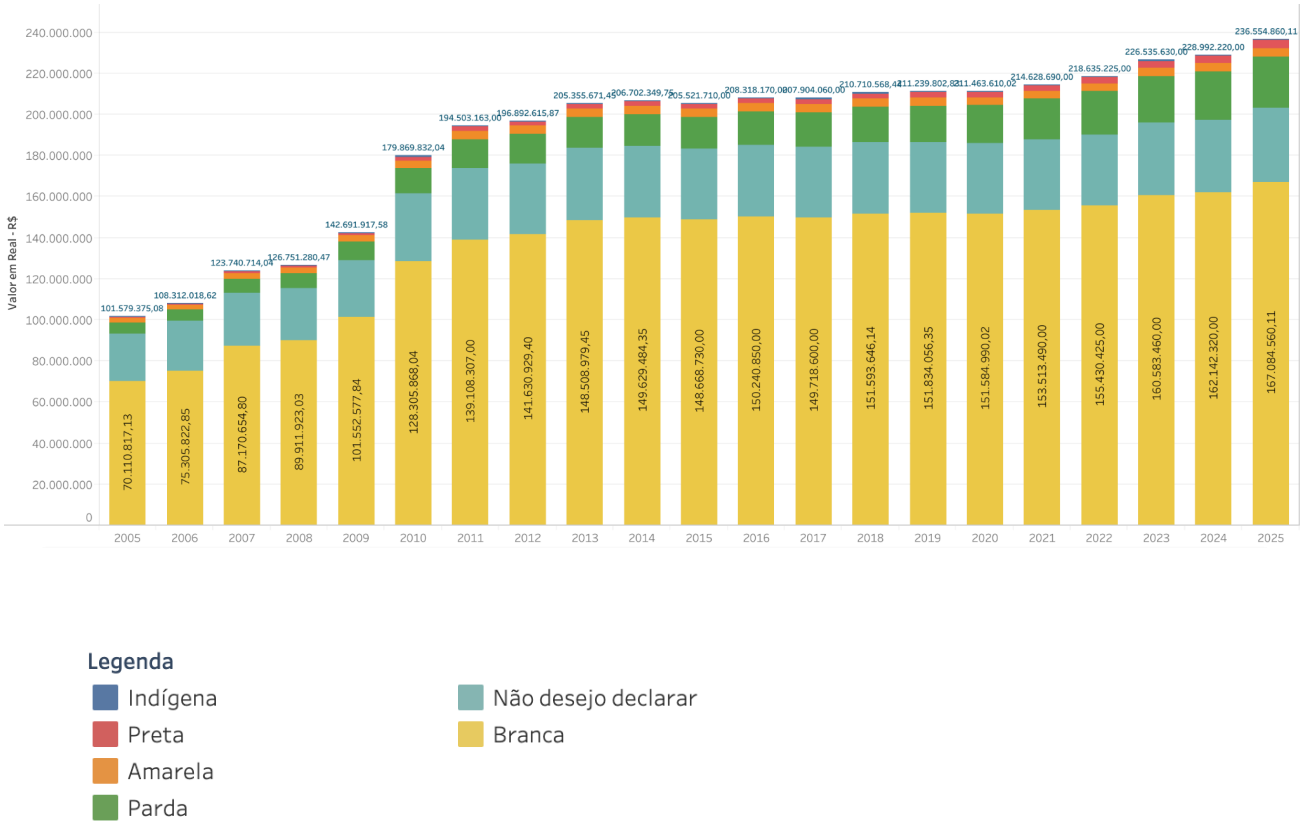


Fonte: (PiS, 2023, p. 22).

Homens brancos são os que mais recebem bolsas PQ de forma geral e também a PQ-1A. As mulheres brancas vêm em segundo lugar nesta distribuição e os homens pardos, em terceiro. As mulheres pardas, que estão em quarto lugar na distribuição geral, são ultrapassadas pelos homens amarelos nas bolsas PQ-1A. O dado mais crítico, porém, além da distribuição extremamente desigual das bolsas para pessoas negras e indígenas, é o de mulheres pretas e indígenas não terem bolsas PQ-1A.

Ao filtrarmos os dados de raça/cor no *Painel Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação*, do CNPq, encontramos na Figura 7 a seguinte distribuição das Bolsas PQ no período de 2005 a 2025:

Figura 7 - Distribuição financeira das bolsas PQ, por raça/cor no período de 2005 a 2025.



Fonte: (CNPq, 202-?).

Ao analisarmos os dados financeiros disponibilizados pelo Painel , fica visível a desigualdade racial na distribuição das Bolsas PQ. O gráfico de valores pagos por raça/cor revela uma hegemonia de pessoas brancas no topo da hierarquia científica nacional. Ao longo de duas décadas, a categoria “Branca” ficou com a maior fatia do orçamento, mantendo-se em um patamar próximo a 70% do total de recursos distribuídos, desde os R$ 70 milhões em 2005 até os mais de R$ 160 milhões previstos para 2025. Em contrapartida, as categorias “Preta” e “Indígena” ocupam posições marginais, representadas por faixas pequenas no topo do gráfico, evidenciando o que a literatura (CUNHA et al., 2021) denuncia: a manutenção de um perfil de elite acadêmica que pouco se alterou, a

despeito das políticas de ações afirmativas implementadas no ensino superior desde o início dos anos 2000.

Conclusão

O t*eto de vidro*, o *efeito tesoura e o labirinto de cristal* não seriam, então, ações específicas que impedem as mulheres de avançar em suas carreiras, mas, sim, todo e qualquer fator que forma essa barreira para a ascensão: "(...) inclusão subalterna das mulheres nas ciências e sub-representação feminina nas posições de prestígio no campo científico são consequências condicionadas por múltiplos fatores (...)" (Lima, 2013, p. 886). Desta maneira, diferentes formas de discriminação, a divisão sexual do trabalho, a maternidade, o trabalho de cuidado, o machismo e as violências são alguns dos exemplos de *tetos de vidro* com os quais as cientistas e pesquisadoras precisam lidar. Betina Lima (2013) indica que todos esses obstáculos que se apresentam para as mulheres, simplesmente por elas serem mulheres, aparecem ao longo de toda a sua trajetória, antes mesmo de escolherem sua área de atuação. A análise dos dados do CNPq, especialmente a ausência de mulheres pretas e indígenas no nível PQ-1A, ratifica que a ciência não é um campo neutro, mas um espaço de relações de poder e privilégios situados.

As perspectivas dominantes (e masculinas) na ciência, porém, vêm sendo questionadas. Contrapondo-se à visão dicotômica e hegemônica temos como exemplo movimentos como o *Parent in Science e a Rede Brasileira de Mulheres Cientistas*, que questionam a distribuição dos "privilégios" da ciência brasileira. Além disso, "esta visão dicotômica da ciência enquanto saber imparcial, neutro e objetivo, em oposição com um conhecimento subjetivo, supostamente 'feminino', foi criticada, a partir dos anos 1980, pelas epistemologias feministas (...)" (Fernandes; Rea; Grossi, 2020, p. 281).

A análise dos dados de concessão de bolsas do CNPq confirma que a distinção entre *hard* e *soft sciences* opera como um mecanismo político de distribuição desigual de capital científico. Observamos que as áreas compreendidas como masculinas (*hard*), Ciências Exatas, da Terra e Agrárias, concentram não apenas o maior volume de bolsas, mas também a maior fatia do orçamento, perpetuando uma vantagem para os homens. Em contrapartida, as mulheres, embora maioria em áreas *soft* como Linguística, Letras e Artes, continuam sub-representadas no

acesso aos recursos financeiros, o que reflete uma desvalorização simbólica e material dos campos historicamente feminizados.

Essas disparidades numéricas materializam os conceitos teóricos explorados. A representação gráfica da distribuição das bolsas evidencia o efeito tesoura: partimos de uma base onde as mulheres disputam espaço, mas à medida em que o nível de prestígio aumenta, sua presença diminui, chegando a apenas 27,2% no nível de excelência (PQ-1A). Este afunilamento não ocorre por falta de competência, mas pela imposição de um teto de vidro institucional que bloqueia a ascensão feminina ao topo da hierarquia. Contudo, não se trata apenas de uma barreira final; as trajetórias dessas pesquisadoras são marcadas pelo labirinto de cristal, composto por obstáculos constantes, como a sobrecarga do trabalho de cuidado, por exemplo, que tornam a progressão na carreira mais lenta e difícil. Os dados também revelam que o prestígio científico no Brasil tem cor, gênero e localização: homens brancos detêm a hegemonia das bolsas de nível 1A (58,2%), enquanto mulheres pretas e indígenas são estatisticamente apagadas desse espaço de poder. Somado a isso, há uma grande concentração de recursos na região Sudeste (56,5%) em detrimento do Norte (2,5%) que perpetua desigualdades estruturais entre as instituições de ensino do país.

A neutralidade científica é um mito que serve à manutenção de privilégios. Ao reconhecermos, com Donna Haraway, que todo conhecimento é um **saber localizado**, torna-se evidente que a ciência brasileira está situada a partir de uma perspectiva masculina e branca. Superar essas assimetrias exige mais do que o aumento numérico de mulheres; demanda uma transformação que valorize a pluralidade de sujeitos e rompa com as hierarquias que separam o *hard* do *soft*. Assumir uma “perspectiva parcial” e engajada pode ajudar a construir uma ciência que não apenas inclua mulheres, mas que seja pautada por uma ética plural.

Referências:

AREAS, Roberta *et al.* **Gender and the scissors graph of Brazilian science: from equality to invisibility**. [*S. l.*]: Open Science Framework, 2020. preprint. Disponível em: https://osf.io/m6eb4. Acesso em: 1 fev. 2022.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; SILVA, Luciana Mourão Cerqueira e. Desenvolvimento na carreira de bolsistas produtividade: uma análise de gênero. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 68–83, 2019.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2024.

CARVALHO, Suzane; MOURÃO, Luciana. Trajetória Profissional de Mulheres Cientistas à Luz dos Estereótipos de Gênero. **Psicologia em Estudo**, [*s. l.*], v. 25, 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/46325. Acesso em: 21 fev. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Bolsas Individuais no País**: Resolução nº 12, de 9 de agosto de 2024. Brasília, DF: CNPq, 2024. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_00ED/10157/21801223. Acesso em: 02 fev. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Painel de Fomento CTI**. Brasília, DF: CNPq, [202-?]. Disponível em: http://bi.cnpq.br/painel/fomento-cti/index.html. Acesso em: 02 fev. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao, Acesso em: 1 set. 2025.

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, 2002.

CUNHA, Rocelly; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Candida. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. **Saúde em Debate**, [*s. l.*], v. 45, n. spe1, p. 83–97, 2021.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; REA, Caterina Alessadra; GROSSI, Miriam Pillar. À sombra dos homens: a participação de mulheres na biologia no sul do Brasil. *Em*: GROSSI, Miriam Pillar; REA, Caterina Alessandra (org.). **Teoria Feminista e Produção de Conhecimento Situado: Ciências Humanas, Biológicas, Exatas e Engenharias**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 277–296. ISBN: 978-65-86602-03-6. Disponível em: https://nigs.ufsc.br/.

GROSSI, Miriam Pillar; MIGUEL, Sônia Malheiros. Transformando a diferença: as mulheres na política. **Revista Estudos Feministas**, [*s. l.*], v. 9, n. 1, p. 167–206, 2001.

GROSSI, Miriam Pillar; REA, Caterina Alessandra. Mulheres na ciência/gênero e ciência: construção de um campo ou de dois campos de pesquisa? Em: **Teoria Feminista e Produção de Conhecimento Situado: Ciências Humanas, Biológicas, Exatas e Engenharias**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 1–6. ISBN: 978-65-86602-03-6.

GUEDES, Moema De Castro; AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 45, p. 367–399, 2015.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, *[S. l.]*, n. 5, p. 07–41, 2009. ISSN: 0104-8333.

KLÖPPEL, Bruna; GROSSI, Miriam Pillar. Um olhar de gênero sobre a história das mulheres na Antropologia brasileira: Ruth Cardoso e Eunice Durham. *Em*: GROSSI, Miriam Pillar; REA, Caterina Alessandra (org.).

Teoria feminista e produção de conhecimento situado: ciências humanas, biológicas, exatas e engenharias. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 29–40. ISBN: 978-65-86602-03-6. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217561.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, [*s. l.*], v. 21, n. 3, p. 883–903, 2013.

LÖWY, Ilana. Por que tão devagar? Os obstáculos para a igualdade dos sexos na pesquisa científica. *Em*: GROSSI, Miriam Pillar; REA, Caterina Alessandra (org.). **Teoria Feminista e Produção de Conhecimento Situado: Ciências Humanas, Biológicas, Exatas e Engenharias**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 231–246.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. Práticas de gênero e carreiras políticas: vertentes explicativas. **Revista Estudos Feministas**, [*s. l.*], v. 18, n. 3, p. 653–679, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Caleidoscópio convexo: mulheres, política e mídia**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi et al. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. **Configurações**, [s. l.], n. 27, p. 75–93, 2021.

PARENT IN SCIENCE (PiS). **As Bolsas de Produtividade em Pesquisa: uma Análise do Movimento Parent in Science**. Porto Alegre: Parent in Science, 2023. Disponível em: https://www.parentinscience.com/documentos.

PARENT IN SCIENCE. **Relatório: Bolsas de Produtividade em Pesquisa Sênior (PQ-Sr) - CNPq**. [*S. l.*]: [*s. d.*], 2023a. Disponível em: https://www.parentinscience.com/_files/ugd/0b341b_17c9ea2f936c438580f387f0c6637b21.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. *In*: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (org.). **Masculino,**

Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. p. 21–41.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, Justificando, 2017. 111 p. (Feminismos Plurais). ISBN: 978-85-953004-0-8. Acesso em: 4 maio. 2021.

ROSSITER, Margaret W. The Matthew Matilda Effect in Science. **Social Studies of Science**, *[S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 325–341, 1993. ISSN: 0306-3127, 1460-3659. DOI: 10.1177/030631293023002004.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001. 348 p. ISBN: 85-7460-063-6.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [*s. l.*], v. 15, n. 2, p. 71–99, 1990.

VAZ, Daniela Verzola. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 22, n. 3, p. 765–790, 2013. ISSN: 0104-0618. DOI: 10.1590/S0104-06182013000300007.

VIANNA, Keyth. Escrita afetiva: uma ferramenta política para as mulheres-mães-cientistas. Em: FARIAS, Camila Peixoto; LUCZINSKI, Giovana Fagundes (org.). **Tecendo cartas: (sobre)vivências de mulheres na universidade.** São João de Meriti: Desalinho, 2022. p. 95–100. ISBN: 978-65-88544-24-2. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/149/1170149/ldYsHGEb/72b08128384e471b92167a88e9e5434d?fileName=Camila%20Farias%20Miolo%20Digital.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

Between Hard and Soft: Gender Disparities in the Granting of CNPq Productivity Fellowships

This article analyzes, through the analytical lens of gender and from the perspective of Donna Haraway's (2009) "situated knowledges" and feminist epistemologies, the underrepresentation of women in Brazilian science: specifically, the distribution of CNPq Research Productivity (PQ) grants, which are one of the symbols of prestige and scientific recognition in Brazil. The article also compares this access and underrepresentation in science with another strongly masculine field: politics. Based on the analysis of data from between 2021 and 2023, the text explores concepts such as the Matilda Effect, the crystal labyrinth, the glass ceiling, and the scissors effect, as well as criteria of "neutrality" and "objectivity," demonstrating that women's participation decreases as they advance to the highest levels of the scientific career. Grounded in feminist science studies, the data reveal that white men are the primary recipients of the most prestigious grants (PQ-1A), while women—particularly Black and Indigenous women—face the most severe exclusion at these levels. Finally, the work proposes the valorization of "situated knowledges" (Donna Haraway, 2009) as an alternative for a more ethical, plural, and engaged science.

KEY-WORDS: Gender and Science. Situated Knowledges. Research Productivity Grants.

Carolina GIORDANO BERGMANN,
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Educação Artística, com Habilitação em Música, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS - UFSC). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: carolinabergmann@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7989-2464

Recebido em: 05/01/2026

Aprovado em: 27/02/2026

ISSN 2525-6904

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação:
Comparando os editais CNPq/MCTIC Nº 31/2018 e 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras

Priscilla Gusmão Pinto Pereira, *Universidade Federal de Santa Catarina*
Miriam Pillar Grossi, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Resumo. Este artigo é o resultado de projeto de Iniciação Científica desenvolvido no quadro do projeto Etnografia das Políticas Públicas de Gênero e Diversidades no Campo da Ciência e Tecnologia, que visou entender uma política pública de gênero e ciências desenvolvida pelo CNPq: as chamadas CNPq/MCTIC No 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação e 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação. Neste artigo, analisamos os dois editais em cinco pontos: a) seus objetivos gerais e específicos; b) recursos financeiros disponibilizados; c) critérios de julgamento; d) o que se espera dos projetos inscritos; e) ações afirmativas; d) resultados dos editais. Como resultado da pesquisa, identificamos como os elementos que compõem um edital são importantes para a construção e fortalecimento de um campo acadêmico e como, no caso dos editais analisados, eles permitiram a emergência e consolidação de vários grupos e redes de pesquisa, sediados em todas as regiões do país. Através do reconhecimento de ações lideradas por e voltadas para mulheres cientistas no campo das Exatas, Engenharias e Computação, os dois editais tiveram forte impacto nas carreiras de cientistas destas áreas tradicionalmente consideradas “masculinas".

Palavras-Chave: Ciências exatas; Estudos de Gênero; Políticas Públicas; Ciência e Tecnologia; Gênero; Mulheres; Ações afirmativas.

Introdução

Em agosto de 2004, a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério da Ciência e Tecnologia instituíram um grupo interministerial para discutir, elaborar e estruturar propostas conjuntas de políticas públicas no campo científico com foco em gênero e diversidade. No ano seguinte, 2005, em conjunto com outras instituições colaboradoras[1], é criado o Programa Mulheres e Ciência, que, segundo o site do portal do CNPq, teve como principal objetivo "estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas"[2]. Este Programa desenvolveu importantes atividades[3] nos governos Lula (2002-2009) e Dilma Rousseff (2010-2016), mas deixou de existir a partir do governo Temer (2016-2018).

Visando entender os desdobramentos dessas políticas públicas, este texto tem como foco a análise do edital e os resultados da chamada **CNPq/MCTIC Nº 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação**, lançada em agosto de 2018, em comparação ao último edital do Programa Mulheres e Ciências, lançado em 2013, **Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação[4].**

Nossa pesquisa PIBIC[5], desenvolvida entre abril e agosto de 2022, teve como objetivo pesquisar as políticas de ciência e tecnologia em gênero nas áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação[6],

[1] MCTI, CNPq, MEC e ONU Mulheres, além da CAPES, ANDIFES e FINEP.
[2] Disponível em: http://memoria.cnpq.br/mulher-e-ciencia
[3] Os três eixos do programa foram: 1.Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, para estudantes de Ensino Médio, Graduação, Pós-Graduação e Escolas da Educação Básica; 2. Editais de Pesquisa do CNPQ "Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos", que teve quatro editais (lançados em 2005, 2008, 2010 e 2012) 3.Encontro trianual Pensando Gênero e Ciências, com núcleos de pesquisa de Gênero das Universidades.
[4] O edital Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação foi reeditado em 2024 com o Governo Lula 3 (2023-2026), através da Chamada CNPq/MCTI/MMulheres nº 31/2023. (https://www.gov.br/cnpq/pt-br/doc-pdf/cnpq-mcti-mmulheres-n-31-2023-meninas-nas-ciencias-exatas-engenharias-e-computacao.pdf)
[5] Esta pesquisa é parte do projeto CNPq/PQ "Etnografia das Políticas Públicas de Gênero e Diversidades no Campo da Ciência e Tecnologia" (Grossi, 2018).
[6] SETIC-UFSC. Edital de Seleção: BOLSISTA NIGS PIBIC 2021/2022. Disponível em: <https://nigs.ufsc.br/2021/07/25/edital-de-selecao-bolsista-nigs-pibic-20212022/>

buscando responder às seguintes questões: Que políticas públicas foram desenvolvidas nas últimas décadas para o estímulo à presença de mulheres nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM)[7]? Qual é o impacto dessas políticas na vida de cientistas mulheres e jovens estudantes que se dirigem ao campo das ciências exatas, engenharia e computação no Brasil?

Material e Métodos

A pesquisa foi desenvolvida a partir de metodologias antropológicas, com foco em arquivos digitais. No processo de construção do problema da pesquisa, fez-se a revisão teórica sobre gênero e ciências e foram realizadas etnografias de eventos virtuais sobre este tema, entre elas lives do CNPq e eventos do dia 11 de fevereiro - Dia Internacional de Mulheres e Meninas nas Ciências - visando mapear as políticas públicas de estímulo à participação de mulheres em Ciências Exatas, Engenharias e Computação no Brasil. A partir deste levantamento, escolheu-se a análise de editais do CNPq e foi elaborado um roteiro de questões a serem respondidas a partir destes arquivos públicos.

Na etapa de levantamento de informações na página do CNPq, foram encontrados três editais do CNPq voltados para mulheres e meninas nas áreas de STEM.

Os dois primeiros foram lançados em 2013: **Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação e** o segundo **Chamada de Projetos CNPq / MIT nº 88/2013 - Programa de Cooperação CNPq / Massachusetts Institute of Technology - MIT[8]**. O primeiro teve apoio específico para mulheres nas ciências exatas, engenharia e computação, com pontuação específica para mulheres. Já o segundo edital tinha também como objetivo apoiar projetos para áreas das exatas, mas não trouxe como especificidade maior pontuação para pesquisadoras do sexo feminino (nem alguma

---

[7] STEM é uma sigla mundialmente conhecida para se referir às áreas de Exatas e Engenharias. Em inglês, Sciences, Technology, Engineering and Mathematics.

[8]Edital disponível em1: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=4341
Edital disponível em 2: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=3661

porcentagem para tal)[9]. O terceiro edital foi lançado em 2018 - **CNPq/MCTIC Nº 31/2018-Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação** [10].

A partir deste levantamento e, com base nas referências teóricas e análise de lives que havíamos feito anteriormente, optamos por comparar os editais 18/2013 e 31/2018 por se tratarem de duas edições de editais similares.

Análise dos editais

Comparamos os editais 18/2013 e 31/2018, nos seguintes pontos: a) seus objetivos gerais e específicos; b) recursos financeiros disponibilizados; c) critérios de julgamento; d) o que se espera dos projetos inscritos; e) Ações Afirmativas; como demonstrado na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Tabela Comparativa dos editais

Pontos Analisados	Edital Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas (2013)	Edital Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação (2018)
Objetivos específicos	Educação básica a partir do sexto ano e Ensino Superior	Ensino médio e Graduação
Recurso financeiro disponibilizado	Valor global estimado de R$ 11.000.000,00 (onze milhões de reais)	Valor global de R$ 3.000.000,00 (três milhões de reais)
Critérios para o julgamento	Possui três critérios para julgamento mais voltados para divulgação e captação das alunas	Possui oito critérios de julgamento, sendo um voltado especificamente para o sexo do proponente do projeto

[9] Este segundo foi utilizado somente para título de comparação inicial como exemplo de um edital na área de exatas que não há essa preocupação.
[10] Edital disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=8402

	Pontuação maior para mulheres do que para homens.	
O que se espera dos projetos inscritos	**Visão mais ampla com relação à inserção das estudantes em áreas majoritariamente masculinas**	**Uma preocupação mais localizada. Pensando na aplicabilidade desses conhecimentos na sociedade e no combate à evasão na graduação de estudantes do sexo feminino**
Ações Afirmativas	**Parcela mínima de 30% (trinta por cento) dos recursos destinada a projetos coordenados por pesquisadores vinculados a instituições sediadas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste. Maior pontuação para mulheres.**	**Não há nenhuma especificidade com relação às regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, nem ações afirmativas de gênero.**

Fonte: Desenvolvida pela autora

a) Objetivo geral e específicos

Ao comparar o edital de 2018 fomentado pelo CNPQ e MCTIC[11] com o edital de 2013 fomentado pelo CNPq, MCTIC, SPM-PR e a Petrobras[12], foi possível observar que os dois possuem o mesmo objetivo geral:

> "Apoiar projetos que visem estimular a formação de mulheres para as carreiras de ciências exatas, engenharias e computação no Brasil, despertando o interesse vocacional de estudantes do sexo feminino(...). Esta iniciativa visa ainda combater a evasão, (...)" (Edital 2013, p. 1; 2018, p.1)

Porém, as semelhanças terminam neste quesito. Quando analisado a partir dos objetivos específicos, o edital "Meninas nas Ciências" do CNPq/MCTIC de 2018 pretende especificamente atuar na "Educação Básica (Ensino Fundamental a partir do 6º ano e do Ensino Médio) e do

[11] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).
[12] Este edital foi fomentado pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República - SPM-PR e a Petróleo Brasileiro - Petrobras.

Ensino Superior". Já o edital "Meninas e Jovens fazendo ciências" da SPM/CNPq/Petrobras de 2013 teve como foco o "Ensino Médio e da Graduação por estas profissões e para a pesquisa científica e tecnológica".

b) Recurso financeiro disponibilizado

O segundo ponto analisado foi com relação ao recurso financeiro disponibilizado. Foi possível observar uma diferença de R$ 8.000.000,00 (oito milhões de reais) a menos no valor global disponibilizado para realização dos projetos contemplados no edital do CNPQ de 2018[13] comparado ao edital da SPM/CNPq/Petrobras de 2013[14]. Esta diminuição de recursos expressa o contexto político dos dois momentos. O primeiro (2013), lançado durante os governos de frente popular (2003-2016), na época governado pela Presidenta Dilma Rousseff, teve grande engajamento na articulação entre campo acadêmico e movimentos sociais para a formulação de políticas públicas como o incentivo a jovens e mulheres nas ciências exatas. O segundo (2018) é lançado ainda no final do governo Temer, e como é explicado por Miriam Grossi (2018) no projeto principal que originou este subprojeto, é possível enxergá-lo como um reflexo dos desmontes e retrocessos estatais da maior parte das políticas públicas voltadas a gênero e diversidade.

Também é importante ressaltar que, logo após o golpe e a saída da presidenta Dilma Rousseff da presidência, vários programas, secretarias e projetos voltados às questões de gênero e para mulheres foram extintos, absorvidos ou interrompidos. Sem contar que, no final do governo Temer, a ciência, tecnologia e inovação já haviam sofrido

[13] Trecho retirado do edital *Meninas nas Ciências (2018)* "As propostas aprovadas serão financiadas com recursos no valor global de R$ 3.000.000,00 (três milhões de reais), sendo R$ 2.000.00000 (dois milhões de reais) oriundos do orçamento do CNPq e R$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) oriundo do orçamento do MCTIC, a serem liberados em parcela única, de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira no CNPq."

[14] Trecho retirado do edital *Meninas e Jovens fazendo ciências (2013)* "Às propostas aprovadas serão financiadas com recursos no valor global estimado de R$ 11.000.000,00 (onze milhões de reais) sendo R$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais) oriundos do orçamento da SPM-PR, R$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais) oriundos do orçamento da Petrobras e R$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) 8 oriundos do orçamento do MCTI, a serem liberados em parcela única, de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira do CNPq."

importantes cortes orçamentários [15].

c) Critérios de julgamento

O terceiro ponto analisado foram os critérios para o julgamento dos projetos. Destacamos que o edital de 2018 possui mais critérios que o edital de 2013, refletindo a incorporação de elementos apontados na avaliação do edital anterior. Um destes pontos é o critério do item F do edital de 2018 que estipula a pontuação 0 (zero) para o sexo masculino e 10 (dez) para o sexo feminino do/a proponente, como demonstram os quadros abaixo dos editais[16]:

Quadro 1 - Critérios de análise e julgamento

	Critérios de Análise e Julgamento	Peso	Nota
A	Excelência da proposta quanto à qualidade do projeto e efetividade da metodologia para o alcance dos objetivos.	2	0 a 10
B	Qualidade e eficiência do gerenciamento do projeto, relacionados à qualificação e experiência da equipe e adequação do cronograma de execução e dos recursos solicitados.	2	0 a 10
C	Avaliação dos possíveis resultados da proposta quanto aos aspectos motivacionais (atração de alunas do Ensino Médio e manutenção de alunas das Ciências Exatas, Engenharias e Computação) e ao potencial de disseminação para o País.	2	0 a 10

Fonte: Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

[15] Como expressado pela conselheira da Sociedade Brasileira para o Progresso na Ciência (SBPC) Fernanda Sobral "o teto de gastos do governo, que limita os recursos para investimentos no setor, e do contingenciamento dos recursos orçamentários para a área, que este ano ficarão em apenas R$ 3,4 bilhões, contra cerca de R$ 10 bilhões em 2010 em valores atualizados."
Trecho retirado da matéria do senado disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/06/12/corte-de-verbas-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao-prejudica-o-pais-afirmam-debatedores

[16] Quadro 1: retirado da Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação.
Quadro 2: retirado da Chamada CNPq/MCTIC Nº 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

Quadro 2: critérios de análise e julgamento

	Critérios de análise e julgamento	Peso	Nota
A	Excelência da proposta quanto à qualidade do projeto e efetividade da metodologia para o alcance dos objetivos da Chamada.	2,0	0 a 10
B	Avaliação dos possíveis resultados da proposta quanto aos aspectos motivacionais (atração de alunas da Educação Básica e manutenção das alunas da graduação nos cursos de Ciências Exatas, Engenharias e Computação).	2,0	0 a 10
C	Qualidade e viabilidade do plano para manutenção das ações nas escolas participantes, no curto, no médio e no longo prazo.	2,0	0 a 10
D	Abrangência da proposta quanto ao número de escolas contempladas.	1,0	3 para 1 escola; 5 para 3 escolas; e 10 para 5 escolas
E	Qualidade do gerenciamento do projeto, relacionada à qualificação e experiência do proponente.	1,0	0 a 10
F	Sexo do proponente.	1,0	0 para Masculino; e 10 para Feminino
G	Adequação do orçamento aos objetivos, atividades e metas propostas.	0,5	0 **ou** 10
H	Exequibilidade da proposta.	0,5	0 **ou** 10

Fonte: Chamada CNPq/MCTIC Nº 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

A ação afirmativa de maior pontuação para mulheres foi uma política de gênero assumida pelo CNPq ao elaborar este edital. Esta diretriz foi expressa publicamente em uma das lives sobre mulheres e ciências analisadas para essa pesquisa, realizada no Dia Internacional da Mulher, 08 de março de 2022, na qual o então presidente do CNPq, Professor Evaldo Ferreira Vilela, afirmou que

> *Desde 2005, o CNPq vem fomentando projetos para a inclusão das mulheres nas ciências e tecnologias através do programa "mulher e ciência". Tendo também como objetivo fomentar a participação plena de mulheres e promover a pesquisa na área de gênero (ao longo dos 17 anos desenvolveu várias ações), como por exemplo: 11 edições do prêmio igualdade de gênero, 7 edições da premiação "Pioneiras na ciência" e duas chamadas públicas voltadas a essas disciplinas.*

Ele encerrou sua fala dizendo que essa não era uma pauta, nem recente nem local, no programa de desenvolvimento científico pensado para mulheres no CNPq; reconhecendo assim a importância da pauta da questão das mulheres nas ciências.

d) O que se espera dos projetos inscritos

Comparando os dois editais, foi possível observar que, apesar de ambos terem como objetivo geral o incentivo a meninas e jovens nas ciências exatas, quando analisados mais em detalhe, é possível perceber que o edital de 2013 tinha uma visão mais ampla com relação à inserção das estudantes em áreas majoritariamente masculinas. Como explica o edital, ele tem como potencial:

> "Despertar o interesse das estudantes da Educação Básica pelas áreas de ciências exatas, engenharias e computação e de potencializar a vocação das estudantes de graduação por estas áreas científicas, bem como de melhorar a formação dos professores e o ensino dessas disciplinas nas escolas participantes." (2013, p.11)

E, além disso, também deveria articular estudantes em início de graduação nas ciências exatas, engenharia e computação e estudantes de nível médio, despertando

> "O interesse por estas áreas científicas nas estudantes de nível médio e promover a divulgação entre seus professores por meio de atividades didáticas, eventos científicos, culturais e tecnológicos, incluindo laboratórios, oficinas, núcleos de experimentação científica, feiras de ciências e atividades relacionadas com a difusão científica e tecnológica" (2013, p. 12)

Já no edital de 2018, a ênfase está localizada na aplicabilidade desses conhecimentos na sociedade, principalmente com relação à demanda do mercado, articulando a pesquisa com a solução de problemas reais. Segundo o edital, o projeto deveria estabelecer conexões, "enfatizando a inserção econômica e social, e o papel delas no setor industrial e de serviço, na área dos cursos de graduação em ciências exatas, engenharia e computação" (p. 09). Assim como "combater a evasão, que ocorre principalmente nos primeiros anos, de estudantes do

sexo feminino dos cursos de graduação nestas áreas, bem como aproximar as escolas públicas da Educação Básica das Instituições de Ensino Superior" (2018, p. 1).

e) Ações afirmativas regionais

Um dado significativo na comparação dos dois editais, foi o desaparecimento, no edital de 2018, da ação afirmativa de apoio para projetos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Dizia o edital de 2013 que: "uma parcela mínima de 30% (trinta por cento) dos recursos será, necessariamente, destinada a projetos coordenados por pesquisadores vinculados a instituições sediadas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, (...)" (p.8). Demonstrando uma importante preocupação com relação às diferentes realidades e disponibilização de recursos de cada estado da federação brasileira. O desaparecimento desta ação afirmativa regional no edital de 2018 reflete o desmonte desta política durante o governo Temer (2016-2018).

Análise dos resultados dos dois editais

Finalizando a comparação entre os dois editais, o objetivo desta etapa de análise foi verificar o impacto deles no que diz respeito ao estímulo à maior participação de mulheres no campo de STEM e a participação de pesquisadoras/es das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, regiões com menos recursos e reconhecimento no campo da ciência e tecnologia no Brasil. Para isso, fizemos um comparativo entre a quantidade de mulheres e de homens que tiveram seus projetos contemplados, assim como de regiões e tipo de instituições nos quais estas/es pesquisadoras/es atuam.

No edital de 2013, foram contemplados 332 projetos, sendo 153 de homens (46%) e 179 de mulheres (54%). Na chamada de 2018, o total de projetos contemplados foi de 120, com 107 projetos de mulheres (89%) e 13 de homens (11%). Vale ressaltar que o quesito de avaliação que dava nota 10 a mulheres e zero a homens teve forte impacto no edital de 2018, mostrando que foi uma ação afirmativa importante para o

reconhecimento e estímulo à presença de mulheres nas ciências exatas, engenharias e computação, como mostramos na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Comparativo do total e gênero dos projetos contemplados

Informações gerais	Edital Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas (2013)	Edital Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação (2018)
Total de pesquisadoras/es contempladas/os	332	120
Mulheres	189 (57%)	107 (89%)
Homens	143 (43,%)	13 (11%)

Fonte: Chamada CNPq/MCTIC Nº 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação e Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

Um segundo ponto observado foi em relação às e aos pesquisadores contemplados com as notas mais altas, portanto nas primeiras colocações dos resultados dos dois editais. Foram analisados os oito primeiros contemplados nos dois editais e constatou-se que no edital de 2013, temos uma mulher em primeiro lugar e apenas duas mulheres dentre os oito primeiros selecionados no edital. No edital de 2018, a diferença é significativa, sendo as cinco primeiras colocadas mulheres e apenas um homem entre os 8 primeiros colocados.

Um terceiro ponto, focado no edital de 2018, foi observar a presença e engajamento dos Institutos Federais como instituição com papel significativo na inserção de meninas nas STEM. Constatamos que ficaram nos primeiros lugares dois Institutos Federais. Listamos a presença nos aprovados de 2018 dos seguintes Institutos Federais: de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, da Bahia e do Oeste da Bahia, do Piauí, de Goiás, do Mato Grosso, do Amapá e do Amazonas. A presença de institutos federais de todas as regiões do país revela a ampliação do campo de pesquisa das áreas de Ciências Exatas, inicialmente restrito às universidades, para os

institutos federais (que foram criados em 2008 [17]). Todavia, o número de Projetos aprovados em Institutos Federais representa apenas 10,5% do total.

Um quarto ponto de analise foi a ação afirmativa de 30% de recursos para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, presente no edital de 2013 e ausente no edital de 2018, como mostrados na tabela 3.

Tabela 3 - Comparativo por região

Informações gerais	Edital Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas (2013)	Edital Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação (2018)
Total de projetos aprovados	332	120
Região Sudeste	45 instituições - 110 projetos aprovados (33,8%)	39 instituições - 30 projetos aprovados (26,3%)
Região Sul	28 instituições - 70 projetos aprovados (21,5%)	23 instituições - 34 projetos aprovados (29,8%)
Região Nordeste	34 instituições - 92 projetos aprovados (28,3%)	20 instituições - 25 projetos aprovados (21,9%)
Região Norte	13 instituições - 21 projetos aprovados (6,6%)	8 instituições - 13 projetos aprovados (11,4%)

[17] Entre 2008 e 2018, houve uma grande ampliação regional dos Institutos Federais, como analisou Carolina Bergmann em sua tese de doutorado - "Eu nunca pedi licença para estar nesses espaços. Eu só fui ocupando". Reitoras na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, PPGICH, UFSC, 2024.

Região Centro-oeste	18 instituições - 32 projetos aprovados (9,8%)	12 instituições - 12 projetos aprovados (10,5%)

Fonte: Chamada CNPq/MCTIC Nº 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação e Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

O quadro acima nos surpreendeu positivamente pois apesar do edital de 2018 não ter incluído como regra o apoio de 30% dos recursos para as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o conjunto destas regiões obteve 43,85% dos recursos do edital, o que mostra que a preocupação com a distribuição regional esteve presente na avaliação dos projetos submetidos ao edital. Neste sentido também destacamos que os sete primeiros projetos aprovados no edital 2018 estão vinculados a instituições da Região Centro-Oeste (IFG, IFGoiano, UFG), Norte (UNIR e UFPA) e Nordeste (UFAL).

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar quais foram os impactos de um edital voltado especificamente para questões de gênero nas ciências exatas, engenharias e computação. Para isso, o primeiro passo que fizemos foi reconhecer, através da revisão bibliográfica, a estrutura que nos atravessa como mulheres localizadas por nosso gênero no ambiente acadêmico. Constatamos o papel fundamental de politicas publicas específicas de gênero para o desenvolvimento da ciência feita por mulheres. Aprendemos que dados estatísticos são fundamentais para a elaboração de políticas públicas que amenizem essas disparidades.

Na continuidade, tomamos como foco de análise dois editais do CNPq direcionados à mulheres nas áreas de STEM. A partir da analise dos dois editais observamos que os dados numéricos evidenciam os impactos dos dois editais. No edital de 2013 mais projetos foram aprovados mas proporcionalmente as mulheres tiveram menos protagonismo. Já edital de 2018, onde havia uma ação afirmativa específica para mulheres, elas tiveram mais projetos aprovados e

obtiveram as primeiras colocações, indicando a excelência de suas propostas.

Além disso, observou-se que os dois editais permitiram a descentralização institucional e regional, o primeiro com uma politica especifica de ação afirmativa e o segundo sem. Mesmo assim, os dois editais contemplaram significtiva presença de instituições das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e o edital de 2018 mostrou o protagonismo dos Institutos Federais, sinalizando a expansão e interiorização do campo científico para além dos centros tradicionalmente consolidados.

Por fim, a análise dos dois editais permitiu entender como funcionam as políticas públicas no campo da ciência e o quanto é importante ter ações específicas para mulheres, demonstrando avanços expressivos na promoção da equidade de gênero e na ampliação da participação regional nas áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação. O volume de projetos apresentados, assim como a diversidade institucional e das temáticas abordadas revelou a crescente presença de mulheres nas ciências exatas, engenharias e computação no Brasil.

Agradecimentos

Esta pesquisa só foi possível graças ao apoio do CNPq através do edital PIBIC/UFSC 2021 e do projeto Etnografia das Políticas Públicas de Gênero, Sexualidades e Diversidades nos Governos Petistas (2002-2016) - bolsa PQ CNPq (2018-2022) de Miriam Pillar Grossi, financiado pelo CNPq-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Agradecemos também o diálogo com a equipe do NIGS - Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividade e com o grupo do Seminário de Tese com os quais esta pesquisa foi formulada, discutida e apoiada.

Referências:

GROSSI, Miriam Pillar. Etnografia das Políticas Públicas de Gênero, Sexualidades e Diversidades nos Governos Petistas (2002 - 2016), Projeto de Pesquisa PQ, CNPq, 2018.

KLANOVICZ, Luciana. A Presença de Mulheres em Cursos de Engenharia no Sul do Brasil: Um Estudo Qualiquantitativo de Gênero, História e Ciência KLÖPPEL, In: GROSSI, Miriam Pillar; REA, Caterina Alessandra. (Orgs.). *Teoria feminista e produção de conhecimento situado: ciências humanas, biológicas, exatas e engenharias*. 1. Ed. Florianópolis (SC): Tribo da Ilha; Salvador (BA) : Devires, 2020. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217561

KLÖPPEL, Bruna; GROSSI, Miriam Pillar. Um olhar de gênero sobre a história das mulheres na antropologia brasileira: Ruth Cardoso e Eunice Durham. In: GROSSI, Miriam Pillar; REA, Caterina Alessandra. (Orgs.). *Teoria feminista e produção de conhecimento situado: ciências humanas, biológicas, exatas e engenharias*. 1. Ed. Florianópolis (SC): Tribo da Ilha; Salvador (BA) : Devires, 2020. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217561

RIFIOTIS, Theophilos. 2016. Etnografia no ciberespaço como "repovoamento" e explicação. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 31 (90): 85-98. https://doi.org/10.17666/319085-98/2016» https://doi.org/10.17666/319085-98/2016

Girls in STEM Sciences, Engineering, and Computing: Comparing the calls for proposals CNPq/MCTIC No. 31/2018 and 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras

ABSTRACT: This article is the result of an undergraduate research project developed within the framework of the project "Ethnography of Public Policies on Gender and Diversity in the Field of Science and Technology," which aimed to understand one of the public policies on gender and science developed by CNPq: the CNPq/MCTIC calls No. 31/2018 - Girls in Exact Sciences, Engineering and Computing and 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Girls and Young Women Doing Exact Sciences, Engineering and Computing. In this article, we analyze the two calls for proposals in five points: a) their general and specific objectives; b) financial resources made available; c) judging criteria; d) what is expected of the submitted projects; e) Affirmative Actions. As a result of the research, we identified how the elements that

make up a call for proposals are important for the construction and strengthening of an academic field and how, in the case of the calls analyzed, they allowed the emergence and consolidation of several research groups and networks and actions aimed at women scientists in the fields of Exact Sciences, Engineering and Computing, with a strong impact on the careers of young women encouraged to pursue these areas of science traditionally considered "masculine".

KEYWORDS: Exact Sciences; Gender Studies; Public Policies; Science and Technology; Gender; Women; Diversity.

Priscilla GUSMÃO PINTO PEREIRA

Mestranda em Antropologia Social (PPGAS) pela Universidade Federal de Santa Catarina, junto ao Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER). Graduada em Antropologia (UFSC - 2024) e com formação técnica em Produção/Comunicação de Moda pela faculdade SENAC/SC. Atualmente faz parte da equipe editorial dos Cadernos de Gênero e Diversidade. priscilla_gusmao@outlook.com

Miriam PILLAR GROSSI

Profa emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora editorial dos Cadernos de Gênero e Diversidade e pesquisadora 1A do CNPq com o projeto "Políticas e Experiências de Equidade, Formação e Inclusão: uma etnografia sobre práticas de gestão, ensino, orientação e extensão em universidades públicas brasileiras". Co-coordena a Commission Global Feminisms and QueerPolitics e é vice-presidente da IUAES (International Union of Anthropological and Ethnological Sciences) (2023-2027). https://orcid.org/0000-0002-4399-6544

Recebido em: 20/12/2025

Aprovado em: 27/02/2026

ISSN 2525-6904

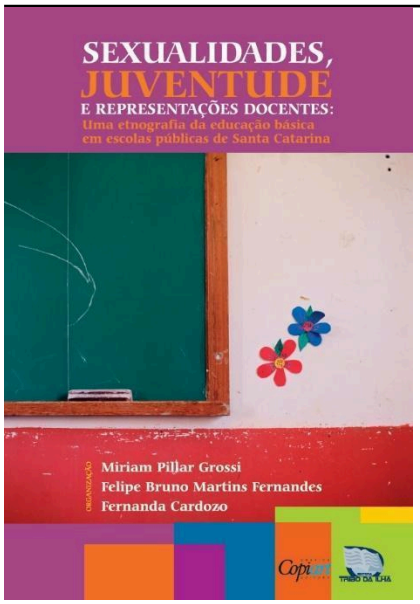
RESENHA

Sexualidades, Juventude e Representações Docentes: uma etnografia em escolas públicas de Santa Catarina

Cláudia Moro, *Universidade Federal de Santa Catarina*
Lígia Antunes de Siqueira, *Universidade Federal de Santa Catarina*

Resumo: Este texto é uma resenha do livro "Sexualidades, Juventude e Representações Docentes: uma etnografia em escolas públicas de Santa Catarina", o qual é fruto de pesquisas realizadas em escolas, contendo artigos a respeito das representações de professoras e professores sobre as sexualidades de jovens estudantes catarinenses no período de 2007 a 2009. O livro oferece ricas descrições etnográficas e análises sobre a temática da sexualidade no espaço escolar que podem servir como subsídios para novas pesquisas sobre a temática, assim como contribuir para a formação de novas/os pesquisadoras/es.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidades. Docentes. Jovens. Etnografia. Escolas públicas.



O livro é fruto de pesquisas realizadas em escolas públicas de Santa Catarina, contendo artigos a respeito das sexualidades de jovens estudantes no período de 2007 a 2009. A pesquisa foi realizada pela equipe de pesquisadoras/es do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em nove escolas de cinco regiões diferentes do Estado, nas seguintes cidades: Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Itajaí e Joinville. A escolha destas cidades foi baseada no número de pessoas vivendo com HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) e AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), uma vez que houve apoio financeiro do Ministério da Saúde (MS) através do Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST do HIV/Aids e das Hepatites Virais[1]. Os dados obtidos na pesquisa contribuíram para o desenvolvimento de importantes projetos de extensão universitária da UFSC, como o projeto de oficinas "Papo Sério[2]" e o curso de especialização "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE)[3]. Estes dois projetos foram de grande importância para a educação do Estado de Santa Catarina e demandaram a força de trabalho das equipes de pesquisadoras/es que, além de suas pesquisas individuais de graduação e pós-graduação, passaram a se envolver nas atividades de extensão, fazendo com que a publicação do livro ocorresse dez anos após o término da pesquisa "Sexualidades de Jovens Estudantes em Escolas Públicas de Santa Catarina".

O apoio das Gerências de Educação da Secretaria Estadual de Educação (GEREDs) de Santa Catarina nos vários municípios estudados, tornou possível a pesquisa, assim como o aceite por parte das escolas. Além disso, em 2007, a política brasileira vivia um momento importante,

[1] Atualmente, este se chama Departamento de HIV, Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Disponível em: https://www.gov.br/aids/pt-br

[2] O Projeto "Papo Sério" foi desenvolvido pelo NIGS, entre 2007 e 2015, envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação. Contou com apoio financeiro da UFSC (Probolsas e Pró-extensão) e do MEC (PROExT). Suas principais ações foram a realização de oficinas sobre gênero, sexualidade, violências e concursos de cartazes contra a homo-lesbo-transfobia (entre 2009 e 2015), envolvendo mais de dez mil estudantes e docentes de escolas públicas da Grande Florianópolis.

[3] O GDE foi uma das principais políticas públicas do Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores sobre as temáticas de gênero e diversidades étnicas e sexuais, oferecidos pela UFSC através do Instituto de Estudos de Gênero (IEG) em duas edições de aperfeiçoamento, em 2009 (com a formação de 465 professores em 10 polos) e em 2012 (com a formação de 250 professores em cinco polos). Também uma edição em nível de especialização que formou, em 2015/2016, 140 professores de todo o Estado de Santa Catarina.

com a implantação de políticas públicas federais sobre gênero e sexualidade.

No primeiro capítulo do livro: **Contexto e Metodologia da pesquisa**, Miriam Pillar Grossi, Fernanda Cardozo e Felipe Bruno Martins Fernandes apresentaram a metodologia da pesquisa e alguns dados da investigação das representações de professoras/es sobre a iniciação sexual e homossexualidade. Foram realizadas observações etnográficas, o acompanhamento de rotinas e de atividades e o registro em diários de campo, que constituem procedimentos metodológicos caros à Antropologia desde os ensinamentos de Bronislaw Malinowski (1978 [1922]) entre os trobriandeses. As observações foram realizadas em atividades extracurriculares como feiras de ciências, campeonatos escolares, momentos em sala de aula, recreios e aulas de educação física, com o intuito de analisar as interações entre meninos e meninas, meninas e meninas e meninos e meninos e captar formas de acusação e apelidos, brincadeiras e conflitos no interior das escolas.

Além das observações in loco, foram realizadas entrevistas com professoras/es, pais e mães e membros do NEPRE (Núcleo de Educação, Prevenção, atenção e atendimento às violências na escola). As entrevistas foram compostas por quatro eixos: a) sobre a trajetória individual de cada professor/a; b) representações sobre como a escola trabalha educação sexual; c) conhecimento de políticas públicas e ações do NEPRE nas escolas estudadas; d) observações sobre as/os estudantes a respeito de questões como gravidez, aborto, homossexualidade, travestilidade, suicídio e discriminação. Este capítulo traz relevantes contribuições para se aprender as etapas necessárias para desenvolver uma pesquisa, tais como a organização prévia para entrada nas escolas, a elaboração dos diários de campo, a realização e transcrição das entrevistas e a alimentação da base de dados com os documentos recolhidos.

O segundo capítulo, intitulado **Iniciação sexual, gênero e homofobia: questões teóricas**, com a autoria de Fernanda Cardozo, Miriam Pillar Grossi, Felipe Bruno Martins Fernandes, Leandro Castro Oltramari, Martina Ahlert, Maria Luiza Bettiol Carneiro, Éverton Luís Pereira, Gicele Sucupira Fernandes e Fátima Weiss de Jesus, explicitou as posições teóricas disciplinares que pautaram a investigação: a) a abordagem das representações sociais na Antropologia; b) a abordagem das representações sociais na Psicologia Social; c) os conceitos de gênero e sexualidade; d) os estudos sobre adolescência e juventude; e) os estudos sobre representações sociais da sexualidade na escola; f) os

estudos sobre famílias em camadas populares; g) a relação do campo religioso em relação às questões de gênero e sexualidade; h) a temática da violência e da homofobia como temas centrais na pesquisa de campo. Ao discutir com as/os principais autoras/es da área, o texto apresentou uma contribuição importante para o entendimento dos conceitos de gênero e sexualidades que foi central para o desenvolvimento da pesquisa.

O capítulo oferece também um "modelo" de descrição etnográfica das escolas, descrevendo os espaços e a circulação da comunidade escolar com um detalhamento muito revelador das dinâmicas e rotinas que ali se estabeleciam e suas relações com a temática proposta para o artigo. Traz também uma rica análise das representações das/os professoras/es sobre a iniciação sexual das/os estudantes, homofobia, lesbofobia e gayfobia. Cabe enfatizar o destaque dado ao "humor" nas relações sociais nas escolas, tanto entre alunas/os quanto nas relações entre professoras/es e destas/es com outros membros da comunidade escolar e o quanto estes diálogos espontâneos estão permeados de preconceitos.

O capítulo três, **Uma etnografia das escolas pesquisadas,** de autoria de Martina Ahlert, Éverton Luís Pereira e Miriam Pillar Grossi, adentrou o espaço físico e social das escolas pesquisadas. Importante destacar que estas escolas foram escolhidas pelas GEREDs vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), a partir do critério de terem um número elevado de "alunas/os problemas" o, que por sua vez, tornava a escola, "uma escola problema". Para esta seleção foram considerados os seguintes aspectos: uso indiscriminado de drogas, sexualidade precoce dos/as estudantes, gravidez na adolescência, alunas/os e/ou professoras/es homossexuais, famílias "desestruturadas".

Interessante destacar que embora as escolas descrevessem as/os estudantes como um grupo com características homogêneas, as/os pesquisadores observaram variados estilos de comportamento, revelando a existência de grupos que não eram vistos pela direção das escolas, ou que por "não causarem problemas", passavam despercebidos. O artigo descreve detalhadamente as características das escolas e seu funcionamento, apontando elementos que permitirão acessar, nos próximos capítulos, as temáticas da pesquisa, de modo que sexualidades, iniciação sexual e homossexualidades possam ser pensadas a partir das observações, escutas, relatos e conversas feitas nas diferentes escolas pesquisadas.

O capítulo quatro, intitulado **Professoras e professores: quem são e como atuam em sala de aula?,** de autoria de Éverton Luís Pereira, Martina Ahlert, Miriam Pillar Grossi e Felipe Bruno Martins Fernandes, apresentou o perfil das/os profissionais do corpo técnico-pedagógico composto por 65 pessoas. Estas foram entrevistadas nas nove escolas com professoras/es, assistentes técnico-pedagógicos, coordenadoras, diretoras, vice-diretoras e secretárias. O texto mostra a dureza da vida das/os professoras/es que, como na maioria das escolas brasileiras, possuem carga horária de 60 horas semanais ou mais. A sala de professores, destinada aos parcos momentos de descanso, muitas vezes, servia para a venda de produtos com objetivo de complementar a renda das/os professoras/es e era nesse espaço que ocorria a vigilância profissional e moral entre colegas. A partir deste material o capítulo apresenta as dificuldades que o corpo docente das escolas encontrava para trabalhar educação para a sexualidade.

O capítulo cinco, com o título **Representações de professoras e professores sobre a iniciação sexual e sexualidade dos jovens**, de autoria de Miriam Pillar Grossi, Gicele Sucupira Fernandes, Maria Luiza Bettiol Carneiro, Fátima Weiss de Jesus, Leandro Castro Oltramari, Felipe Bruno Martins Fernandes, Éverton Luís Pereira, Martina Ahlert e Fernanda Cardozo discute as representações de docentes sobre sexualidade e iniciação sexual, pois estas guiam a forma como tratam esses temas na escola.

Foi identificado que a maioria das/os professoras/es comentou sobre a emergência de uma sexualidade precoce, influenciada pela mídia (televisão), e que esta era mais latente nas meninas, pois iniciavam sua vida sexual mais cedo. Além disso, as e os docentes percebiam que a agência sexual das meninas era permeada por atitudes que "afloravam" o comportamento desrespeitoso dos meninos, responsabilizando-as pelas atitudes deles.

O tema da gravidez na adolescência também apareceu nas entrevistas, como se fosse um problema único e exclusivo das meninas e de suas famílias. Não havia reflexão sobre justiça reprodutiva e "aborto" era considerado um tabu, sendo que a maioria das e dos entrevistados/as se manifestou ser contra o aborto. Observou-se que esta posição influenciava o corpo discente no que tange ao exercício da sexualidade e dos direitos reprodutivos.

Por fim, as autoras e autores concluíram que faltava formação especializada sobre gênero e sexualidade (inicial e continuada), fazendo com que as/os docentes utilizassem suas experiências de vida para dar

soluções e conselhos para alunas/os, ao invés de instruções com base científica e educativa.

Em todas as escolas estudadas, foram registradas piadas, brincadeiras, acusações e violências contra gays, lésbicas e pessoas trans, demonstrando a centralidade dessas questões no universo escolar. Neste sentido, o capítulo seis, **Representações de professoras e professores sobre homossexualidades, travestilidades, lesbianidades e homofobia**, de autoria de Felipe Bruno Martins Fernandes, Leandro Castro Oltramari, Fátima Weiss de Jesus, Maria Luiza Bettiol Carneiro, Gicele Sucupira Fernandes e Miriam Pillar Grossi, apresenta dados sobre as formas como as/os docentes representam homossexualidades, lesbianidades e travestilidades, dando sequência às análises apresentadas no capítulo anterior, mas centralizando os olhares sobre a emergência das questões de gênero e da sexualidade na escola. O tema tabu da homossexualidade apareceu em comentários sobre alunas lésbicas e alunos gays, mas havia desconhecimento sobre as identidades trans (que foram classificadas como gays). Além disso, foi identificado que havia dificuldade em lidar com o assunto e que a palavra "homossexualismo" aparecia com frequência, mesmo de docentes com visões mais progressistas que não tinham tido formação no campo da sexualidade e aprendido a diferença deste conceito em relação à "homossexualidade".

Foi possível perceber uma homogeneização, ignorando as múltiplas vivências e expressões das sexualidades: todas as lésbicas eram masculinizadas e todos os estudantes gays eram vistos como afeminados, que se "vestiriam de mulher". As narrativas sobre lesbianidades apareceram em menor número, e as/os docentes percebiam que as lésbicas "assumidas" e que dialogavam com o privilégio masculino, sofriam menos violências.

A questão das travestilidades era de difícil aceitação, sendo vista como atitudes de provocação e identidades temporárias. Além disso, as/os docentes não aceitavam o nome social. Muitas alunas travestis reivindicavam o uso do banheiro feminino, mas eram rejeitadas tanto nos femininos como nos masculinos e, por isso, algumas medidas paliativas foram adotadas pelas escolas, como o uso do banheiro de docentes.

Com frequência, as/os docentes se preocupavam com as causas, a "origem" da homossexualidade, questões que emergiram espontaneamente nas entrevistas. As explicações dadas para que

determinada aluna ou aluno fosse homossexual foram as seguintes: "causa orgânica ou biológica" (distúrbio hormonal) ou "algo que se aprende através da convivência" (por conta de contato excessivo com as mães), em menor número apareceram explicações relacionando a homossexualidade a algo "anormal ou patológico" ou "contra a criação divina".

Apesar disso, paralelamente a essas explicações biologizantes e religiosas, foram identificados discursos sobre liberdade e felicidade como exercícios da individualidade, havia consciência coletiva sobre os "direitos individuais" e que "cada um é responsável por si".

Havia pouca prevenção sobre lesbo/trans/homofobia e violências a estudantes e docentes. Cabe destacar que se observou, na pesquisa, uma normalização de piadas e brincadeiras, as quais não eram vistas como violências e sim como forma de "provocar" as/os discentes não heterossexuais.

Apesar de terem identificado muitas situações em sala de aula de violências e lesbo-homo-transfobia, prevalecia o discurso de "respeito às diferenças", principalmente por parte de professoras/es heterossexuais. Além disso, docentes gays ou lésbicas relataram terem sofrido discriminações por parte do corpo docente, bem como havia forte receio de acusações de assédio e abuso sexual de professores gays contra alunos. Invisibilidade foi frequente, mesmo as e os docentes favoráveis ao tema, eram contra à exposição pública da sexualidade das pessoas homossexuais.

Na época da pesquisa, houve a proposição de um projeto de lei (PL 1151/95), que abordava a parceria civil entre pessoas do mesmo sexo. As declarações sobre o assunto diziam que as pessoas homossexuais deveriam fazer o que era melhor para si, desde que a homossexualidade fosse vivida no privado e não reivindicasse equiparação de direitos. Apesar de ressaltarem a importância dos direitos civis de pessoas gays, lésbicas e trans, essas temáticas eram vistas como secundárias em relação aos conteúdos disciplinares.

Por fim, o último capítulo **A família e a promoção dos serviços de prevenção e da educação para a sexualidade nas escolas catarinenses**, de autoria de Miriam Pillar Grossi, Leandro Castro Oltramari, Felipe Bruno Martins Fernandes, Fernanda Cardozo e Vinicius Kauê Ferreira apresentou uma síntese das principais questões sobre o tema da sexualidade na escola.

As autoras/es destacaram que, na época da pesquisa, havia um importante debate no Brasil sobre qual seria o termo correto para

introduzir a temática nos currículos escolares: “educação sexual” ou “orientação sexual”, sendo que este último foi institucionalizado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Tal termo foi escolhido para se afastar de noções de higienização e controle da sexualidade. Além disso, foi incluído como temática extradisciplinar em conjunto com temas como meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural e estudos econômicos. Pensando nos dias atuais, nos quais vivenciamos perseguições a professoras/es, incentivada por figuras da extrema direita e que promovem pânicos morais, os PCNs[4] eram mais progressistas que a atual BNCC, que retirou a palavra gênero de todo o documento.

Neste capítulo, o papel da família em relação aos conteúdos sobre sexualidade na escola foi abordado em três itens: “Vulnerabilidade, pobreza e sexualidade precoce”; “A prevenção no currículo escolar: o lugar dos temas transversais” e a forma como os serviços de prevenção eram percebidos.

Entre as/os docentes, foi recorrente a associação entre vulnerabilidade, pobreza e sexualidade precoce, a “promiscuidade” era gerada por condições precárias de moradia, fazendo com que alunas/os assistissem práticas sexuais de mães e pais. As famílias “desestruturadas” explicariam o exercício da sexualidade juvenil. Além disso, entendiam as famílias por meio de duas narrativas, ou eram permissivas demais, ou eram contrárias aos serviços de prevenção nas escolas (como a distribuição de preservativos). Ainda que o corpo docente alegasse ter medo da atitude das famílias, muitos também não aceitavam a distribuição de preservativos nas escolas, pois achavam que incentivaria a “sexualidade precoce”.

Apesar da transversalidade da sexualidade nos PCNs, que determinava que qualquer disciplina deveria trabalhar essa temática e que publicou um volume específico para a temática chamado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” (BRASIL, 1997), isso não ocorria. As aulas de biologia eram vistas como mais adequadas para discutir sexualidades. Na maioria das escolas, não havia iniciativa da gestão escolar, mas foi possível identificar algumas ações realizadas pela área da saúde, por Organizações Não Governamentais e por vendedores de livros e palestras.

[4] Ressaltamos que apesar de incluir a temática da sexualidade e diversidade, existem críticas aos PCNs. Sobre o assunto sugerimos o artigo de Francisco Moura e Raquel Leite (2019), que analisaram como a temática da sexualidade foi abordada nos PCNs e BNCC entre 1997 e 2017.

Por fim, indicamos o livro por suas relevantes contribuições, principalmente para pessoas que pretendem realizar etnografias em escolas. Além disso, ele permite reflexões sobre as formas como as e os docentes representam temas como sexualidade, gênero e diversidade. As discussões realizadas pelas autoras/es demonstraram divergências com tais representações, promovendo a desconstrução de estereótipos e preconceitos. No entanto, sentimos falta de discussões envolvendo o marcador social raça, que não apareceu ao longo da obra, apontando para a importância da introdução destas questões no universo escolar desde que esta pesquisa foi realizada em 2007.

Neste sentido, é importante destacar que o Brasil viveu seis anos de retrocessos entre 2016 e 2022, período que engloba o intervalo entre o *impeachment* de Dilma Rousseff (passando pelo governo de Michel Temer) até o final do mandato de Jair Bolsonaro. Esse período representou uma mudança de rumo no país que resultou no desmonte de políticas públicas, em particular nas vinculadas a questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Foram extintos os ministérios relacionados a políticas de igualdade, tais como a Secretaria de Políticas para Mulheres, de Questões Étnico-Raciais e Direitos Humanos e, também, a Secretaria do Ministério de Educação (SECADI), responsável por políticas de diversidade nas escolas (Tânia Welter; Miriam Grossi, 2016).

De acordo com Rogério Junqueira (2022), antes de chegar à presidência, Jair Bolsonaro foi ganhando visibilidade ao assumir uma persona política radical, com atitudes agressivas, punitivas, moralistas, antifeministas, favorável à tortura e dedicado a confrontar com hostilidade assuntos relacionados aos direitos das pessoas LGBTQIA+ e às questões sociais (pobreza, racismo, violência de gênero etc.). Seu governo foi acompanhado do compromisso com as reformas ultraliberais e, portanto, promoveu desinvestimentos nas áreas sociais e desconstruiu políticas públicas que haviam sido concebidas ao longo da democratização. Face a este momento histórico, podemos afirmar que a obra aqui apresentada publicada em 2017, mas com resultados de uma pesquisa realizada dez anos antes, pode ser considerada arrojada diante do cenário atual, onde o bolsonarismo ainda se faz presente e os preconceitos se exasperam em diferentes âmbitos educacionais.

Assim, finalizamos com um sentimento de nostalgia, de uma época que aparentava ser mais “fácil” dialogar sobre gênero, sexualidade e questões relacionadas às pessoas LGBTQIA+, pois além das políticas públicas, os documentos orientadores da educação poderiam influenciar

as escolas a inserir tais discussões em seus currículos. Apesar disso, a pesquisa demonstrou que mesmo com esse panorama favorável, as escolas pouco (ou quase nada) trabalhavam tais temáticas. Entendemos que apenas ter documentações orientando sobre temas como sexualidade, gênero e etc. não é suficiente. As políticas públicas são extremamente importantes, é necessário ter formação continuada organizada pelos municípios, estados e federação, bem como a atuação das universidades nas escolas, como fizeram os projetos "papo sério" e GDE promovidos pela UFSC.

Referências:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. v. 10. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

GROSSI, Miriam Pillar; FERNANDES, Felipe Bruno Martins; CARDOZO, Fernanda. **Sexualidades, Juventude e Representações Docentes: Uma etnografia em escolas públicas de Santa Catarina**. 1. ed. Tubarão: Tribo da Ilha/Copiart, 2017. v. 1. 221p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, F. **Educação contra a bárbarie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A Vida Sexual dos Selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

MOURA, Francisco Nunes de Sousa; LEITE, Raquel Crosara Maia. O conservadorismo e a formação cidadã: a abordagem da Sexualidade no Ensino Fundamental diante do discurso em documentos oficiais. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 3, p. 61-77, 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5468 Acesso em: 15 jan. 2026.

WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar. É possível ensinar gênero na escola? Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina. **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, p. 123-145, 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018123 Acesso em: 15 jan. 2026.

Sexualities, Youth and Teacher Representations: Ethnography in Public Schools of Santa Catarina

ABSTRACT: This text is a review of the book "Sexualities, Youth and Teacher Representations: An Ethnography in Public Schools of Santa Catarina", which is the result of research conducted in schools, containing articles with insights into the representations of teachers about the sexualities of young students in Santa Catarina between 2007 and 2009. The book offers rich descriptions and analyses that can serve as a basis for new research on the subject and also contribute to the training of new researchers in ethnography.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualities. Teachers. Youths. Ethnography. Public schools.

Cláudia Cristine MORO

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFSC; Mestre em Educação - UFSC.

https://orcid.org/0009-0001-8967-7434

Lígia ANTUNES DE SIQUEIRA

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFSC; Mestre em Educação - UFSC; professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

https://orcid.org/0000-0002-1178-9794

Recebido em: 19/01/2026

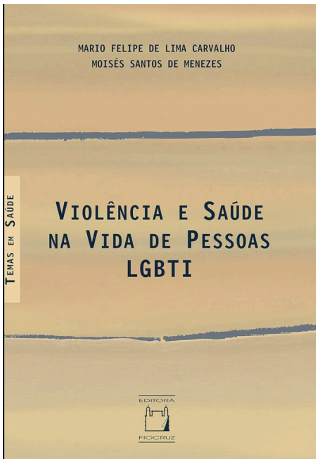
Aprovado em: 14/02/2026

ISSN 2525-6904

RESENHA

Corpos, cuidado e ausência: notas sobre Violência e Saúde na Vida de Pessoas LGBTI

Lucas Luiz Rocha Ferreira da Silva, *Universidade Federal de Pernambuco*



CARVALHO, M. F. L., MENEZES, M. S. **Violência e Saúde na Vida de Pessoas LGBTI**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2021.

O livro “Violência e Saúde na Vida de Pessoas LGBTI”, escrito em conjunto por Mário Carvalho e Moisés Menezes em 2021, faz parte da coleção de livros Temas em Saúde da editora Fiocruz. Composta por quatro capítulos, essa obra aborda diversas questões, desde conceitos introdutórios como: orientação sexual, diversidade sexual, identidade de gênero, até as relações entre o fenômeno da violência na vida das pessoas LGBTI[1] (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis e Intersexo) no processo de saúde-doença. O livro oferece uma visão geral das diferentes formas de violência enfrentadas por sujeitos LGBTI, bem como destaca as principais políticas públicas brasileiras para essas pessoas, com ênfase especial nas que são destinadas para a área da saúde.

Os autores buscam compreender como as diversas violências influenciam na desigualdade social em saúde, destacando alguns obstáculos enfrentados pelas pessoas LGBTI ao acessar os serviços de saúde. Para além desse debate, são enfatizadas as responsabilidades do Sistema Único de Saúde (SUS) na promoção de políticas de combate à violência LGBTIfóbica. Em suma, o livro em questão apresenta uma reflexão sobre como várias formas de violência contra sujeitos LGBTI podem estar associadas aos processos de saúde e doença.

O livro parte da compreensão da existência de uma heterossexualidade e de uma cisgeneridade compulsória que é institucionalizada. De forma geral, essa compreensão seria de que as experiências heterossexuais e cisgêneras, tanto no poder jurídico, bem como nas práticas biomédicas tentaram/ tentam regular as sexualidades e expressões de gênero que divergem das normas cishetenormativas. Dessa maneira, para os autores essa institucionalização heterocisnormativa reflete na integralidade da saúde de pessoas LGBTI, impedindo assim a constituição de práticas efetivas e humanizadas. É preciso pontuar que a noção de heterossexualidade e cisgeneridade compulsória é tributária da discussão feita por Judith Butler[2]. Em Butler (2001), a concepção de gênero é vista como algo normativo, fazendo parte de uma prática regulatória que molda os corpos, um poder que

[1] Sigla escolhida pelos autores, mas que possui variações. Para melhor compreensão ver Facchini (2020). Ao longo da resenha, utilizo também a sigla LGBTQIAPN+ como forma de abarcar reivindicações contemporâneas não plenamente contempladas pela sigla adotada na obra.

[2] Butler é uma referência para os autores do livro, sobretudo a noção de performance de gênero e o debate feito na obra “Problemas de gênero”.

produz, circula e distingue os corpos a partir de uma matriz heterocisgênera.

Nesse contexto, destaco que algumas discussões presentes no livro dialogam com o que foi posto por Butler (2001). Como citado pelos autores, uma pauta que vem ganhando notoriedade consiste na reivindicação de pessoas intersexuais e uma crítica direta sobre a binaridade dos corpos, e os processos de violência que pessoas intersexuais são submetidas desde cedo, sobretudo por uma suposta questão de saúde. Pessoas intersexuais que nascem com "genitálias ambíguas" passam por processos cirúrgicos compulsórios para se adequar a um determinado sexo/genital. Nesse sentido, vemos como o sexo produz práticas compulsórias nas vidas de pessoas desde os seus primeiros anos de vida, e como as instituições de saúde operam por essa mesma lógica, em que crianças e bebês são submetidas a procedimentos cirúrgicos sem a mínima compreensão do que se trata essas intervenções em seus corpos.

Mário Carvalho e Moisés Menezes (2021) destacam a importância de abordar um debate que muitas vezes é negligenciado na área da saúde: a compreensão dos marcadores sociais que estão intrinsecamente ligados às experiências individuais. Esses marcadores incluem orientação sexual, identidade de gênero, performance de gênero, diversidade sexual, relações de classe e raça. Conforme eles, para uma compreensão mais completa das experiências vividas por pessoas LGBTI, se faz necessário uma abordagem interseccional.

Patrícia Hill Collins (2019), uma das principais autoras da abordagem interseccional, propõe refletir sobre como raça, classe, gênero, idade e sexualidade constituem formas interligadas de opressão, nas quais grupos hegemônicos negam a outros o acesso equitativo aos recursos da sociedade. Esses marcadores sociais, atuando de modo articulado, produzem e sustentam injustiças estruturais. Destaco, em sua perspectiva, a interseccionalidade como marcador de diferenciação e como ferramenta analítica para compreender a diferença enquanto experiência vivida. Assim, torna-se fundamental reconhecer como as relações de poder e diferença afetam, de maneira desigual, as experiências de determinados indivíduos no acesso aos serviços públicos de saúde.

No livro, principalmente no debate feito em seu primeiro capítulo que procura apresentar aos leitores os conceitos primários sobre questões de gênero e sexualidade, é visto como as experiências de pessoas LGBTI podem divergir a partir de determinados contextos. Um

dos exemplos citados pelos autores sobre essa preocupação em olhar atentamente as interseccionalidades, consiste na experiência de mulheres travestis/trans e as mudanças corporais. Essas mulheres, - principalmente travestis negras moradoras de periferias - por não possuírem recursos financeiros para colocar prótese, recorrem ao uso do silicone industrial para efetivar o "corpo desejado"[3]. Como se sabe, o silicone industrial é uma substância extremamente prejudicial ao corpo humano, podendo levar à morte. Um dado interessante ressaltado por Carvalho e Menezes (2021) é que a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) compreende que as mortes em decorrência ao uso do silicone industrial são consideradas suicídio. Para referida associação, são mortes que ocorrem devido à ausência de Estado. Vale ressaltar, que o SUS oferece o serviço conhecido como "processo transexualizador", em que é oferecido a homens trans e mulheres trans e travestis a hormonioterapia, cirurgias de transgenitalização e acompanhamento psicológico. Entretanto, como indicam os autores existe uma escassez na oferta desses serviços, sendo realizados em hospitais específicos ou em ambulatórios destinados às pessoas LGBTI.

No artigo de Fernandes (2020), a noção de "ausência de Estado" é debatida para compreender as experiências de mães solo de periferias que vivem em um território de múltiplas "faltas", destacando-se uma ausência masculina, bem como de administração estatal. Circunscrevo a compreensão da autora sobre a "ausência de Estado" como um campo de negligência de ações, em que não estar presente ou a falta / escassez de determinados serviços públicos, também podem ser entendidos como um modo de fazer política. Nesse contexto, a ausência, ou mesmo a ampliação de serviços que ofereçam próteses e acesso a outras cirurgias voltadas a essa população pode igualmente ser compreendida como uma forma de fazer política.

Penso que ao abordar os problemas de saúde pública, como o caso do silicone industrial e outras questões, o livro procura apontar para uma negligência do aparato estatal em não considerar as diversas experiências sexuais e de gênero. Nessa perspectiva, os autores buscam destacar a escassez na oferta de determinados serviços pelo SUS e a falta

[3] É preciso pontuar que, por muitas vezes, nas experiências de Travestis / Mulheres Trans há o agravante de serem expulsas de casa – algo compreendido pelos autores como uma violência – e recorrem à prostituição como única fonte de renda. Como trabalham diretamente com o corpo, por vezes são impelidas a modificar rapidamente os seus corpos para que suas experiências "na rua" sejam mais rentáveis.

de preparo de profissionais de saúde para lidar com a diversidade sexual e de gênero. Como exemplo dessa inabilidade dos profissionais, são citados os relatos de mulheres trans, travestis e homens gays que são associados diretamente à prevenção do HIV quando buscam atendimento em unidades de saúde, onde isto demonstra a perpetuação de estigmas sociais que pessoas LGBTI sofrem, e como essas atitudes podem ser entendidas como formas de violência.

A compreensão de violência dos autores do livro é a de que esta constitui um fenômeno multifacetado, que vai além de um agravo físico. Como indicado por eles, a violência contra as pessoas LGBTI, por vezes, parte de um não reconhecimento da vítima como um sujeito que possui subjetividades próprias. Assim, esta é vista como menos humana ou não humana em algumas interações sociais. Em síntese, a violência contra pessoas LGBTI abrange desde violências físicas cometidas por crimes de LGBTfobia até violências psicológicas, culturais, morais, no âmbito familiar e nos serviços de saúde, sendo esta última uma das centrais nas discussões do livro.

Dentre os exemplos de violência nos serviços de saúde indicados no livro, destaco os casos de mulheres lésbicas que, ao procurarem por atendimentos ginecológicos[4], passam por constrangimentos, em que sua sexualidade não é levada em consideração. Este tipo de violência que se estende desde a forma como as perguntas são conduzidas, bem como se instrumentaliza os aparelhos de exames ginecológicos, sempre partindo da ideia de que todas mulheres têm experiências sexuais heterossexuais. Homens gays também podem vivenciar atendimentos que partem de uma lógica heterossexual, quando estes sujeitos procuram por consultas em proctologistas e urologistas, em que o saber médico heteronormativo compreende a prática do sexo anal como patológica.

Lembro a discussão feita por Rubin (2017) quando a autora aponta que historicamente, a medicina e a psiquiatria propagaram uma ideia de má conduta sexual. Nesse contexto, a prática sexual considerada “boa”, “normal”, “natural” seria idealmente a experiência heterossexual monogâmica, e de contrapartida, as sexualidades desviantes da norma eram entendidas como “ruins”, “anormais” e “promíscuas”. Nessa perspectiva, os autores do livro buscam argumentar que as dissidências sexuais e de gênero constantemente passam por desigualdades sociais -

[4] Vale ressaltar que homens trans também passam por problemas ao procurarem consultas ginecológicas, como também as mulheres trans e travestis quando buscam atendimento nos urologistas.

não de forma uniforme -, inclusive nos atendimentos dos serviços de saúde. Sendo assim, no entendimento de Carvalho e Menezes (2021), o SUS falha em sua incumbência de priorizar a prevenção e promoção da saúde como principal ferramenta para garantir o bem-estar biopsicossocial da população.

Outro ponto discutido pelos autores no livro, consiste em um panorama dos dados sobre a violência contra pessoas LGBTI, tópico principal de discussão do terceiro capítulo. A centralidade desta discussão está sobretudo nos dados quantitativos e dos problemas de subnotificação, bem como na dificuldade de obter os dados oficiais do governo brasileiro. Muito do que se sabe, é fruto de relatórios de ONGs ou associações que não estão vinculadas diretamente ao aparato estatal brasileiro, como é o caso da ANTRA e do Grupo Gay da Bahia (GGB). Mais uma vez, aqui pontuo a discussão do artigo de Fernandes (2020), ao compreender a ausência de práticas ou serviços públicos como uma forma de presença, ou seja, a ausência pode ser também uma maneira de fazer política. Como indicam os autores do livro, a carência dos dados sobre os crimes de LGBTIfobia pelas instituições de segurança pública, desde uma produção instável ou precariedade na publicização, seria uma maneira estratégica de invisibilizar o real problema, e assim, minimizar a necessidade de determinadas intervenções.

Desse modo, os autores relembram a existência de uma carência de uma política de saúde pública que leve em consideração os meandros da LGBTIfobia, sendo esta sistemática e estrutural, que promove diversas situações constrangedoras e violentas para a vida de pessoas LGBTI, afastando assim esses sujeitos do acesso aos serviços de saúde. Para Carvalho e Menezes (2021), ao falar em políticas públicas para as pessoas LGBTI, é preciso ressaltar que elas são fruto de articulações políticas do Movimento LGBTQIAPN+, destacando que as primeiras políticas públicas do Brasil voltadas para essas pessoas consistem no esforço político histórico contra a epidemia do HIV /Aids. No campo da saúde, as demandas estão para além de questões relacionadas à prevenção e ao tratamento do HIV/Aids. Para os autores, um marco em termos de política pública e reconhecimento de demanda das pessoas LGBTI, consiste na Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, instituída pelo Ministério da Saúde[5] em 2011.

[5] Portaria n. 2.836, de 1º de dezembro de 2011.

Compreendo que o debate feito por Facchini (2020) se assemelha a algumas questões apontadas no livro, principalmente em como as políticas públicas voltadas para as pessoas LGBTQIAPN+ são resultado**s** de uma articulação política realizada pelo movimento social. Essa articulação, conforme a autora**,** levou a um processo de "cidadanização de sujeitos políticos", destacando-se os anos de governo dos presidentes do Partido dos Trabalhadores (PT), em que ela argumenta que tiveram avanços significativos, incluindo o Programa Federal Brasil sem Homofobia (BSH) de 2004, a legalização da união de casais homoafetivos pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a implementação de políticas no SUS, e a retificação dos documentos[6] para pessoas T[7]. No entanto, esses avanços também geraram uma politização reativa por parte de pautas conservadoras e parlamentares apoiados por segmentos religiosos cristãos, que buscam excluir as experiências das pessoas LGBTQIAPN+ e negar o reconhecimento de seus direitos.

Para Carvalho e Menezes (2021), o que foi conquistado pelas reivindicações históricas dos movimentos sociais, sobretudo provenientes das políticas públicas, acaba não chegando efetivamente para as pessoas LGBTI. Como exemplo, os autores indicam que desde 2009 o atendimento com o nome social para pessoas T era garantido pelo SUS, mas existem vários relatos em que pessoas T encontraram problemas para que seus direitos fossem respeitados. Sendo assim, para os autores os direitos e as ausências deles na vida das pessoas LGBTI refletem diretamente nas condições de saúde.

No contexto da saúde, os autores indicam a necessidade de uma capacitação mais atenta dos profissionais da saúde em compreender as experiências de pessoas LGBTI e suas especificidades, para que ocorra um acolhimento humanizado. Logo, Mário Carvalho e Moisés Menezes (2021) entendem a intersetorialidade como uma ferramenta aliada para promoção da saúde desses sujeitos. Como visto em Aguião (2017), a noção de intersetorialidade, bem como a de transversalidade está atrelada ao Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH)[8], que visa a combater a desigualdade de gênero e raça no Brasil, sendo um tipo de investimento governamental que busca promover a garantia de igualdade a partir do reconhecimento ou inclusão de diferenças.

---

[6] Refere-se a decisão do STF de 2018, em que já não se faz mais necessária a ação judicial para retificar os documentos.

[7] Me refiro a pessoas T enquanto um termo guarda-chuva que engloba: as travestis, mulheres trans, transfemininas, pessoas não binárias, homens trans e transmasculinos.

[8] Conforme Aguião (2017), a implantação de políticas de promoção da igualdade de gênero e raça foi intensificada no Brasil a partir dos anos 2000.

Por fim, indico que o livro é uma boa leitura para aqueles que estão interessados na discussão entre sexualidade, gênero e saúde. De forma sucinta, os autores trazem debates importantes, apresentando conceitos e apontando um bom panorama sobre o contexto brasileiro e as diversas violências que as pessoas LGBTI sofrem. Penso que uma das qualidades do livro é apontar a urgência de uma discussão ampla sobre diversidade de gênero e sexual no contexto da saúde, promovendo assim boas reflexões para que os analistas sociais, os profissionais de saúde, os articuladores de movimentos sociais, dentre outros, compreendam a necessidade de políticas públicas efetivas no contexto da saúde para as pessoas LGBTI+. Em suma, trata-se de uma obra que, ao evidenciar as tensões entre saúde e violência, contribui para repensar o próprio papel do SUS na produção de vidas reconhecíveis e dignas de cuidado.

Referências:

AGUIÃO, Silvia. *Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003 – 2015)***.** *Cadernos Pagu*, n. 51. Campinas, 2017, e175107.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 151 – 172.

CARVALHO, M. F. L., MENEZES, M. S. *Violência e Saúde na Vida de Pessoas LGBTI*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2021.

FACCHINI, Regina. *De homossexuais a LGBTQIAP+: sujeitos políticos, saberes, mudanças e enquadramentos***.** In: FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. (Orgs). *Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020, pp. 31 – 69.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro*. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

FERNANDES, Camila**.** *A força da ausência. A falta de homens e do "Estado" na vida de mulheres moradoras de favela. Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, nº 36. Rio de Janeiro: 2020, pp. 206 – 230.

RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo, Ubu Editora, 2017.

Lucas Luiz ROCHA FERREIRA DA SILVA,
Doutorando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGA-UFPE). Mestre em Antropologia pelo mesmo programa. Bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

E-mail: lucas.luizsilva@ufpe.br.

https://orcid.org/0009-0005-5892-3320

Recebido em: 27/10/2025
Aprovado em: 24/01/2026

Apoios

CNPq

30 anos 1991 - 2021 nigs.ufsc.br

IUAES Commission of Global Feminisms and Queer Politics