



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Gênero, Sexualidade e Educação

Organização:

Paula Almeida de Castro
Sirlene Mota Pinheiro da Silva

ISBN: 978-65-86901-83-2

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.000



GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA



realizeventos
Científicos & Editora



GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gênero, Sexualidade e Educação/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Sirlene Mota Pinheiro da Silva. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

319 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.000

ISBN 978-65-86901-83-2

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Título. II. Silva, Sirlene Mota Pinheiro da.

21. ed. CDD 372.372

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Aldaberon Vieira do Nascimento (SEMED LAGOA DE DENTRO/PB - SEMED JACARAÚ/PB)

Bruna Angélica Borges (IFRO)

Bruno Felipe Marques Pinheiro

Catarina de Cássia Moreira (UFRJ)

Clerislânia de Albuquerque Sousa (UECE)

Daniele Kelly Lima de Oliveira (UVA)

Danilo Araujo de Oliveira

Débora Kelly Pereira de Araújo (UEPB)

Heline Maria Furtado Silva (FACULDADE BRASIL INTELIGENTE)

Iris Vanessa de Sousa Silva (FCG)

Italo Dartagnan Almeida (UFPE)

Ivaneide Nunes Paulino Grizente (UFRJ)

Jamaira Jurich Pillati (UFPR)

Jeam Claude de Souza Gomes (UFRN)

Jonata Ferreira de Moura (UFMA)

Jorge Miguel Lima Oliveira (SEE/PB)

José Carlos Lima Costa (UFMA)

Kalline Flávia Silva de Lira (AEDA)

Kenia Almeida Nunes (IFBA)

Larissa Silva Abreu (UFMA)

Lindalva José de Freitas (FALUB)

Lisis Fernandes Brito de Oliveira

Marcella Suarez Di Santo (IFG)

Maria do Carmo Almeida de Oliveira (UEPB)

Mariana Fernandes Brito (UFMA)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Pedro Paulo Souza Rios (UEFS)

Rafaella de Sousa Teles (SEDUC-PB)

Rosângela de Araújo Lima (UNINASSAU)

Rosylene Conceição Soares Cutrim (UFMA)

Silas Veloso de Paula Silva

Siony Rocha de Sousa (SEDUC-CE)

Tatiane da Silva Sales (UFMA)

Wagner de Jesus Silva (UESB)

William Roslindo Paranhos (UFSC)

Zeila Sousa de Albuquerque (IFMA)

PREFÁCIO

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: REPENSANDO POLÍTICAS E PRÁTICAS

Novembro de 2022 e temos que retomar e reafirmar a episteme de como o trato das diferenças não podem, nem devem estruturar uma sociedade desigual. Com este entendimento e levando em conta a complexidade e desafios em torno das temáticas relacionadas aos gêneros e às sexualidades, cada vez mais recorrentes no cotidiano escolar, o GT 7 – Gênero, Sexualidade e Educação, na 8ª edição do Congresso Nacional de Educação, que aconteceu presencialmente em Maceió – AL, objetivou compreender os estudos com interface entre Educação, Sexualidade e as relações de gênero, explorando ainda os conceitos de identidade de gênero; sexismo; misoginia, violência de gênero, diversidade sexual e de gênero; LGBTfobia, cis-heteronormatividade, dentre outros importantes temas, numa perspectiva interdisciplinar para uma educação emancipatória.

Os textos que compõem este e-book, nos conduzem ao repensar e à possibilidade de (re) aprender gênero, raça e sexualidade, como marcadores sociais de identidades e de diferenças, numa perspectiva interseccional. Inserem-se no debate atual sobre os desafios vivenciados, bem como sobre as visibilidades de minorias, reconhecendo a importância das vozes que falam por si e por um comum compartilhado, reivindicando direitos, quando e sempre que o contexto e a força das mediações as ameçarem de silenciamentos.

Os espaços de fala anunciam não apenas a expressão e enfrentamento, mas uma promoção de diversidades de forma interseccional, configurando-se como uma busca por direitos que não

podem abandonar a relevância das relações que caracterizam as lutas na contemporaneidade, destacando-se as práticas pedagógicas que busquem alternativas de diálogo contra qualquer forma de preconceito, discriminação e diferentes formas de violência contra mulheres, pessoas LGBTQIA+, afro-brasileiras, dentre outras.

Muitas são as respostas para compreender a escola e suas conexões e, para pensarmos juntos é que convidamos vocês para apreciarem a leitura dos artigos que integram esta coletânea, destacando-se estudos que tratam das práticas pedagógicas e sobre a educação para a sexualidade; discussão de obras literárias, numa perspectiva de gênero e das sexualidades; análise de um curso de formação continuada voltada aos diferentes corpos e as diversidades; a “educação marginal”, de perspectiva decolonial, da interseccionalidade, das pedagogias feministas e queer, bem como da complexidade; trajetória de mulheres professoras de ciências exatas; a biopolítica de gênero e orientação sexual na educação; percepções de personas trans sobre o acesso e permanência à educação; desafios e reflexões de uma professora lésbica; LGTBfobia no ambiente escolar; o papel da escola no combate a violência sexual e doméstica; gênero e sexualidade na educação de idosos/as; dentre outras importantes discussões.

Assim, na política dos lugares de fala aqui engendradas, restamos o gesto relacional dos encontros afetivos como reconhecimento dos corpos e dos espaços de luta de muitas vidas que resistem aos poderes, reorganizando as dinâmicas da existência em contato, na inelutável articulação entre as diversidades, os direitos reivindicados e os afetos.

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

Tais escritos visam o despertar para discussão e estudos sobre as referidas temáticas, com o intuito de que se informar e conhecer possam conduzir às fronteiras e definições de pertencimentos e responsabilidades sociais consigo e com o outro, a outra e o outro,

articulando criticamente múltiplas posições político-sociais que venham a produzir posturas capazes de pensar e agir reivindicando direitos igualitários.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Cóordenadora do GT 7
Gênero, Sexualidade e Educação

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.001)

**UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR
DIALOGANDO COM O RESPEITO ÀS MULHERES EM
MANAUS/AM..... 13**

Silvana Barreto Oriente
Maria Isabel Alonso Alves

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.002)

**A FEMINILIDADE EM “O PRIMO BASÍLIO”: UMA ANÁLISE
DE GÊNERO EM EÇA DE QUEIRÓZ..... 34**

Luiz Felipe de Arruda Moura

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.003)

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CORPOS E
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: BREVES ANÁLISES DE
ATIVIDADES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM..... 51**

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Zeila Sousa de Albuquerque
Ana Clara Amorim de Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.004)

**EDUCAÇÃO MARGINAL: TRANSPONDO LIMITES E
COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS..... 71**

William Roslindo Paranhos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.005)

**“ELES ACHARAM [...] QUE EU ESTAVA QUERENDO
INFLUENCIAR OS ALUNOS E AS ALUNAS [...]”: OS
DESAFIOS E AS REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA LÉSBICA.... 72**

Adriana Santos de Lima
Geam Felipe Lima Santos
Joanderson de Oliveira Gomes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.006)

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE ALTERIDADE: UM DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE QUE ENTRELAÇA O DISCURSO DO PROFESSOR. 90

Ricardo Jeronimo da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.007)

TERRITÓRIO DO MEDO: LGBTFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR... 92

Jeam Claude de Souza Gomes

João Paulo Teixeira Viana

Ana Karlany Sena

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.008)

AS MULHERES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: PROBLEMATIZANDO O ESPAÇO DOMÉSTICO A PARTIR DE ARTESANATOS EM CROCHÊ..... 110

Márcia Alves da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.009)

O PAPEL DA ESCOLA NA ERRADICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NO PLANO SIMBÓLICO: O DISCURSO PATRIARCAL COMO DISPOSITIVO DE PODER SOBRE OS CORPOS FEMININOS..... 128

Gabriela Jesus de Souza Ortega

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.010)

DISCURSOS ANTIGÊNEROS NAS TRINCHEIRAS DA PRÁTICA DOCENTE: DE QUAL VIOLÊNCIA ESTAMOS FALANDO?..... 130

Priscylla Karollyne Gomes Dias

Silas Veloso de Paula Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.011)

PERCEPÇÕES DE PERSONAS TRANS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO NO BRASIL..... 132

Francisco Ricardo Miranda Pinto

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.012)

**NOVO ENSINO MÉDIO E A PROPOSITURA DE UMA
DISCIPLINA ELETIVA: EXPERIÊNCIA SOBRE SAÚDE E
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA 154**

Raíza Nayara de Melo Sila
Thiago Conrado de Vasconcelos
Maiara Araújo de Santana

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.013)

**DIÁLOGO SOBRE A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS
PEQUENAS: O ENCONTRO COM O PROFESSOR PEDRO
AUGUSTO 171**

Jairo Barduni Filho

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.014)

**PROBLEMATIZANDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA
EDUCAÇÃO DE IDOSOS/AS ATRAVÉS DO TEATRO 197**

José Carlos Lima Costa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.015)

**ENTRE FIOS: AS TESSITURAS DAS CONSTRUÇÕES
IDENTITÁRIAS DE MENINAS NEGRAS NA ESCOLA 223**

Leticia Régia Gomes Souza
Elisângela Santos de Amorim
Clenia de Jesus Pereira dos Santos
Cláudia Simone Carneiro Lopes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.016)

**REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NOS CONTOS “MESA
POLVORIENTA” E “SI ELLA QUISO” DO LIVRO HISTORIA
DE UNA PERDIDA Y OTROS CUENTOS DE CRISTINA DE
LA CONCHA: UM OLHAR AS VÁRIAS FACES FEMINAS DA
VITIMA AO AGRESSOR 242**

Anna Paula Aires de Souza

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.017

**O FEMINICÍDIO COMO FENÔMENO SOCIAL DURANTE A
PANDEMIA DO COVID-19..... 244**

Rozeane Pereira Lustosa
Sueleide Castro Fernandes

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.018

**A LITERATURA COMO ARTE DE RESISTÊNCIA:
REFLEXÕES A PARTIR DO ROMANCE PONCIÁ VICÊNCIO DE
CONCEIÇÃO EVARISTO..... 263**

Simone Caetano de Melo
Elizabeth Carlos do Vale

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.019

**GEOGRAFIA DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE:
PROBLEMATIZAÇÕES EM DEBATE..... 283**

Ítalo D'Artagnan Almeida

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.020

**UMA REFLEXÃO DIDÁTICA: POR QUE LEVAR A POÉTICA
ERÓTICA DE GILKA MACHADO À SALA DE AULA?..... 302**

Élida Alves Ferreira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.001)

UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR DIALOGANDO COM O RESPEITO ÀS MULHERES EM MANAUS/AM

Silvana Barreto Oriente

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – UFAM, silvanaboriente@gmail.com;

Maria Isabel Alonso Alves

Professor orientador: Doutora, IEEA – UFAM, profmariaisabel@ufam.edu.br.

RESUMO

Esse artigo versa sobre a análise de uma prática pedagógica interdisciplinar realizada na cidade de Manaus/AM, que dialoga com o respeito às mulheres. Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Unidade de Humaitá – IEAA. Neste recorte busca-se analisar de que forma uma prática pedagógica interdisciplinar pode contribuir no combate a violência contra a mulher e estimular o empoderamento feminino. O amparo teórico e metodológico tem como base os estudos Pós-críticos em Educação, a partir de autores que transitam entre os campos de prefixos “Pós” trazidos por Meyer e Paraíso (2012) sob uma perspectiva dos estudos culturais, estudos de gênero e estudos feministas. A produção de dados se deu a partir de estudo bibliográfico e documental. Os resultados encontrados apontam que a proposta analisada, Monumento Tenente Roxana Bonessi, serviu como exemplo de prática pedagógica a ser desenvolvida como instrumento de empoderamento da mulher.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Violência contra a mulher, Empoderamento feminino.

INTRODUÇÃO

A realização dessa pesquisa foi impulsionada pela necessidade de entender como uma prática pedagógica pode auxiliar no fortalecimento do empoderamento da mulher no contexto escolar, para tal, estabeleceu-se como objetivo analisar uma prática pedagógica interdisciplinar realizada na cidade de Manaus/AM, que dialoga com o respeito às mulheres, a qual foi realizada tendo como base o Monumento Tenente Roxana Bonessi, erguido na zona oeste da capital amazonense, em memória a um caso de feminicídio que comoveu a sociedade manauara.

Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Unidade de Humaitá – IEAA, que investiga as Políticas Públicas Educacionais que amparam as práticas pedagógicas que visam a valorização das mulheres no Estado do Amazonas.

Neste recorte busca-se analisar de que forma uma prática pedagógica interdisciplinar pode contribuir no combate a violência contra a mulher e estimular o empoderamento feminino. A prática escolhida foi realizada no ano de 2019, em ocasião das comemorações do Aniversário de 350 anos da cidade de Manaus, em um concurso promovido pelo Centro de Formação José Anchieta (CEPAN).

O amparo teórico e metodológico tem como base os estudos Pós-críticos em Educação, a partir de autores que transitam entre os campos de prefixos “Pós” trazidos por Meyer e Paraiso (2012) sob uma perspectiva dos estudos culturais, estudos de gênero e estudos feministas. A produção de dados contou com um estudo bibliográfico e documental, além de análise das manchetes de jornal que registraram o evento e análise do projeto escrito, cedido pela equipe coordenadora na escola.

Os resultados encontrados apontam que a proposta analisada, Monumento Tenente Roxana Bonessi, pode ser considerada um referencial para que outras práticas sejam desenvolvidas como instrumento de empoderamento da mulher e destaca a importância de a escola estar sensível a realidade de violência a que as mulheres estão expostas.

METODOLOGIA

Estudar temas relacionados às diferenças, às minorias e/ou relações de gênero, principalmente em um contexto educacional, requer uma reflexão exaustiva sobre o caminho metodológico a ser trilhado, visto que esses temas sugerem uma visão menos enrijecida acerca das concepções metodológicas, de modo a tornar o processo mais aberto a novas descobertas e possibilidades investigativas. Paraíso (2004, p. 287) destaca que “as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais”.

Essa inquietação está entre os elementos que fundamentam os estudos pós-críticos em educação, pois, conforme Paraíso (2012), o trabalho com metodologias de pesquisa pós-críticas é como um movimento de olhar além, entendendo o discurso e suas relações como uma invenção, a fim de pensar o impensado. Paraíso (2004, p. 292) afirma que “seguindo a linha da subjetividade e expandindo seus materiais de análise, as pesquisas pós-críticas, sensíveis aos problemas educacionais vivenciados pelos praticantes da educação, expandem suas críticas a diferentes textos e artefatos”.

A análise dos dados produzidos contou com um levantamento bibliográfico para embasamento teórico e uma pesquisa documental, a partir da análise do projeto Monumento Tenente Roxana Bonessi e das manchetes de jornal e das redes sociais da escola, as quais divulgaram a realização da prática pedagógica.

O trabalho fez parte do projeto realizado pelo Centro de Formação Padre José Anchieta (CEPAN), da SEDUC/AM, intitulado: Educação Patrimonial e Interdisciplinaridade no Ensino Básico: Manaus 350 anos. Participaram do projeto mais de 140 escolas. A Escola Estadual Presidente Castelo Branco conquistou o primeiro lugar geral, com a retratação da morte da tenente Roxana Bonessi, assassinada em 2002, pelo ex-amante. Em sua memória foi erguido um monumento, na Avenida São Jorge, na zona oeste da capital amazonense.

Desse modo, a partir dessa análise espera-se encontrar respostas significativas ao questionamento inicial, de modo que seja possível perceber como a escola pode promover projetos que

possibilitem a discussão de temas como a violência contra a mulher, pois essa abertura permite contar outras histórias ou novas versões de histórias escritas com o peso da colonialidade, acentuando opressões patriarcais que se arrastam por décadas e continuam a elevar os índices de feminicídio no Estado do Amazonas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Analisar uma prática pedagógica, bem como sua intencionalidade e efeitos, requer um aprofundamento teórico em relação ao currículo e às diversas nuances que o envolve. Franco (2016, p. 536) entende que nem toda prática docente é uma prática pedagógica, pois ela precisa ser uma ação reflexiva, tecida pedagogicamente, em torno de intencionalidades, devendo incorporar uma reflexão contínua e coletiva, ou seja, “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Segundo a autora, nem toda prática educacional é uma prática pedagógica, apesar de a educação ser, numa perspectiva epistemológica, objeto de estudo da pedagogia. Nesse caso, a pedagogia “impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas [...] a diferença é de foco, abrangência e significado” (FRANCO, 2016, p.537). A partir desse entendimento, é possível pensar que as práticas pedagógicas podem sofrer influência da concepção pedagógica adotada pela escola, daí a importância de que o currículo esteja aberto a novas discussões e amplitudes teóricas, não ficando preso a ideologias que não acolhem as questões das minorias e das diferenças.

No caso das teorias pós-críticas do currículo, segundo Silva (2021), elas submetem continuamente os conteúdos e práticas realizadas nas escolas a questionamentos significativos, trazendo ao ponto central do debate o porquê de um conhecimento ser priorizado em detrimento a outro, quais os interesses ao se abordar determinado conteúdo, por que privilegiar certo tipo de identidade e subjetividade e não outro.

Barbosa e Bueno (2019) entendem que o pensamento “pós-moderno” ou “pós-crítico” ganhou espaço a partir da década de 90 e passou a ser base teórica que fundamenta o debate educacional.

Segundo eles, esse pensamento tem ressoado no debate sobre o currículo escolar, o qual tende a sofrer influências pós-críticas (pós-modernas, pós-estruturalistas, multiculturais, dos estudos de gênero, entre outras).

Nesse contexto, é importante pontuar alguns destaques desses enfoques teóricos, tomando como base Silva (2021). O autor sugere que o pós-modernismo não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto de diversas perspectivas que abrangem diversos campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos.

Nesse sentido, “pós” não é o melhor, o que vem depois, mas o que vai além das questões da modernidade, entendendo que as questões vividas no contexto escolar são outras e por isso, exigem novas noções de cultura, de linguagem e de conhecimento. Sendo assim, entende o conhecimento científico como uma construção social e baseada em determinadas relações de poder, sendo necessário criar condições para que os estudantes acessem outras formas de conhecer, de produzir conhecimento, sem desprestigiá-las.

Já o pós-estruturalismo, apesar de partilhar vários elementos comuns ao pós-modernismo, pertence a um campo epistemológico diferente, pois se limita a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, tendo como principais autores Foucault e Derrida, sem desconsiderar Deleuze, Gattari, Kristeva e Lacan. (SILVA, 2021). A partir das investigações de Saussure, o pós-estruturalismo mantém a ênfase da linguagem como um sistema de investigação, mas destaca a preocupação de Foucault com a noção de discurso e a de Derrida com a noção de texto, efetuando um certo afrouxamento na rigidez, com uma abordagem mais fluida.

Desse modo, o currículo e a experiência pedagógica são entendidos como texto/discurso, capazes de subjetivar as ações da escola, as pessoas. O currículo pode influenciar na formação do sujeito, pois essa experiência curricular está embutida de um discurso capaz de alterar sua forma de ser e ver o mundo ao redor. É importante que o professor pense em situações didáticas que ajudem os estudantes a entenderem como determinados significados foram produzidos e a quem interessa essa significação e sua posterior disseminação.

De igual modo, quando se faz conexões entre currículo e multiculturalismo, não é possível separá-los das questões de poder, as

quais obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2021). O autor aponta uma visão humanística e uma visão crítica do multiculturalismo. Na primeira, a ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas é enfatizada, já na segunda, o destaque está na construção discursiva dessas diferenças, pois “na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com as relações de poder” (SILVA, 2021, p.87).

Da perspectiva multiculturalística crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica e passa a ser política (SILVA, 2021, p.90).

Outro campo que merece destaque é o campo dos estudos de gênero e feminismos, visto que se entende o papel do gênero na produção e reprodução das desigualdades. O movimento feminista já tem apontado que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, percebidas nas diversas desigualdades que dividem homens e mulheres (SILVA, 2021).

A pauta feminista no âmbito curricular deixou de incluir apenas a condição de acesso à educação e ao mercado de trabalho, por exemplo, mas tem se focado a questionar a neutralidade ou apatia da sociedade em relação à masculinização dos espaços sociais, fortemente marcados pelo patriarcalismo. Silva (2021) aponta o quanto masculinos são a ciência e o currículo e destaca que eles expressam a cosmovisão do masculino. Segundo o autor, uma possível solução não seria apenas uma inversão dessa realidade, mas a construção de um currículo que refletisse de forma equilibrada a experiência feminina e a masculina.

Dito isso, é importante reforçar a necessidade de a escola estar sensível a essa realidade, pois o empoderamento da mulher no contexto escolar não depende apenas de boa vontade ou de atividades isoladas em datas ou eventos comemorativos como Dia da Mulher, das mães, da consciência negra, do índio, dentre outras,

mas depende do entendimento de que, segundo Hooks (2017), a prática do diálogo é apenas o ponto de partida indicado aos professores, acadêmicos e pensadores, a fim de cruzar as fronteiras e as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, gênero, classe social, reputação pessoal ou profissional.

Machado e Lima (2021, p. 43) defendem que a escola se envolva nas questões relacionadas à violência de gênero, posto que os assuntos educacionais precisam de conexão com a realidade social, política, econômica e/ou cultural do seu tempo, visto se tratar de uma organização social, “ela visa à compreensão dos sujeitos da estrutura social ao qual está inserido, o porquê das modificações que nela se processam e auxilia para que estes sejam atuantes do processo social”, dessa forma o autor entende ser possível favorecer a mudança social ou, ainda, que os estudantes de posicionem essa realidade.

Alinhado a essa postura, Carrano (2013) compreende a vida escolar como uma via de mão dupla, sendo necessário que os educadores compreendam os sentidos de ser jovem na contemporaneidade e, assim, pensem em práticas pedagógicas que ajudem os educandos a encontrarem sentido nos tempos e espaços escolares. Ou seja, é preciso ter o cuidado devido para que os estudantes não estejam apenas sendo levados a realizar práticas artísticas desconexas dos reais sentidos atribuídos àquela prática pedagógica, sob o risco de não alcançar o objetivo proposto.

Ao questionar o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais, Meyer (1999) já apontava sobre a forma como a escola contribui para a construção dos sentidos de pertencimento, seus efeitos e seus significados, sendo assim, a autora destaca a necessidade de pensar se a escola está produzindo sujeitos autogovernáveis, desse modo, participando decisivamente da constituição, organização e manutenção social.

Cultura, conhecimento e poder produzem de forma articulada, a dinâmica de funcionamento desse espaço institucional tão disputado por todas as vertentes políticas nos últimos séculos. E é exatamente por sua preocupação com os nexos que se estabelecem entre cultura, conhecimento e poder e pelos seus efeitos hierarquizantes e diferenciadores aí

produzidos, que os estudos culturais e também os estudos feministas têm investido fortemente na crítica e redimensionamento da educação e da pedagogia. (MEYER, 1999, p. 80).

Pensando nessas questões, faz necessário pensar em como essas práticas estão sendo construídas e desenvolvidas no contexto amazonense, se elas estão alcançando as discussões de gênero, promovendo o sentimento de pertencimento e/ou exclusão, possibilitando a interação e a representatividade dos grupos sociais envolvidos. É preciso agir com intencionalidade, estar ciente de que essa estratégia metodológica visa um fim específico, de modo que o educador consiga estimular a interação dos educandos e juntos consigam fazer as leituras propostas por aquele relato e assim, contribuir para uma análise crítica dos dilemas sociais abordados na prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 24 de outubro de 2019, a capital amazonense completou 350 anos de sua elevação à categoria de cidade. Dentre as diversas programações alusivas a comemoração dessa data histórica, a SEDUC/AM, através do GFP/CEPAN, organizou o I Concurso Pedagógico-cultural intitulado “O Patrimônio histórico cultural no contexto da educação escolar: Manaus 350 anos”, apoiada pelas gerências e coordenações associadas, como a Gerência de Educação Básica - GEB, além de outras secretarias, como a Secretaria de Cultura - SEC.

É importante destacar a assertividade da proposta ao associar um momento histórico relevante da cidade de Manaus a uma oportunidade de desenvolver uma atividade interdisciplinar, a partir da qual é possível viabilizar uma educação intercultural e crítica, como defendem Moreira e Candau (2014). Os autores consideram que a escola deve promover a ampliação dos horizontes culturais dos estudantes, isso significa que as práticas pedagógicas realizadas se constituem ou deveriam se constituir em uma opção de articulação de saberes, conhecimentos e culturas.

De acordo com o regimento do concurso, o objetivo da proposta era formar professores com conhecimentos acerca do rico

patrimônio histórico e cultural (material e imaterial) de Manaus, a fim de estimular práticas educativas que valorizem a (re) construção das identidades individuais e coletivas amazonenses. Pensando nisso, volta-se ao que Paraíso e Caldeira (2018) trazem a discussão ao pontuar que

Se é possível pensar que a nossa liberdade está em questionar as práticas nas quais estamos inscritos/as, é possível pensar, também, que as normas podem ser multiplicadas para que elas nos caibam em nossas diferenças. Se é possível pensar que é viável e necessário contestar as formas pelas quais somos enquadrados/as, classificados/as, divididos/as, normalizados/as e subjetivados/as, é possível perceber também que existem possibilidades a serem cavadas em todas as partes. Ao cavar outros possíveis já estaremos desmontando normas e operando para multiplicar os modelos e normas existentes. (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 18-19).

É possível que essa perspectiva tenha impulsionado o grupo interdisciplinar de professores da Escola Estadual Presidente Castelo Branco, localizada na zona Oeste de Manaus/AM, que organizou e submeteu o projeto intitulado: monumentos invisíveis e suas reflexões – a praça “Roxana Bonessi”: uma joia com mensagem social (MISR-PRB), o qual encontra-se em anexo.

O objetivo da proposta era resgatar a história de uma construção emblemática do bairro de São Jorge, a praça “Roxana Bonessi”, que fica no entorno da Escola Estadual Presidente Castelo Branco. Segundo o MISR-PRB (2019) a história dessa praça se perdeu ao longo do tempo. Como é uma construção que faz parte do dia a dia dos alunos, funcionários da escola e demais comunitários do bairro de São Jorge, esse resgate se fez extremamente necessário.

Ainda segundo o MISR-PRB (2019), esse resgate proporcionou uma reflexão sobre o significado da referida edificação, oportunizando discussão sobre temas relevantes dentro dos componentes curriculares nas três séries do ensino médio da escola, com destaque para as questões sociais, como a violência e o feminicídio. A princípio, pode parecer desconexo abordar esses temas em um concurso sobre patrimônio histórico e cultural, mas fazendo uma análise sob perspectiva pós-crítica, a partir de Paraíso (2018, p.

37), os temas contemporâneos não podem ficar fora do currículo, visto que ao abrir possibilidades de se experimentar novas nuances, as regras preestabelecidas precisam ser (re) discutidas, “há que se inventar outras regras se o mundo está seguindo regras que não servem para o objetivo de fazer do currículo um território de acolhimento, hospitalidade e expansão da diferença”.

O projeto foi estruturado em três fases, sendo realizada na primeira delas uma sensibilização sobre a temática, momento em que discutiram tópicos importantes sobre a violência, valorização e papel da mulher na sociedade. Nessa etapa, as discussões foram mediadas primeiramente pelos coordenadores e, em seguida, os próprios estudantes estabeleceram interações com o objeto de estudo, inclusive sugerindo ideias para compor a apresentação artística e cultural.

Imagem 01: Encenação de depoimento fúnebre da Tenente Bonessi



Fonte: Facebook oficial da escola

Na imagem acima, uma estudante dialoga com outros colegas e professores, encenando um discurso fúnebre, como se a própria Roxana Bonessi contasse sua história e pontuasse os motivos que a levaram a morte. É interessante observar que a arte, nesse contexto, colabora significativamente para que a prática pedagógica

se fortaleça e caminhe em busca do objetivo proposto. Nesse contexto, Penteado e Cardoso (2014) admitem que o currículo é um debate em que se produzem sentidos, abrindo espaço para fazer/pensar arte como parte da elaboração da existência e das reinvenções de si, tornando possível cruzar os fluxos de arte, cultura e filosofia, sendo que isso se materializa no momento em que alunos e professores vivenciam práticas educativas nas quais constroem e reconstruem conhecimentos e saberes.

Na ocasião da segunda fase do projeto, partiu-se para a investigação em campo, tendo como ponto de partida a visita técnica ao monumento, seguida das entrevistas a antigos moradores, pesquisa virtual, documental e análise dos dados produzidos, sempre com a presença dos professores coordenadores mediando as atividades. Cada uma dessas etapas é considerada de extrema importância para o sucesso da proposta, pois, segundo Carrano (2013) essas atividades extraescolares podem significar excelentes oportunidades de criação de espaços culturais de mediação entre os mundos vividos pelos educandos, por isso dão liga a experiência comunitária de vivência juvenil. É preciso salientar que é fundamental incluir os estudantes no planejamento e desenvolvimento das práticas escolares, conforme Koff (2018), a fim de

Valorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a como sujeito da construção da sua história particular e da história em geral; ter a emancipação do/a aluno/a como horizonte; ampliar ou reforçar os mecanismos para o seu próprio autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer, valorizar e fazer dialogar os diferentes grupos culturais; empoderar esses diferentes grupos culturais, pondo em questão o etnocentrismo; trabalhar os conflitos que emergem das relações interpessoais, principalmente aqueles que são fruto de preconceitos e discriminações, apostando, inclusive no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência (KOFF, 2018, p. 166).

Posto isso, destaca-se que o contato dos jovens com o monumento e a discussão sobre as representações contidas nos

elementos que o compõem, possibilitaram diversas análises significativas, desde as questões sociais (feminicídio e patriarcado), emocionais (trauma familiar com a perda e repercussão do fato), políticas e institucionais (influência do agressor na tentativa de garantir impunidade).

Acredita-se que após as discussões prévias, interações e intervenções realizadas, os estudantes tendem a sentirem-se mais esclarecidos sobre a temática a ponto de estenderem as discussões aos demais ambientes sociais nos quais estão inseridos, além de poderem identificar situações de violência contra a mulher nesses ambientes, sendo multiplicadores dos conhecimentos obtidos.

Experiências educativas diversas demonstram a importância da incorporação de saberes e práticas culturais dos alunos uma articulação dos conteúdos curriculares e também na busca do estabelecimento de uma ordem escolar que se faça em relação de diálogo com os grupos juvenis [...] Algumas experimentações que reinventam o cotidiano escolar e pesquisas têm narrado que são aqueles espaços, tempos, sujeitos e práticas nos quais os alunos e alunas se reconhecem que lhes fortalecem o sentido da presença na instituição escolar. (CARRANO, 2013, p.206-207).

Em continuidade às etapas do projeto, os estudantes retornaram ao monumento, agora com um novo olhar, mais atento às complexidades temáticas que estavam envolvidas naquele contexto, possibilitando que, na etapa final, os participantes organizassem a apresentação dos resultados encontrados, a partir de uma apresentação artístico-cultural, envolvendo música, cartazes e exposição oral com projeção de slides. Essa culminância se deu, a princípio, na seletiva da coordenadoria distrital de educação 04, da qual a escola faz parte, evento que ocorreu no auditório da Escola Estadual Presidente Castelo Branco.

Nessa ocasião, receberam alguns membros da comunidade, da SEDUC e até a jornalista policial que cobriu o caso do assassinato de Roxana Bonessi, Joana Queiroz. Ela relatou aos presentes como foi encontrar a tenente morta, noticiar o fato e acompanhar toda a repercussão do crime, principalmente por envolver militares

do exército. “Até hoje eu lembro como foi quando eu cheguei à cena do crime, da roupa que ela usava e uma pulseirinha de pedras. Poder dividir o que eu vivi com os alunos e alertá-los sobre a brutalidade do feminicídio é como poder agregar valor a esses meninos e meninas para o futuro”, comentou a comunicadora em entrevista¹ ao Jornal local A Crítica.

Após ser escolhida na seletiva da CDE 04, a escola participou da final do concurso, concorrendo com mais de dez escolas, em novembro de 2019, na E. E. Petrônio Portela, evento que reuniu os representantes de todas as 07 (sete) coordenadorias distritais de educação em Manaus. Ana Lucena, diretora do CEPAN, que esteve entre os convidados, era amiga da vítima e relatou em entrevista a SEDUC² que se sentiu bastante emocionada em poder presenciar o resultado do trabalho e na ocasião conversou com alunos e professores envolvidos na pesquisa. Ao final, pontuou: “foi uma linda homenagem unida a uma crítica aos crimes que acontecem todos os dias com as mulheres do Amazonas e do Brasil”.

Diversos sites promoveram a divulgação do evento, visto ter alcançado certo impacto no público que acompanhou as apresentações. Foi possível perceber que, em algumas delas, o foco deixa de ser o patrimônio histórico-cultural, objetivo primeiro da proposta, e volta-se a questão do feminicídio, enfaticamente retratado durante a apresentação cultural, como se vê a seguir:

1 <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/estudantes-vencem-competicao-ao-contar-historia-de-monumento-sobre-femicidio>

2 <http://www.educacao.am.gov.br/projeto-da-seduc-am-incentiva-atividades-pedagogicas-em-patrimonios-historicos-de-manaus/>

Imagem 04: Publicação da SSP/AM



Fonte: produzido pela autora a partir de imagens disponíveis na internet

Essa mudança de foco percebida no discurso dos sites de notícia pode direcionar a uma análise sobre os motivos pelos quais isso ocorre, visto que uma prática pedagógica pode ser pensada e projetada para um fim e a medida e que ela assume contornos práticos, surgem novas nuances significativas de discussão.

Pensando em uma perspectiva Foucautiana, Hiddleston (2021) chama a atenção para o fato de que o conhecimento é moldado pela produção do discurso, o que impulsiona a estrutura de poder da sociedade. A autora defende que a análise das relações de poder vividas na sociedade tem como foco as afirmações que ocorrem no campo do discurso, as quais são exploradas e transformadas através dos tempos, apesar de não estarem a serviço de uma história coerente, visto sofrerem rupturas internas.

Após retomar um dos primeiros exemplos de Foucault acerca concepção do discurso, quando discorreu sobre loucura e razão, Hiddleston (2021, p. 125) pontua que a noção de discurso tende a substituir a ideologia como veículo de poder, “porque ele não mais repousa sobre uma posição entre verdade e falsidade; [...] a análise de Foucault mostra como o conhecimento e o poder mutuamente criam e estruturam um ao outro e são difundidos por meio da formação discursiva”.

Questiona-se, nesse caso, se esse enfoque na questão do feminicídio ocorreu simplesmente por conta de ser o tema retratado pela escola campeã ou existem outras implicações presentes nesse discurso. Apenas um jornal local, “A Crítica”, pontuou o tema retratado pelas escolas que ficaram em segundo e terceiro lugar, citando a Escola Estadual Paula Ângela Francinetti, a qual abordou “Uma proposta de incentivo e ao respeito, valorização e preservação das diversidades culturais que constituem o patrimônio cultural do bairro Morro da Liberdade e da cidade de Manaus” e a Escola Estadual Arthur Virgílio, com o tema “Rememorando nossos 350 anos através do Museu da Cidade de Manaus”, respectivamente.

Percebe-se que ambas as escolas citadas discorreram sobre temas mais próximos ao que se esperava pela organização do Concurso, sendo possível perceber o destaque para a valorização das diversidades culturais, no primeiro caso e a questão histórica da cidade, no segundo caso. Surge aqui, uma indagação sobre a possibilidade de os jurados terem sido tocados pela mensagem social abordada pela Escola Presidente Castelo Branco por conta de fazer parte de um contexto que está muito próximo da realidade de todos, mesmo não sendo tão amplamente representado em ocasiões como essa, principalmente em ambiente escolar.

Por outro lado, aponta-se como possibilidade a simples necessidade de atrair leitores para os mecanismos de veiculação de informação, os quais podem ter entendido que a manchete sobre feminicídio poderia atrair mais leitores/barra seguidores, visto se tratar de jornais que utilizam mídias sociais para divulgar as notícias. O fato é que, seja qual o motivo que impulsionou o destaque da abordagem sobre o feminicídio, o tema foi pauta de um momento relevante na vida escolar desses alunos e professores. A imagem abaixo ilustra e documenta o momento da apresentação artística

realizada pelos estudantes, no qual algumas alunas entraram caracterizadas de mulheres que morreram vitimizadas por seus companheiros e, segundo relato do coordenador do projeto, foram extraídos de histórias reais, ocorridas em Manaus.

Imagem 03: caracterização das personagens da apresentação cultural



Fonte: acervo dos coordenadores do projeto

O vídeo completo da apresentação está disponível nas mídias sociais da escola³ e está repleta de elementos ricos para discussão sobre como uma prática pedagógica pode suscitar uma sensibilização acerca do feminicídio e empoderamento da mulher, indo muito além da preservação do patrimônio histórico cultural da cidade, como se propôs inicialmente o projeto da SEDUC/CEPAN.

É possível destacar pelo menos três momentos relevantes na apresentação cultural: primeiro, o professor coordenador geral da proposta fez uma síntese dos resultados encontrados durante a fase de pesquisa bibliográfica, documental e das entrevistas,

³ <https://fb.watch/bFAdZyAckP/>

alertando sobre o crescente número de feminicídio no Estado do Amazonas e ausência de debates em torno do assunto. O professor alertou ainda sobre o fato de a comunidade escolar desconhecer a razão daquele monumento construído em uma via tão importante do bairro.

O segundo momento de destaque foi a apresentação da estudante que representou um discurso póstumo de Roxana, no qual ela cita como se deram as circunstâncias de sua morte. A aluna entra no auditório vestida com uma roupa do exercito e cantando um trecho de uma música da cantora Naiara Azevedo, "Coração pede socorro", a qual traduz um pouco do sofrimento vivido pela tenente.

"Ah, esse amor/deixou marcas no meu corpo

*Ah, esse amor/Só de pensar eu grito, eu quase morro
Com você meu coração pede socorro"*

A música foi escolhida pela estudante, após uma pesquisa no google sobre músicas que abordassem sobre feminicídio. A estudante relatou nas redes sociais da escola que após encontrar a música, a qual era por ela até então desconhecida, ela se aprofundou na pauta discutida nas letras das músicas do movimento conhecido como feminejo, formado por mulheres que cantam música sertaneja sob uma perspectiva feminista.

Schwartz, Gonçalves e Costa (2019) apontam que embora as cantoras desse gênero nem sempre se identifiquem como feministas, sua atuação parece ter incorporado a pauta do movimento em busca de maior valorização e igualdade das mulheres nas relações afetivas, desse modo contribuindo para comunicar ideias e formar subjetividades em diferentes áreas de atuação. Destacam, ainda que esse gênero musical tem o potencial de inspirar ações de resistência contra os retrocessos conservadores vislumbrados na atual conjuntura política e social brasileira.

A jovem, que já atuava na escola em atividades culturais, apresentou a canção ao coordenador do projeto que de imediato aprovou a escolha e passaram, então, a ampliar a discussão em torno da importância dessas mulheres cantarem e contarem os dilemas vividos pelas mulheres brasileiras.

O destaque que se dá a essas músicas se relaciona à percepção de que suas compositoras não se identificam como feministas e nem dialogam com o feminismo acadêmico. Parecem, no entanto, ter internalizado certas premissas defendidas pelo movimento de forma quase inconsciente e, portanto, muito natural. Essa naturalidade com que certos temas, que ainda são tabus em determinados espaços, são tratados nas músicas, libera as artistas das rotulações negativas e estigmatizantes (SCHWARTZ; GONÇALVES; COSTA, 2019, p. 107).

Com uma voz potente e com um figurino que trazia as marcas dos golpes de faca que recebeu, a estudante já envolveu o público presente, o qual se voltou a escutar seu relato. Uma das frases mais marcantes e emocionantes proferidas na apresentação referia-se ao fato de que a tenente foi acusada pelo seu agressor de ter sido a causadora da sua própria morte, como se ele estivesse tentando terminar a relação extraconjugal que ambos mantinham e ela não aceitasse, o que teria motivado o crime.

Essa fala destaca os traços ainda muito fortes da presença do jugo do patriarcado que pesa sobre as mulheres, as quais tendem sempre a serem expostas como as causadoras de problemas ligados a sexualidade, como em caso de estupros e término de relacionamentos. Seguiu-se após a fala da estudante, a entrada de outras jovens, devidamente caracterizadas como vítimas de feminicídio, relatando a causa de suas mortes: facadas, tiro, pauladas, dentre outras. Esse momento foi de muita emoção, pois retratou a realidade vivenciada diariamente por muitas famílias que perdem suas meninas/mulheres por conta desse tipo de violência.

Em sua obra “Ensinando a transgredir”, Hooks (2017) alerta sobre o risco de o conhecimento se resumir a pura informação. A autora destaca que a educação precisa estar engajada, de modo a atuar como prática de liberdade, aumentando assim, seu poder capacitante, principalmente às mulheres. Ainda enfatiza que

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalizadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral

do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalizador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2017, p.22).

Ao final da apresentação cultural, a jovem que representou Roxana Bonessi citou, em relação a sensibilização contra o feminicídio: “Isso não depende mais de nós, porque nós já sofremos as consequências”. Aplaudidos de pé, estudantes e professores se retiraram do palco e aguardaram o resultado contabilizado pelos jurados. O resultado positivo que levou a premiação da escola foi merecidamente comemorado, entretanto, é preciso destacar os efeitos e os impactos dessa atividade na vida escolar dos envolvidos, tanto os que atuaram, pesquisaram, coordenaram, quanto os que assistiram apenas o ponto culminante, na apresentação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao inserir as questões relacionadas ao empoderamento feminino e a violência contra a mulher no contexto escolar é preciso entender que, apesar de o currículo estar sempre cheio de ordenamentos, na maioria das vezes organizados em linhas fixas e identidades majoritárias, ele também está sempre cheio de possibilidades de rompimento daquilo que ela chama de “linhas do ser”, desse modo, é possível que ele se mova por caminhos insuspeitados, como defendido por Paraíso (2014).

Pensando nessa perspectiva, entende-se que a proposta analisada corresponde a uma dessas possibilidades de rompimento com a rigidez curricular que muitas vezes aprisiona o professor a uma prática que não alcança a comunidade escolar e dessa forma não age de forma a atender as suas necessidades sociais, o que acaba tornando o ambiente da sala de aula sem sentido e desconexo das prioridades de interesse dos estudantes.

Acredita-se que o cotidiano escolar pode ser um artefato com muitas possibilidades de diálogo com a vida, um artefato com um

mundo a explorar. Nesse caso, a violência de gênero surge como uma dessas possibilidades de introdução ao diálogo, visto que faz parte da realidade de várias famílias, as quais precisam de respostas ante ao sofrimento vivenciado, por vezes, em silêncio.

Percebeu-se que a realização de uma prática pedagógica consistente, interdisciplinar e sensível às questões de gênero, pode auxiliar no fortalecimento do empoderamento da mulher no contexto escolar, de modo a servir como instrumento de sensibilização ao combate ao feminicídio e demais violências as quais as mulheres são diariamente submetidas nos mais diversos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BARBOSA, R. P; BUENO, S. F. Notas sobre o campo de estudos do currículo: controversas críticas e pós-críticas. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 35. Outubro de 2019.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio e Janeiro: DP&A, 1999.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org). Pesquisas sobre currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um currículo fazer desejar? In. PARAÍSO, MARlucy Alves. Pesquisa sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa pós-crítica em educação no Brasil: o esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PENTEADO, Andrea; JÚNIOR, Wilson Cardoso. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. In. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHWARTS, Germano André; GONÇALVES, Vanessa; COSTA, Renata Almeida. A arte popular como movimento social: uma interlocução entre o gênero musical feminejo e os feminismos. Revista de Direito Brasileira. Florianópolis, SC, v. 22, n. 9, p.101-110, Jan./Abr. 2019. Acesso em: 12/02/2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/204364/001109660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SILVA, Tomás. A produção social da identidade e da diferença. IN. SILVA, Tomás. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.002)

A FEMINILIDADE EM “O PRIMO BASÍLIO”: UMA ANÁLISE DE GÊNERO EM EÇA DE QUEIRÓZ

Luiz Felipe de Arruda Moura

Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2015) e em Letras (Português-Espanhol) pela FAVENI (2021). É especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020) e em Filosofia e Sociologia pela Faculdade Serra Geral (2022). Atualmente é Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Ezir George Silva e com financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: luiz.famoura@ufpe.br

RESUMO

Em “O Primo Basílio” encontra-se a possibilidade de uma análise de gênero no pensamento de Eça de Queiróz, que se tornou um importante representante do Realismo português. Compreender as construções desse autor sobre o gênero feminino, mais especificamente da figura da mulher é entender um pouco dos reflexos e dos preconceitos da sociedade lisboeta de sua época e como eles influenciaram na sua formação enquanto pessoa e enquanto escritor. Esta é uma pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutico-interpretativista, na tentativa de não apenas compreender o contexto no qual a obra foi produzida e publicada, mas também, todos os reflexos, problemas e mazelas sociais que, na contemporaneidade, essas visões e posições estereotipadas causam e reforçam. A figura feminina, na obra em questão, é um claro reflexo do pensamento europeu do séc. XIX que ainda está enraizado nas sociedades atuais.

Palavras-chave: Feminilidade, Gênero, Eça de Queiróz.

1. INTRODUÇÃO

As questões de gênero têm ganhado grande visibilidade, nos últimos anos, no campo dos estudos literários. Essa produção, segue a lógica de compreensão das figuras femininas nas produções clássicas e dos preconceitos sociais de sua época que as rodeiam e que se perpetuaram na linha do tempo, impulsionando ainda, nos tempos hodiernos, em visíveis e perigosas mazelas sociais, colocando em risco a integridade das mulheres.

Este trabalho tem como objetivo geral entender a perspectiva feminina de Eça de Queiroz a partir da obra "O primo Basílio". Tem ainda como objetivos específicos compreender as figuras femininas e suas características na citada obra e ainda analisar as questões de gênero da época trazidas pelo autor.

Para tanto, a metodologia usada nesse artigo de revisão privilegiou uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, pois, como indica Severino: "A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc." (2007, p.122). Além disso, optamos por uma abordagem hermenêutica, de natureza interpretativista, a fim de alcançar compreensões que subjazem de maneira imediata às letras, descobrindo sentidos mais profundos para essa pesquisa.

Com esse tipo de abordagem é possível tentar compreender o contexto e os objetivos da obra, presente na primeira parte do desenvolvimento deste artigo. Privilegiando uma abordagem interpretativa e hermenêutica, busca-se entender com a breve análise da obra, os objetivos da criação das personagens femininas.

Na segunda parte do desenvolvimento, intenta-se compreender as construções e visões relacionadas às questões de gênero do autor sobre as figuras femininas. Para tanto, contamos com o auxílio de outras produções de Eça de Queiroz e de obras de outros autores, que permitem iluminar e contextualizar nossa análise e interpretação.

Vale salientar que adjetivos utilizados para descrever e caracterizar as figuras femininas da obra não pretendem depreciar ou fazer valores morais, mas, unicamente, se aproximar da visão que envolve a construção dessa obra literária no seu contexto epocal.

Não faz parte dos objetivos desta pesquisa criar ou reforçar qualquer tipo de estereótipo sobre a figura feminina.

2. METODOLOGIA

Este projeto configurar-se-á numa pesquisa qualitativa, visto que tencionamos compreender os processos subjetivos de formação, afirmação e fortalecimento de uma condição existencial e pessoal do indivíduo. Para Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado (1998, p. 79).

Sobre essa característica podemos ainda considerar que, ao falar sobre a abordagem qualitativa,

[...] cabe-se referir a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais aos seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2012, p. 119).

Dessa forma, a abordagem qualitativa permite uma relação entre a subjetividade do sujeito com seu objeto que se anunciam de grande importância para os fins desta pesquisa, visto que a Educação, enquanto formação humana, se apresenta como processo de compreensão do Humano sobre ele mesmo.

Com a ascensão da modernidade, a ciência foi se apropriando de uma lógica baseada nas relações de causa e efeito para explicar os fenômenos do mundo sensível ou do chamado mundo natural. O projeto iluminista se pautou em criar um sistema de saber que se

diferenciasse daqueles já existentes, como o teológico e o metafísico (SEVERINO, 2007). Porém, com esse projeto, acabou reduzindo “[...] toda a natureza a um único princípio e os fenômenos do universo a uma única lei, não descobrindo verdades, mas forjando sistemas” (JAPIASSU, 2012, p. 15).

É a partir dessa ampliação de pontos de vista, que consideram o humano e suas ações no mundo, levando em consideração suas diversas nuances, que podemos localizar a origem da Hermenêutica, enquanto método das ciências humanas. Nesse processo:

Talvez se deva considerar a hermenêutica como transcendência da ciência moderna para reencontrar o seu lugar antropológico. Se falamos sobre a natureza como objeto da ciência, a hermenêutica filosófica volta-se para o pensamento, ocupando-se com as manifestações do espírito humano. Essa “ciência”, chamada hermenêutica, tem como objeto a história, a linguagem, a arte, a religião, o direito, a ética, e a educação (ZILLES, 2008, p. 105).

Embora possamos perceber pontos relevantes nas mais diversas apresentações sobre o método hermenêutico, optamos por utilizar o movimento proposto por Coreth (1973), devido a sua visão ampliada sobre a atuação e significância desse método:

O termo “hermenêutica” [...] significa declarar, anunciar, interpretar ou esclarecer e, por último, traduzir. Apresenta, pois, uma multiplicidade de acepções, as quais, entretanto, coincidem em significar que alguma coisa é “tornada compreensível” ou “levada à compreensão”. Isso acontece em qualquer enunciado linguístico, que pretenda despertar uma compreensão, tornando algo inteligível. É o que sucede, principalmente, na interpretação ou esclarecimento de um enunciado talvez obscuro, de difícil compreensão, como, por exemplo, um texto histórico ou literário, cujo sentido não aparece imediatamente, mas deve antes ser tornado compreensível (CORETH, 1973, p. 1-2).

O grande salto dessa visão está em perceber a gama de possibilidades interpretativas que se anuncia com a hermenêutica. O significado, que pode estar obscuro, desvela o seu sentido para tornar-se inteligível. Esse método anuncia-se propositivo para esta

pesquisa à medida que permite buscar um sentido profundo para as fontes que, inicialmente, se mostram incompreensíveis. Dessa forma, buscando compreendê-la, a fonte se abre “[...] em seu conteúdo de sentido, em seu valor artístico e em sua força espiritual de expressão” (CORETH, 1973, p. 49).

O movimento hermenêutico corethiano é baseado em quatro momentos, chamados de estruturas de compreensão. Para o autor, eles são: estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura dialógica e estrutura de mediação. Com esse processo, a intencionalidade não está em alcançar uma objetividade científica, mas uma compreensão objetiva da história, diante das suas diversas manifestações.

A fim de estabelecer coerência entre as estruturas propostas por Coreth (1973) e o objeto desta pesquisa, anunciamos que utilizaremos as três primeiras estruturas de compreensão apresentadas. Para ele, a estrutura de mediação se torna importante apenas para as questões filosóficas e teológicas onde “[...] os conteúdos sensíveis tão imediatamente dados apresentam-se como duvidosos, exigindo uma inspeção crítica” (p. 36).

Coreth indica que a estrutura de mediação se torna importante para as questões filosóficas e teológicas onde “[...] os conteúdos sensíveis tão imediatamente dados apresentam-se como duvidosos, exigindo uma inspeção crítica” (1973, p. 36). A estrutura de horizonte, por sua vez, permite uma compreensão de que as fontes não estão em ilhas existenciais isoladas e isso, por sua vez, abre espaço para a última estrutura que utilizaremos: a estrutura circular. Ela é aquela que demonstra a dimensão relacional do processo de compreensão. É o momento em que a fonte se encontra com o mundo do sujeito pesquisador, a fim de estabelecer sentido para o processo. “[...] usamos a palavra ‘mundo’ com relação ao homem e ‘seu mundo’, ou seja, seu espaço vital, seu campo visual, seu horizonte de formação e de compreensão” (CORETH, 1973, p. 61). Essa estrutura não trata o pesquisador como alguém que deve anular seu processo de construção histórica e a sua subjetividade, mas como alguém que, com todas as suas experiências, aproxima sua vida e sua experiência da sua pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. O PRIMO BASÍLIO E A FIGURA FEMININA: UMA BREVE ANÁLISE DA OBRA.

O romance *O Primo Basílio*, escrito entre 1875 e 1877 e publicado em 1878, é o segundo romance de Eça de Queirós. (O crime do padre Amaro ganha destaque e torna-se notável após a publicação desse segundo romance). *O primo Basílio* foi, desde cedo, um romance que suscitou público e críticas, como assinalado por Massaud Moisés: “O escândalo que lhe cercou o aparecimento motivou uma segunda edição, revista e considerada definitiva por Eça, ainda no mesmo ano.” (Moisés, 1968, p. 355). O Interesse pelo livro, ainda hoje, é muito presente. Destaca-se, por exemplo, a realização de traduções e adaptações para o teatro, cinema e televisão.

O Realismo português tem na figura de Eça de Queirós o seu maior representante. Eça participou das conferências democráticas do cassino lisboense, essas conferências tinham por objetivo discutir questões políticas, sociais, econômicas e literárias. Embora suas contribuições sejam mais contundentes no campo da literatura, o maior representante do Realismo português não fugiu dos temas relacionados à sociedade, como se observa na obra que aqui analisamos. Assim diz Moisés:

Com o *Primo Basílio*, Eça desloca-se para a cidade a sondar as moléstias degenerescentes no centro nevrálgico da Nação, a Capital: o ficcionista penetra agora no recesso dum lar burguês pretensamente sólido e feliz, e nele descobre a existência de podridão moral e física; um matrimônio efetuado ‘no ar’ por Luísa, uma adolescente tonta de todo e cheia duma vida imaginativa e vegetativa, revela-se frágil com o afastamento do marido, Jorge, que viaja para o Alentejo a fiscalizar suas ‘minas’, e a chegada do sedutor, o *Primo Basílio*; formado o banal trio amoroso, o núcleo da organização burguesa, o casamento, deixava-se atingir mortalmente pelo adultério. (2008, p.195)

O Primo Basílio, subintitulado *Episódio doméstico*, é não uma exceção ao projeto Querosiano, do qual pretendia pintar um retrato

da sua sociedade. Nesse romance, a crítica é direcionada à educação romântica que a mulher recebia segundo a qual o casamento era o objetivo final. Criticam-se, também, os malefícios trazidos por essa educação, tanto para os homens quanto para as mulheres. Há, ainda, no romance, marcas visíveis de crítica ao Romantismo, como, por exemplo, nas leituras feitas por Luísa, tanto na adolescência, quanto depois de adulta.

No ano de sua publicação, a recepção crítica do romance foi bastante negativa, principalmente pelos setores conservadores da sociedade lisboeta, que constituíam uma classe social repleta de ociosidade e hipocrisia. Nesse contexto, os casamentos estavam expostos ao adultério, que acontecia não só pela formação que as mulheres recebiam, mas também, pelo caráter corruptível das pessoas em geral.

O romance tem início com a descrição de Jorge e Luísa, um casal burguês, que descansa após o almoço, em sua casa, em Lisboa. Luísa e Jorge vivem bem, possuem duas empregadas, a cozinheira Joana e a arrumadeira Juliana, a quem Luísa não suporta, mas está trabalhando na casa porque cuidara da tia de Jorge e este lhe é grato. Casados há três anos, não possuem filhos. Aos domingos, costumavam receber os amigos - Conselheiro Acácio, dona Felicidade, o primo Erestino e o médico Juião - para tomarem chá. Luísa tem uma amiga de quando adolescente, dos tempos da escola, chamada Leopoldina, que só a visita quando Jorge não está em casa, pois ele não gosta dela. Trata-se de uma mulher de má fama devido ao fato de ser casada e ter amantes.

Leopoldina era a filha única do visconde de Quebrais, o devasso, o caquético, que fora pajem de d. Miguel. Tinha feito um casamento infeliz com um João Noronha, empregado da alfândega. Chamavam-lhe a "Quebrais"; chamavam-lhe também a "Pão e Queijo". Sabia-se que tinha amantes, dizia-se que tinha vícios. Jorge odiava-a. E dissera muitas vezes a Luísa: Tudo, menos a Leopoldina! (QUEIRÓS, 2015, p. 35-36)

Jorge, que é engenheiro de minas, é enviado para o Alentejo por algum tempo, decide ir a fim de ganhar mais dinheiro, com o qual poderia dar mais conforto à Luísa. Deixa a esposa em casa, entregue ao tédio e à mesmice, já que não faz nada em casa nem

fora dela. Após a partida de Jorge, chega a Lisboa Basílio, primo e antigo namorado de Luísa, que a deixou por questões financeiras. Ao ver Luísa, fica encantado, pois estava muito bonita. Luísa também se encanta com o primo, muito elegante, que veio de Paris.

Basílio passa a visitá-la todos os dias. Com o objetivo de seduzi-la, lembra-se dos tempos em que namoravam, canta canções românticas para mostrar-lhe todas as qualidades e conhecimentos adquiridos nas viagens que fizera por outros países e fazendo-se de apaixonado. Acaba, pois, conseguindo reconquistar a prima, pois ela considera que, com Basílio, conseguirá realizar tudo o que lia nos romances românticos.

Assim que Basílio saiu, Luísa foi correndo para o quarto. Tirou o chapéu e foi se olhar no espelho. Que sorte estava arrumada! Imagine se a tivesse encontrado de roupão ou despenteada. [...] Havia sete anos que não via o primo. Ele estava mais charmoso, mais queimado, estava muito bem! Que vida interessante a dele. (QUEIROZ, 2006, p.24)

A vizinhança passa a comentar sobre as visitas de Basílio a Luísa todos os dias. Incomodado com o falatório e por sentir-se no dever de proteger Luísa, como Jorge pedira, Sebastião decide avisá-la do falatório dos vizinhos. Luísa fica muito incomodada com a conversa de Sebastião, principalmente por saber que é verdade o que ele dissera. Em virtude do que Sebastião lhe dissera, os amantes passam a encontrar-se, diariamente, num local secreto, intitulado por eles de "Paraíso". Os comentários dos vizinhos são, agora, associados à saída diária de Luísa, que tanto ela quanto Sebastião alegam ser para visitar dona Felicidade, enferma com o pé torcido.

Tudo está muito bom para Luísa até que Juliana, invejosa de todas as patroas e raivosa por não ter recebido nenhuma herança da tia de Jorge, que cuidara até a morte, consegue provas da traição de Luísa: uma carta que Luísa esboçara para Basílio e duas que Basílio enviara a Luísa. Luísa fica desesperada e pensa que Jorge a matará, por isso, pensa em fugir com Basílio, que, rapidamente, é contrário à sua ideia alegando não ser possível.

Basílio oferece dinheiro para dar a Juliana e afirma que isso tinha sido descuido de Luísa, o que a deixa profundamente irritada a ponto de não aceitar o dinheiro. Ele aproveita o seu aborrecimento e

viaja para Paris, alegando que recebera um telegrama com urgência, mas que, na verdade, ele mesmo havia forjado. Trata-se, pois, de uma fuga de Basílio em virtude da descoberta de Juliana.

Luísa, sem saída, busca ajuda em Sebastião, mas, sem coragem, conversam sobre outros assuntos. Ele, despercebido, mostra uma carta que Jorge o enviara, narrando suas aventuras amorosas, enquanto que, nas que escrevera para ela, se diz aborrecido com a viagem.

Jorge volta do Alentejo e é recebido apaixonadamente por Luísa. No decorrer dos dias, no entanto, passa a perceber a estranha relação entre Luísa e Juliana. A criada recebe muitos mimos de sua esposa, que alega ter sido Juliana sua companhia durante o período em que o marido esteve viajando. O ápice do incômodo de Jorge é quando chega a sua casa, vê Luísa passando roupa e Juliana deitada no sofá lendo jornal.

Diante de tal situação, Luísa, finalmente, pede ajuda a Sebastião que consegue reaver as cartas com o auxílio de um policial. Juliana, enfurecida por não ter conseguido seu objetivo

(algum dinheiro) tem um ataque do coração e morre, deixando, pois, Luísa livre de suas preocupações. No entanto, a protagonista fica muito doente, por conta de todo o sofrimento que viveu e das saudades de Basílio.

No momento de sua doença, Jorge recebe uma carta com resposta à carta que Luísa enviara a Basílio, de modo que fica sabendo do adultério. Num ataque de fúria, o marido traído interroga Luísa, que desmaia e não mais consegue voltar à saúde de antes. Quando retorna à Lisboa, Basílio procura Luísa com o intuito de voltar a se encontrar com ela, mas descobre que a prima falecera. Ao saber da morte da prima, fica chateado por não ter mais o seu divertimento e comenta que deveria ter trazido uma namorada francesa, chamada Alphonsine.

O foco narrativo de *O Primo Basílio* é quase que totalmente centrado na personagem de Luísa. Se mostrando completamente onisciente, o narrador faz os relatos em terceira pessoa para que possamos enxergar certo distanciamento com vantagem da isenção, sendo crítico e às vezes até irônico em relação à conduta, os defeitos, os vícios e as virtudes das personagens.

3.2. A FEMINILIDADE EM “O PRIMO BASÍLIO”

Conquanto Eça de Queiroz tenha sido tomado, especialmente, como analista social, seria desonesto com seu particular talento, roubar-lhe o reconhecimento à sua contribuição para os estudos da psique humana, sobretudo a feminina, tão rica em detalhes e filigranas com as quais suas personagens foram arquitetadas durante sua trajetória.

Imbuído do espírito vigente e predominante nos anos 70 do século XIX, Eça se compromissa em delatar o deformado cenário da sociedade portuguesa, valendo-se dos traços que caracterizaram o seu estilo, tais como a naturalidade, o vigor narrativo, a oralidade anti-declamatória, a fluência e o lirismo melancólico quase sempre associado ao gosto pela sátira e pela ironia. Através da necessidade de questionar os costumes da sociedade lisboeta da época, Eça de Queiroz, ao lado de Ramalho Ortigão¹, publica o periódico “As Farpas”², em 1871. Com um tom bastante irônico, o jornal tentará acordar o país da sonolência em que vegetava. A sua finalidade era obrigar Portugal a caminhar com o século, abordando temas como: família, economia, costumes, moral, arte, política, entre outros.

Deter-nos-emos ao texto publicado em *Uma campanha alegre: As Farpas*, de 1872, no qual Eça tece considerações sobre a figura feminina lisboeta desse período, falando desde a moda à educação feminina. Assim, as colocações do autor causam surpresa, tanto pelo conteúdo irônico como pelo diálogo que tais comentários estabelecem com o retrato feminino em *O Primo Basílio*. Apreciando por esse sentido, fica mais fácil entender as personagens Luísa, Leopoldina, Juliana e D. Felicidade, uma vez que as mesmas elucidam o pensamento de Eça de Queiroz.

Embora seja por uma concepção masculina, não resta dúvida que o autor consegue reproduzir nessa obra a mulher lisboeta do

1 José Duarte Ramalho Ortigão foi um escritor português. Dedicou-se ao jornalismo, na função de crítico literário.

2 **As Farpas** foram publicações mensais feitas por Ramalho Ortigão e Eça de Queirós. Vale mencionar que os textos de Eça escritos em “As Farpas” foram recompilados pelo próprio autor em dois volumes no ano de 1890.

século XIX, deixando suas impressões negativas sobre o universo feminino, pois:

Além do processo identitário, a questão da territorialidade está muito vinculada à literatura feminina também. Desde os tempos pré-históricos, coube ao macho sair para providenciar alimentação, representada pela caça, indispensável para a sobrevivência, enquanto a fêmea precisou ficar no abrigo, mantendo as crias em segurança. Esse ato inaugural selou o futuro das mulheres. A partir de então, instituiu-se o espaço privado como domínio feminino, enquanto ao masculino coube o espaço público. Como consequência dessa situação, o homem foi à luta, educou-se, progrediu, dominou a natureza, os meios de produção e a mulher, estabelecendo sua supremacia. Detentor da razão e do saber, assinalou o princípio da paternidade também sobre os produtos culturais, tornando-se a criatividade privilégio masculino. (ZINANI, 2014, p.193)

Eça de Queiroz conferia à mulher a tarefa de ser responsável pelo futuro da nação. Essa ideia está inteiramente acoplada à concepção masculina que tenta confiná-la ao espaço doméstico. Esse é um retrato fiel da sociedade patriarcal e machista da época, legitimando a ordem desse modelo único que nega a multiplicidade representada pela voz feminina. Tendo por objetivo alijar a sociedade burguesa, Eça escolhe suas personagens nas várias camadas e grupos sociais, demonstrando certa predileção por figuras patológicas que pudessem representar a decadência da sociedade.

O autor de “O primo Basílio” considera a palidez e a debilidade física, tão presente nas mulheres de sua época, uma seqüela da vida inativa que levavam, propiciando uma série de problemas de saúde. Nesta citação abaixo, podemos perceber como Eça caracterizou uma de suas principais personagens, a fútil Leopoldina, em uma visita à casa de Luísa:

Leopoldina tinha então vinte e sete anos. Não era alta, mas passava por ser a mulher mais bem-feita de Lisboa. Usava sempre os vestidos muito colados, com uma justeza que acusava, modelava o corpo como uma pelica, sem largueza de roda, apanhados

atrás [...] E Leopoldina, sentada no sofá, enrolando devagarinho a seda clara do guarda-sol, começou a queixar-se: tinha estado adoentada, muito secada, com tonturas. O calor matava-a. e que tinha ela feito? Achava-a mais gordã. (QUEIROZ, 2006, p.21)

Filha única do visconde de Quebrais, Leopoldina fez um casamento infeliz com um empregado da alfândega, o João Noronha. Falsa, imoral e mulher fácil, é amiga e confidente de Luísa. A sua função principal na narrativa é, portanto, destruir os entraves que Luísa punha em relação à aventura com o primo. É Leopoldina que a encoraja.

Já D. Felicidade não podia usufruir com tanta frequência dos objetos da moda devido a sua idade e a sua saúde. Amiga de Luísa, cinquentona. Apaixonada perdidamente pelo Conselheiro Acácio. Simbolizava, nas palavras do próprio Eça, a beatice parva de temperamento excitado: "Tinha cinquenta anos, era muito nutrida, e, como sofria de dispepsia e de gases, àquela hora não se podia espalhar e suas formas transbordavam." (QUEIROZ, 2006, p.32)

Praticante da estética do grotesco, Eça concebeu a empregada Juliana, uma das maiores personagens da literatura portuguesa, figura secundária da trama, mas protagonista incondicional das múltiplas possibilidades de entendimento da figura feminina no final do século XIX. Antítese absoluta dos parâmetros femininos da época, a traiçoeira criada encontra o seu oposto na personagem central da trama, a adúltera Luísa. Juliana mostra o caráter mais completo e verdadeiro do livro, o mais íntegro, inteiro, de acordo com Machado de Assis. Entretanto, considerar uma empregada doméstica como personagem de maior importância foge da postura realista.

Luísa representa a jovem romântica, inconsequente nas suas atitudes, a adúltera, personagem que possibilita ao autor criticar a posição da mulher na sociedade de então. Suas ações não possuem consistência psicológica, mas são tomadas pelo medo e não pelo amor. Ela trai seu marido arrastada pelas circunstâncias, como se fosse um brinquedo nas mãos do destino, como se não tivesse domínio sobre si mesma. Ela é caracterizada como uma mulher frágil, incapaz de agir e refletir, o que é atribuído, de forma absolutamente naturalista, à ociosidade da vida que levava, com um temperamento romântico alimentado pelas leituras de Walter Scott e de outros

romances. Em Luísa podemos notar a crítica realista à sentimentalidade romântica, mas também certo esvaziamento psicológico, do qual brota um caráter móbil, inconsciente.

Afastadas em sua maioria da vida pública, das indústrias, do comércio, da cultura, nada mais restava às figuras femininas do que seu confinamento à vida familiar, situação responsável pela deformação de seus frágeis caracteres. Embora não fosse um desejo do autor fazer uma análise densa da personalidade feminina, de certa forma Eça assim o fez, fornecendo um rico material para a constituição da posição feminina na sociedade lusa. Enquanto a beleza de Luísa é exaltada, a criada Juliana é representada como figura feia, magra, ossuda. Tudo isso leva a uma consequência, que é o fato de Luísa ser ambicionada por dois homens, ao passo que Juliana nunca teve namorados, e isso a tornou invejosa a qualquer felicidade alheia.

Depois da anemia do corpo, pareça o que mais impressiona é a fraqueza moral, que é corroborada pela imagem estereotipada das personagens femininas: Luísa, a adúltera; Juliana, chantagista, ambiciosa; Leopoldina, adúltera e pervertida; D. Felicidade, vive a procura de um casamento à beira dos 50 anos.

Adentrando numa análise psicológica das personagens Luísa e Juliana, temos dois lados possíveis da composição feminina do século XIX: Juliana, a isca seca, a fava torrada, é a própria caracterização da mulher solteira, pessoa abandonada à própria sorte. Ociosa na ausência de perspectiva de futuro passa seu tempo fazendo mexericos, intrigas, na tentativa de preencher sua vida vazia de emoções e afetos.

Devia ter quarenta anos, era muitíssimo magra. As feições, miúdas, espremidas, tinham a amarelidão de tons baços das doenças de coração. Os olhos grandes, encovados, rolavam numa inquietação, numa curiosidade, raiados de sangue, entre pálpebras sempre debruadas de vermelho. Usava uma cuia de retrós imitando tranças, que lhe fazia a cabeça enorme. Tinha um tique nas asas do nariz. E o vestido chato sobre o peito, curto da roda, tufado pela goma das saias – mostrava um pé pequeno, bonito, muito apertado em botinas de duraque com ponteiros de verniz (QUEIRÓS, 2015, p. 27-28).

Juliana representa uma sociedade de alcoviteiras, bruxas ressequidas, solitárias e solteiras em seus dissabores e amarguras. Luísa, imagem distorcida da serviçal, é caracterizada pelo imobilismo social. Criada única e excepcionalmente para o casamento, Luísa encontra em Jorge a bonança de um porto seguro imposto pela sociedade, destino que foi complementado pela emoção da aventura amorosa com Basílio.

Afligida pela divisão entre o amor-amizade vivido com Jorge e o amor-paixão achado em Basílio, Luísa encontra sua danação na raiva incontida de Juliana. Não à toa, Luísa sucumbiu despedaçada no limiar entre o conforto que Jorge lhe proporcionava e os desejos reprimidos pelo primo. Muito mais do que se ousou pensar à época, patroa e empregada se encontram no mesmo nível de deformidade.

O predomínio do ponto de vista masculino em “O primo Basílio”, bem como o discurso patriarcal, é evidente pelo modo como o narrador conduz o relato. O foco narrativo não se fixa na consciência de nenhuma mulher. Elas são apresentadas pelo seu modo de agir ou pela visão de outra personagem. Sobre tal visão, podemos considerar que:

[...] isso se deve a muitos e complexos fatores que se originam numa concepção naturalizada que atribui a criatividade ao domínio masculino, enquanto às mulheres é reservada a procriação, ou seja, os homens criam, e as mulheres procriam. Afastadas do universo simbólico de representação, o masculino é considerado o paradigma da universalidade, e a experiência feminina, excluída dessa órbita, torna-se irrelevante, por não estar adequada aos padrões androcêntricos. Numa sociedade patriarcal, tanto as práticas discursivas quanto as sociais confluem no sentido de tornar a posição da mulher naturalizada, de modo que ela conheça o seu lugar e restrinja-se a ele, facilitando o domínio e o controle. (ZINANI, 2014, p.188-189)

Por isso não podemos observar tais personagens com um olhar psicológico, mas sim sob uma visão sociológica, pois elas são personagens “tipos”, uma vez que representam um retrato de um determinado grupo da sociedade lisboeta. Segundo o autor, a mulher portuguesa é fruto de uma má educação proveniente de uma sociedade que forma mulheres alienadas. Devemos considerar

que: “[...] por muito tempo, as representações de personagens femininas na literatura foram realizadas de acordo com estereótipos culturais da época, ditados pelo sistema patriarcal [...]” (TOFANELO, 2015, p.02)

Como resultado da visão machista que vigorava no século XIX, Basílio sai impune do adultério. O mesmo não acontece com Luísa. Eça expõe seu machismo mais uma vez através da visão da personagem, ao trata Luísa como um objeto. Esse é um reflexo social bastante evidente e presente, pois, desde o início dos tempos: “O triunfo do patriarcado deveu-se à condição biológica masculina. Ao dedicar-se à agricultura, o homem torna-se dono do solo e, por extensão, da mulher. São os homens que fazem os códigos e colocam a mulher numa posição secundária” (ZINANI, 2014, p.190). Dessa forma, é possível perceber que, nesta obra, há grandes desigualdades no que diz respeito às relações de gênero.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as discussões, pudemos perceber que diante de um cenário histórico, Eça escreve sua obra, fazendo com que esta inove as criações literárias da época. Atacando uma das instituições mais sólidas, o casamento, a obra se mostra, ou melhor, ela é uma crítica demolidora e sarcástica dos costumes da pequena burguesia de Lisboa. Trazendo personagens completamente despidos de virtudes, situações incomuns que são criadas a partir de dramatizações que são geradas a partir de promiscuidades e mesquinhas, fazendo com que ao mesmo tempo em que tece críticas, o interesse e a curiosidade da sociedade de Lisboa sejam despertados.

Luísa se caracteriza por seu relacionamento com a sociedade que a rodeia, sendo apresentada como um ser estático. Sua apresentação é de uma mulher sonhadora, fantasiando o mundo romântico. Ao ler o romance, fica fácil perceber que essas fantasias são de cunho erótico e denunciam sua insatisfação com a ociosidade do seu dia a dia. Nesse sentido, a busca pela realização de suas fantasias acaba levando-a a degradação moral, o adultério, que a transforma de ser inerte à móvel.

Eça recusa inocentá-la, na medida em que coloca as causas de sua debilidade mental fora de seu próprio ser. Assim, Luísa acaba

sendo vítima da maldade humana que a destrói pouco a pouco. Talvez o fato mais importante na elaboração do retrato da passividade imposta por uma construção deturpada da mulher, seja a incapacidade da heroína assumir sua voz, poder falar de si mesma, de suas necessidades. Para tanto é preciso saber que:

A desconstrução desse modelo implica o reconhecimento de uma estrutura de dominação falocêntrica, em que o falo, co-mo indicador do poder masculino, da autoridade, é associado à lógica, também privilégio masculino, marcando um território de poder do qual as mulheres foram, naturalmente, excluídas[...] (ZINANI, 2014, p.192).

A protagonista é mostrada como uma mulher tola, que se interessa pelo homem de muitas mulheres. Entretanto, esse ideal feminino construído deve ser punido para que se estimule a restauração moral e isso ocorre a partir de um final forjado e artificial. Luísa morre de uma febre mental, com a cabeça raspada e um marido vigilante e de fato sua morte não faz sentido como realidade médica observável.

Luísa é um ser que não protesta, não se rebela, não tem paixões, nem ânimo, nem vida, parece um ser inerte movido pela preguiça. A personagem é descrita como fraca, leviana e que não tem remorso pelo adultério. É produto de uma educação defeituosa que a tornou fútil, superficial. Dessa forma, é possível observar que as construções de gênero, na obra aqui analisada, es-tão carregadas dos estereótipos da sua época, principalmente no que tange as concepções morais.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

CORETH, E. **Questões fundamentais da hermenêutica**. São Paulo: EPU; Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

MOISÉS, M. **A Literatura Portuguesa**. 35ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

MOISÉS, M. **A Literatura Portuguesa Através dos Textos**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

QUEIRÓS, E. **O primo Basílio**. 4. Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

QUEIRÓS, E. **O primo Basílio: episódio doméstico**. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2015.

REIS, C. Eça de Queirós e o Romantismo. **Estudos Portugueses - Revista da Associação de Estudos Portugueses Jordão Emereciano da UFPE**. Recife: 1996, n.6.

SARAIVA, A. J.; LOPES, O. **História da Literatura Portuguesa**. 17ª. ed. Porto: Porto Editora, 2005.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2012.

TOFANELO, G. F. A trajetória do feminismo na literatura de autoria feminina. **Simpósio internacional de educação sexual: feminismos, identidades de gênero e políticas públicas**. UEM: 2015

VIEIRA, A. M. T. Eça de Queirós por Machado de Assis: (uma leitura dos romances O Primo Basílio e O Crime do Padre Amaro). **Estudos Portugueses - Revista da Associação de Estudos Portugueses Jordão Emereciano da UFPE**. Recife: 1996, n.6, p. 73-87.

ZINANI, C. J. A. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. **ANTARES** – Vol. 6, No 12, jul/dez 2014. p. 183-195

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.003)

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: BREVES ANÁLISES DE ATIVIDADES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. sirlene.ufma@gmail.com.

Zeila Sousa de Albuquerque

Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFMA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. prof.zeila@ifma.edu.br

Ana Clara Amorim de Oliveira

Estudante do Curso de Pedagogia da UFMA. Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEMA/UFMA). ac.amorim@hotmail.com

RESUMO

Os corpos e as sexualidades são pensados como construções culturais que recebem significados sociais e são constantemente abordadas dentro de uma perspectiva biológica, desconsiderando a corporalidade como produção da cultura e que é por meio do olhar da cultura que ela recebe sentido. O presente artigo, fruto da experiência no Curso de Aperfeiçoamento “Corpos e Diversidade na Educação – CDE” oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas – GESEPE/UFMA, objetiva analisar atividades realizadas durante o curso, tendo como base o tema Corpos e Sexualidades, destacando-se como as temáticas poderiam ser pensadas e trabalhadas em sala de aula. Realiza-se uma breve contextualização do Curso CDE, seus objetivos e sua organização. Discute-se aspectos da

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.003)

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO:
BREVES ANÁLISES DE ATIVIDADES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

transversalização da temática no espaço escolar, buscando-se alternativas para a inclusão das relações de gênero e da sexualidade no planejamento e na prática pedagógica, devendo ser esta inclusão um exercício constante de (des) construção no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Corpos, Sexualidades, Formação continuada.

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Partimos de uma perspectiva histórica das concepções de corpo e da sexualidade, considerando suas construções como um produto social, histórico e cultural, constituídos a partir de modos relacionais, permeados de valores, concepções de mundo, portanto mutáveis. Podemos iniciar perguntando: afinal, o que é corpo? Será ele apenas um aparato biológico? O que entendemos por sexo? E por sexualidade? Qual a relação entre o corpo, o sexo e a sexualidade? Diante destes questionamentos, precisamos buscar elementos para aprofundar nossos conhecimentos em relação ao processo de construção do corpo e da sexualidade. Sendo processo histórico e social, tanto o corpo, quanto o sexo e a sexualidade são continuamente construídos, transformados, destituídos, enfim, transformam homens e mulheres, pessoas diversas, de diferentes modos e com diferentes objetivos.

No entanto, estamos condicionados a pensar as pessoas dentro de um padrão de coerência de acordo com o qual uma pessoa que nasceu com um corpo determinado, o gênero e o desejo deve estar em consonância com ele. Uma pessoa que nasceu com uma “vagina”, por exemplo, deverá assumir uma identidade feminina, sempre se sentirá atraída afetivamente e sexualmente por homens e somente com eles manterá relações sexuais. Estas expectativas traçadas para os sujeitos constituirá uma matriz heteronormativa que vai orientar nossas perspectivas de normalidade e anormalidade.

A necessidade desta constante reiteração sinaliza que a materialização corporal da norma não é completa, mas instável e as rematerializações são possíveis, constituindo identidades desinentes da heterossexual. A heteronormatividade instaura uma concepção binária que distingue o que é lícito daquilo que é ilícito no contexto da sexualidade, organizando conhecimentos sobre as práticas e “saberes corporais”.

Com esse entendimento, e buscando-se problematizar a questão, a temática Corpo e Sexualidade foi trabalhada no Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE), ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE). Este curso trata-se de uma ação formativa do Projeto de Pesquisa intervenção “A Construção

das Relações de Gênero e da Sexualidade no Cotidiano Escolar”, que contou com o apoio de uma bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

O Curso CDE aconteceu em parceria entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (FSADU), objetivando acolher e promover a formação contínua de profissionais da educação básica. Neste artigo, inicialmente iremos conhecer um pouco sobre o Curso CDE e algumas das atividades realizadas por cursistas, destacando-se concepções e a possibilidade de transversalização do tema no currículo escolar.

METODOLOGIA

No período pandêmico, a internet mais uma vez se mostrou fundamental para a continuação de atividades antes realizadas de forma presencial, a exemplo das aulas em escolas e universidades, todos precisaram se adaptar ao Ensino à Distância (EAD), no entanto, apesar do acesso à internet ter melhorado, não impediu que diversos discentes de baixa renda ficassem impedidos de assistirem aula. Nessa perspectiva, dada as devidas ressalvas, também é importante salientar as facilidades que essa ferramenta proporcionou, no que se refere a educação, foram oferecidos vários cursos online, onde pessoas de diversas localidades conseguiram ter acesso a cursos que muitas vezes eram oferecidos somente em modalidade presencial, foi o que aconteceu com o Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação, por isso para Soares e Stengel (2021, p.4):

Experiências virtualizadas perdem sua limitação geográfica, pois podem ser acessadas em qualquer lugar, desde que haja conexão com a rede; perdem sua limitação temporal, pois podem ser encontradas a qualquer momento. Anacronia e desterritorialização são incorporadas às experiências humanas que outrora eram norteadas a partir de um espaço-tempo rigorosamente delimitado.

Dessa maneira, levando em consideração todos os aspectos citados, a netnografia tornou-se o método que mais se adequava a

pesquisa, inclusive, seu surgimento está ligado a necessidade de se pesquisar e abordar o espaço virtual nas pesquisas, pois ela adequa os métodos etnográficos usuais as necessidades da internet, usando a interação social ocasionada por esse espaço como fonte de dados para compreender um fenômeno cultural, todavia, não há uma transposição fiel das metodologias etnográficas.

Além da revisão bibliográfica, com realização de leituras que tratam sobre os corpos, relações de gênero e sexualidade, realizou-se análise de documentos, destacando-se o Projeto de Pesquisa Intervenção, o Projeto e o Relatório final do Curso CDE e por fim foram realizados levantamentos e breves análises de atividades e informações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle), destacando-se comentários de três dos/as alunos/as do curso, sendo estes professores/as da rede de ensino básico do Maranhão, postados nos fóruns de discussão e descritos em seus projetos didáticos desenvolvidos nas escolas em que trabalham.

CORPOS E SEXUALIDADES TRANSVERSALIZADOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Sabemos que nem todas as mulheres e homens são iguais entre si. Existem múltiplas possibilidades de feminilidade e masculinidade e várias maneiras de expressar os desejos e os prazeres, enfim há inúmeras possibilidades de existir enquanto ser humano. Em nosso contexto social e cultural ainda há uma dificuldade de reconhecer e valorizar as diferenças e isto acontece, porque alguns tipos de existência são considerados legítimos e outros não.

Desde o final dos anos 70 do séc. XX, uma ampla, complexa e profícua produção acadêmica vem ressaltando a impossibilidade de se ignorarem relações de gênero e sexualidade quando se busca analisar e compreender questões sociais e educacionais. Estudiosas/os e pesquisadoras/es de várias nacionalidades e filiações teóricas e disciplinares participaram e continuam participando da construção desses campos, numa perspectiva que focaliza tanto relações de gênero e sexualidade quanto suas importantes articulações com dimensões como raça/etnia, classe, geração, nacionalidade, religião, dentre outras.

Na Constituição Federal é instituída a igualdade de todos/as, assim como a LDBEN 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) orientam para uma educação inclusiva, não sexista e não racista, sendo que a implementação de programas federais demanda formação específica de profissionais da educação a nível estadual e municipal em todo o país. O PNE, aprovado no ano de 2014, documento que define metas para o período de dez anos do ensino básico ao superior, apresentou como proposta a discussão sobre a discriminação, equidade de gênero e orientações pedagógicas sobre a sexualidade.

No Brasil, embora no final do século XX tenha havido crescentes conquistas do movimento feminista e de mulheres na implantação de políticas e ações voltadas para a garantia dos Direitos Humanos de todas as pessoas, presenciamos o florescer da discussão sobre a inserção do debate de gênero nas escolas, assunto que vem se alastrando e gerando diversas discussões acerca do currículo escolar, que, por vezes, mostram-se controversas e acaloradas.

Diante de tal fato, grupos de ativistas religiosos e parlamentares vêm se organizando e atacando firmemente tais apontamentos para adição de conteúdos, desde que estes foram incorporados ao plano. Isso sempre é feito por intermédio de discursos fundamentados em "achismos" e doutrinas religiosas, atrasando com isso a possibilidade de implementação de importantes propostas pedagógicas que buscam a construção de uma sociedade mais coesa e equânime. Ainda nos deparamos com desigualdades de gênero, com preconceitos e discriminações em relação ao sexo, à orientação sexual e, não é dada a devida atenção a essas questões no cotidiano da sala de aula em todos os níveis da educação básica.

O corpo é objeto de interesse dos estudos contemporâneos. Isto se dá, porque ele tornou-se uma obsessão social: busca-se corrigi-lo e intervir nele de múltiplas formas, por meio de exercícios físicos, do uso de drogas medicinais, cirurgias plásticas, controle da alimentação, entre outros modos de intervenção.

Por isso é possível afirmar que o corpo é uma construção social, cuja constituição não se acaba e nunca é definitiva. Weeks (2016) compreende o corpo e a sexualidade como construções culturais que recebem significados sociais. Contudo, as noções de corpo e sexualidade são constantemente abordadas dentro de

uma perspectiva biológica, desconsiderando a corporalidade como produção da cultura e é por meio do olhar da cultura que ela recebe sentido.

Pensar e discutir os corpos e as sexualidades no ambiente escolar pode tornar-se um perigoso exercício na atualidade, visto que grupos conservadores instalados nos diversos cenários políticos influenciam diretamente no exercício da docência, ditando e regulando os discursos que apenas desejam promover a equidade entre os gêneros e promover o respeito pela diversidade sexual, visto que foi e é possível constatar que a sexualidade e o gênero constituem-se, duplamente, numa fonte problemática.

Louro (2016) também esclarece que ao passo que o discurso sobre a diversidade tomasse forma nos espaços educacionais, os discursos conservadores tomariam a contrapartida impondo suas ideias não apenas como um contraponto, mas como regime totalitário e repressor. Como defende Foucault (2015, p. 8) “[...] a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber”.

Sabemos que a linguagem, os silêncios, os preceitos e os corretivos aplicados na socialização de crianças e jovens, as discriminações e as violências produzidas concorrem na construção de corpos, sujeitos e identidades, promovendo a adaptação a ele e punindo o que é percebido como desvio à norma.

Se por um lado, temos a manifestação da sexualidade e o desejo de saber das crianças e adolescentes se acentuado cada vez mais, sendo este um fator intrigante para os/as próprios/as docentes que, muitas vezes, não sabem, ou não aprenderam a ensinar tais questões; por outro lado, sabemos que muitas/os docentes carregam consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus, frutos de sua própria história de vida, incluindo a educação sexual que tiveram, seja ela intencional ou informal, e os processos de formação docente e continuada que vivenciaram. Sobre o trabalho que vise a desmistificação dessas questões pela/o docente em sala de aula, Dias (2014, p. 1874) ressalta que:

É fundamental, portanto, um trabalho de formação sobre as questões das relações de gênero, da desigualdade social e da necessidade de seguir uma pedagogia dentro de um compromisso pela transformação da condição feminina. Conscientizar cursistas, graduandos/as e professores/as a terem com as crianças atitudes que não passem modelos sexistas, destinando a alunos e alunas as mesmas atividades ou cuidando para não reforçar por palavras e ações os modelos machistas.

Os estudos sobre as relações de gênero e a sexualidade visam promover: um debate consciente em torno da equidade dos direitos de homens e mulheres, lutando para que a pessoa mulher possa galgar lugares de evidência no mercado de trabalho, assim como lhes propiciando condições dignas trabalhistas; um debate constante no que tange o respeito e visibilidade das sexualidades e gêneros ilegítimos da sociedade, reconhecendo que lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e outras diversidades (LGBTQIA+) são cidadãos detentores de direitos e deveres; a capacidade dos jovens de reconhecerem métodos contraceptivos, refletindo sobre a prevenção de uma gravidez precoce e das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's); além de ensinar as crianças que o corpo nada mais é do que uma propriedade particular, reconhecendo que qualquer tipo de toque indesejado, assédio ou violência deve ser denunciado as mães, pais e responsáveis para que possam tomar as devidas providências.

SOBRE O CURSO CDE

O curso de aperfeiçoamento *Corpos e Diversidade na Educação (CDE)* foi ofertado pelo GESEPE em conjunto com a Fundação Sôsândrade para professores/as com o objetivo de desenvolver formação continuada de profissionais em educação, em especial de professores/as da Educação Básica, sobre a corporeidade e diversidade, com ênfase na diversidade de gênero e sexual, para que sejam capazes de produzir e estimular a produção de seus/suas educandos/as nas diferentes situações do cotidiano escolar e em outros espaços educativos, além disso, para que conhecessem as experiências que os professores/as que são os alunos/as trazem da

sala de aula sobre cada pauta. O período de duração foi de março a setembro de 2021.

De acordo com o projeto do CDE (SILVA, 2020), o curso foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual e gênero. Para tanto, foi estruturado em seis módulos, sendo um módulo introdutório, quatro temáticos e um de avaliação, possibilitando a correlação entre os temas abordados, sendo estruturados nos seguintes Módulos:

Módulo I: INTRODUÇÃO AO CURSO E AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - 20 horas

Projeto do Curso / Ambiente Virtual de Aprendizagem / Atividades Avaliativas do Curso

Módulo II: DIVERSIDADE - 30 horas

Diversidade e direitos humanos / Desigualdades e Diversidade na educação / Diversidade nas Políticas Educacionais / Diferenças e Desigualdades na escola e sociedade / Estereótipos, Preconceitos e Discriminações / Racismo, Machismo e Sexismo: o que são e como combater? / Orientações Pedagógicas para a Diversidade.

Módulo III: CORPOS E CORPOREIDADES - 30 horas

Corpos e Corporeidades: alguns conceitos / Educação e Corporeidade / Corpos, gêneros e sexualidades / Corporeidade e diversidade / Corporeidades nas Práticas pedagógicas.

Módulo IV: RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA - 30 horas

A contribuição dos estudos de gênero / Identidade de gênero e orientação sexual / O combate à discriminação sexual e de gênero / Violência de gênero / Lesbo/homo/bi/transfobia / A invenção da 'Ideologia de Gênero' / Diferenças de gênero no cotidiano escolar.

Módulo V: EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE - 30 horas

Educação Sexual na escola: uma necessidade / Sexualidade no currículo escolar / Direitos sexuais,

reprodutivos e preventivos / Abuso e Violência sexual de crianças e adolescentes / Diversidade sexual na escola / Relações de Gênero e a sexualidade nas práticas educativas Módulo.

VI: AVALIAÇÃO - 40 horas

Elaboração do Memorial descritivo / Produção, operacionalização e apresentação de projeto didático de intervenção.

Durante o curso, houve encontros virtuais (atividades síncronas) por Módulo, modalidade na qual o/a professor/a transmite ao vivo sua aula, sendo o primeiro encontro por meio da Plataforma YouTube, os dos módulos II, III, IV e V na Plataforma organizada pela Fsadu e o Webnário de encerramento pela Plataforma Google Meet. Os encontros síncronos foram necessários especialmente considerando o momento atual em que se tem necessidade de distanciamento social, devido à proliferação novo Coronavírus e da COVID-19, para que as/os cursistas pudessem esclarecer dúvidas, participar dos minicursos ministradas por professores/as pesquisadores/as, membros do GESEPE.

O primeiro encontro virtual aconteceu durante o I SICODE – Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação, pensado especialmente para inaugurar o Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidades na Educação – CDE que aconteceu no dia 16 de março de 2021, disponível no Canal do GESEPE no Youtube¹.

Membros do GESEPE também foram os/as tutores/as online, colaborando para que as atividades propostas pelas/os docentes sejam realizadas e as/os subsidiarão no que se refere às dificuldades encontradas pelas/os cursistas no decorrer de cada disciplina. Além disso, elas/es orientaram as/os cursistas no esclarecimento de dúvidas sobre a navegação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/MOODLE), no que diz respeito a problemas de acesso que porventura surgirem durante a realização do curso.

Em relação às atividades avaliativas do Curso CDE, destacam-se principalmente duas das atividades que são analisadas neste

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AfR5p4LL9K8>.

artigo: Fórum e Projeto Didático de Intervenção. Conforme (SILVA, 2021), destacamos:

- Fórum perguntas e respostas

Durante o Curso foram priorizados o fórum do tipo P/R (perguntas e respostas), no qual o/a participante só visualiza a resposta dos demais após a postagem de sua participação, permitindo, assim, que o/a docente obtenha uma resposta mais direta e individual de cada discente. Este fórum permite, também, a colaboração entre os participantes, porquanto, após colocar sua primeira resposta em determinado tópico, o/a discente pode interagir livremente. O/A docente observará que cada pergunta corresponde a um tópico. A primeira postagem do/a discente é a que será utilizada para avaliação e o/a discente deve se atentar aos prazos estipulados pelo/a docente para as postagens de suas respostas e comentários.

- Projetos Didáticos de Intervenção

O trabalho final do curso CDE, foi elaborado, segundo SILVA (2021) sob a forma de um projeto didático de intervenção, definido como um conjunto articulado de ações e pelo envolvimento de pessoas motivadas para o alcance de um objetivo comum, por meio de estratégias previstas num tempo determinado (início, meio e fim), com recursos limitados e sob constante avaliação. Como finalização, os/as cursistas precisam apresentar um projeto de intervenção, em alguma escola, com os temas referentes a tudo que foi debatido, ou seja, sobre corpos, diversidade, gênero, sexualidade e direitos humanos.

Assim, segundo o Módulo VI (SILVA, 2021), durante o curso e a partir de diagnósticos realizados em Instituições Educacionais, o/a cursista e sua equipe produziram e desenvolveram um Projeto Didático de Intervenção para ser desenvolvido no referido módulo. Lembrando que no desenvolvimento do projeto foi também levado em consideração o atual momento de pandemia, realizando atividades propostas junto aos/às docentes e discentes da instituição selecionada, cujo modelo é encontrado em anexo, no mesmo módulo e que podemos resumir como “Roteiro de elaboração do Projeto de Intervenção” solicitando: Título, identificação dos/as cursistas (equipe de trabalho), objetivos pretendidos com a atividade

proposta, descrição das atividades, recursos didáticos, descrição dos/as participantes, avaliação e outras informações pertinentes.

O QUE DIZEM E FAZEM OS/AS CURSISTAS DO CDE?

Neste momento, apresentamos alguns trechos extraídos de Fóruns de discussão no AVA do curso, na tentativa de compreender algumas das representações que possuem os/as professores/as participantes do projeto sobre corpos, gêneros, sexualidades, orientação sexual, LGBTIFobia, dentre outros percebidos e voltados ao cotidiano escolar.

Para tal, foram escolhidos três cursistas do CDE e algumas das atividades realizadas nos Módulos III, IV e V, para breves análises. A escolha dos sujeitos e dos referidos módulos se deu a partir da leitura dos seus comentários em debates, projetos didáticos e os temas escolhidos por elas/e, buscando relacionar com os objetivos do Plano de Trabalho da bolsista do PIBIC, que também contribuiu na escrita deste artigo. No quadro a seguir, apresentamos um pouco do perfil desses sujeitos selecionados:

Quadro: Perfil dos/as colaboradores/as selecionados na pesquisa

Cursistas	Quem são?
Cursista I	Assistente Social e Pedagoga. Supervisora escolar das redes estadual (IEMA) e municipal de São Luís (EJA). Mestra em Educação PPGEEB/UFMA.
Cursista II	Formada em Serviço Social, formada pelo antigo magistério, licencianda em pedagogia, no 4º período, pela UEMA.
Cursista III	Formado em Letras/ Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente mestrando e professor em duas escolas da Rede Municipal de Imperatriz trabalhando língua inglesa com o fundamental maior.

Fonte: organizado pela bolsista orientanda do PIBIC, 2021.

Em relação ao Módulo III, que trata sobre corpos e corporeidades e o fórum proposto pedia para comentar resumidamente o entendimento sobre as relações existentes entre **corporeidade, diversidade e educação**². A cursista I ressalta que:

2 Comentário publicado no Fórum 1 do Módulo III – Corpos e Corporeidades do Curso Corpos e Diversidade na Educação, organizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), organizado pela Fsadu (2021).

“Entendo como é intrínseca a relação entre corporeidade, diversidade e educação. Visto que, é notório a diversidade dos corpos dentro do espaço escolar e as relações entre os sujeitos perpassam pelas diferenças corporais e todas nuances que estão em seus entornos. Tudo que fazemos envolve corpos e suas diversidades e se estamos no ambiente escolar, surgem situações e vivências que muitas das vezes interferem diretamente nas vidas das pessoas envolvidas. É o caso dos corpos dissidentes e abjetos, aqueles que foram empurrados para a margem da sociedade padronizada cis-heteronormativa”.

A cursista II complementa:

“A ideia de vivência escolar compreende percepções e traços constitutivos de cada indivíduo envolvido em uma ação criadora e as particularidades que emergem a partir de suas relações com o meio, corporeidade é a condição de presença, participação e significação do homem no Mundo”.

O cursista III completa:

“A escola é um ambiente onde lidamos diariamente com uma grande variedade de corpos. Mesmo assim, ainda nos deparamos com situações de desrespeito e intolerância às diferenças. Enquanto educadores/as, precisamos agir para transformar nosso ambiente, as pessoas que nele circulam e até nós mesmos. Transformar é uma ação cada vez mais urgente e necessária principalmente dentro do ambiente escolar. É preciso que em conjunto à nossa prática de ensino de conteúdos curriculares de forma transversal inserirmos nas nossas aulas debates e discussões de desenvolver o entendimento sobre o corpo e toda sua complexidade, precisamos vê-lo para além dos aspectos fisiológicos, biomecânicos e psicomotor pois nossos corpos refletem também, os aspectos e influências sócio históricas, culturais, políticas, geográficas, de classe, de raça, de gênero, de sexualidade e outros marcadores sociais. Não se descartam as situações biológicas e fisiológicas corporais, mas se atribui outras nuances individuais, psicossociais, culturais, religiosas para o entendimento da corporeidade”.

Diante dos comentários dos/as alunos/as, percebe-se que a escola precisa estar preparada para lidar com todas essas questões e possibilitar de forma clara e objetivo a inserção desses assuntos a fim de tentar romper paradigmas conservadores e desfazer mitos e preconceitos que foram estabelecidos ao longo dos tempos na sociedade e que reflete no pensamento de nossos alunos. É nessa compreensão que podemos discutir a educação pensando em um sujeito completo, que se justifica trabalhar o corpo no incentivo do esporte, da arte e da cultura.

Compreendendo-se aqui um sujeito que aprende com o corpo através de suas vivências trabalhando o corpo no campo das experiências na educação visando o eu, o outro e o nós compreendendo a diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.

Assim, observa-se que educação e corporeidade estão atreladas na medida em que o ser humano em sua diversidade é integral, biopsicossocial e pode usar o corpo para aprender, sentir e viver. Esses debates e conversas realizadas no ambiente escolar e levados para além das escolas são importantes para que haja uma desconstrução maior em padrões de corpos para que seja possível que qualquer criança ou adolescente possa aprender com responsabilidade, dignidade, integração e respeito mútuo, prezando pelo seu desenvolvimento como sujeito experiencial da sociedade.

O Módulo IV trata de relações de gênero na escola, e o fórum intitulado **“Ensinando e aprendendo sobre gênero na escola”** onde pede que após a leitura dos textos citados, os alunos/as respondam as questões seguintes: Como são as relações de gênero na escola entre professores/as, alunos/as, funcionários/as? Como meninos e meninas são tratados/as nas famílias e no ambiente escolar? Qual a importância de ensinar e aprender sobre relações de gênero, violência de Gênero e identidades de gênero? Sobre os comentários do referido Fórum³, destacamos que a cursista I comenta:

“Na pesquisa da minha dissertação, em uma escola pública estadual de ensino médio, o que mais observamos foram relações de gênero nas quais as mulheres

3 Comentários publicados no Fórum do Módulo IV – Relações de Gênero na Escola, do Curso Corpos e Diversidade na Educação, organizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), organizado pela Fsadu (2021).

são desvalorizadas, sofrendo preconceitos e discriminações. Como por exemplo, quando o torneio de futebol realizado todos os anos pela referida escola, os times femininos recebiam tratos preconceituosos e discriminatórios, principalmente por meio de “brincadeiras e piadas”, onde as meninas e jovens envolvidas eram sempre menosprezadas e recebiam apelidos maldosos e desrespeitosos. Como alternativa podemos sugerir um ciclo de rodas de conversas sobre o assunto, exemplificando com os tratos da própria escola e realizando dinâmicas de troca de papéis de gênero, meninos nos lugares das meninas e meninas nos lugares dos meninos. Posteriormente se ouviria todEs que participaram das atividades, no intuito de desconstrução e reconstrução de novas relações de gêneros na escola. Em conversas informais entre professores, podemos ouvir expressões como: *aluna esforçada, aluno relaxado; menina galinha, menino conquistador, moça vulgar, rapaz garanhão; menina masculinizada, menino afeminado*”.

A cursista II ressalta:

“As escolas em seu corpo docente e discente constitui um reflexo da sociedade e corrobora para a manutenção de um conjunto de estereótipos que precisam ser revistos e modificados. Isso pode ser observado no incentivo aos meninos em participarem de atividades esportivas, atividades de liderança e agilidade, enquanto que as meninas são incentivadas a fazerem atividades mais calmas, que envolvam atividades manuais como decoração, pintura, trabalhos mais artísticos. Isso reflete por toda vida e continuam a perpetuar estereótipos que prejudicam bastante a visão de gênero e do papel de homens e mulheres na sociedade tais qual a de que o homem é o provedor, o aventureiro, enquanto que a mulher tem que ser a sensível e que necessita da proteção masculina. Esses estereótipos também contribuem de forma bastante negativa como as constantes falas de que homem não pode chorar, não deve ser artístico que contribui para que os homens não expressem seus sentimentos o que termina por prejudicar os relacionamentos adultos”.

Conforme afirma Louro (1997), as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas precisam ser alvo das atenções e da desconfiança, ou seja, daquilo que é tomado como “natural”. Questionar não só o conteúdo ensinado, mas também a forma como é ensinado e qual é o sentido que os/as alunos dão ao que aprendem, atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que frequentemente a linguagem carrega e institui, são tarefas essenciais e de seus educadores/as. A linguagem é uma forma perspicaz, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades. Conforme Louro (1997, p. 65): “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”.

Em relação ao comentário da cursista II, destacamos que as mulheres pela falta de incentivo, muitas vezes acabam perdendo oportunidades de construir carreiras no mercado de trabalho. Esses problemas que se manifestam na vida adulta são reflexos de tudo que acontece na escola. As meninas são incentivadas a serem organizadas com seus materiais escolares enquanto que os meninos se aceitam de qualquer forma com o pretexto que eles são homens, são mais desleixados mesmo, que é normal. Se cobram posturas das meninas ao se sentarem, ao se vestirem, ao modo de andar, aos locais da escola em que elas podem estar, enquanto que dos meninos não se cobram as mesmas coisas.

Para que isso mude é necessário antes de tudo uma mudança de atitude por parte dos professores, diretores e coordenadores que precisam estudar e está por dentro dos estudos de gênero e sexualidade a fim de oferecerem esse suporte que a maioria das crianças não tem da própria família, para que a partir desse conhecimento e dessa visão diferenciada possa trabalhar na sala de aula e através de projetos em temas transversais mudar essa realidade e de forma prática elaborar ações que quebram esses padrões de comportamento relacionados a cada um dos gêneros.

O Módulo V Educação em Sexualidade, tratando de Sexualidades e Educação Sexual, no fórum intitulado “Sexualidade no Currículo e nas práticas pedagógicas: vencendo desafios”, com o objetivo dos alunos comentarem com eles entendem que o/a docente deve tratar questões referentes à sexualidade humana,

como violência sexual, direitos sexuais e reprodutivos e diversidade sexual. na escola, sugerindo algumas alternativas de trabalho nas práticas pedagógicas em sala de aula. Vejamos o que disseram as alunas e o aluno do curso CDE⁴:

“No meu entendimento é de suma importância a inserção responsável da educação sexual em todo sistema educacional e níveis de ensino. isso a partir de formações iniciais e continuadas sobre os temas e desconstrução dos preconceitos, desinformações e dúvidas sobre tais assuntos. Sugerimos em nosso projeto o trato da corporeidade e diversidades para que os/as alunos possam se enxergar no contexto do assunto abordado para reflexão, análise e mudança de pensamentos e atitudes.” (Cursista I)

“O educador deve ser um profissional devidamente informado sobre a sexualidade humana que reflita sobre ela e atualize sempre seus conhecimentos, para suscitar uma educação sexual mais efetiva, para isso, é necessário falar adequadamente sobre os temas como sexualidade e sexo para a população, tendo-se em vista a necessidade da promoção da saúde sexual, assim, será capaz de criar contextos pedagógicos adequados e selecionar estratégias de informação, reflexão e debates.” (Cursista II)

“...É incrível o medo de muitas pessoas sobre o ensino de sexualidade na escola que será um ensino feito de forma consciente, organizada e de forma responsável, mas ignoram que o tempo todos as crianças estão aprendendo sobre sexo e sexualidade nas músicas, filmes, novelas as vezes sem nenhuma preocupação com o que está se propagando.” (Cursista III)

Trabalhar com a sexualidade no cotidiano escolar ainda é um tabu que deve ser superado, tendo em vista que a sexualidade é intrínseca ao ser humano e além disso, é um assunto de urgência dentro do ambiente escolar, devido a necessidade atual.

4 Comentários publicados no Fórum do Módulo V – Educação em Sexualidade do Curso Corpos e Diversidade na Educação, organizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), organizado pela Fsadu (2021).

O curso de aperfeiçoamento teve como uma das atividades finais, o projeto de intervenção na escola, e trouxemos aqui, o projeto dos três alunos/as participantes dessa pesquisa. O projeto de intervenção da aluna I teve como título “O CORPO QUE ESTÁ NA ESCOLA, TAMBÉM ESTÁ FORA DELA: Corpo, Templo da Minha Arte!” com o objetivo de Compreender questões relacionadas a gênero e sexualidade, corpo e diversidade, desenvolvendo propostas didático-pedagógicas como alternativas que versam sobre igualdade em direitos entre homens e mulheres, o respeito, a empatia e alteridade.

O da cursista II se intitula “Identificação dos estereótipos que são reproduzidos na escola e que dificultam a aprendizagem.” e tem como objetivos Identificar e reunir os inúmeros estereótipos disseminados na educação que de alguma forma dificulta a aprendizagem e afasta os educandos do contato e convívio social e educacional; Debater os conceitos, discursos e estereótipos disseminados no espaço escolar; Contribuir para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem oriundas da produção e reprodução de estereótipos.

E por fim, o cursista III intitula seu projeto “Práticas de combate ao bullying e respeito à diversidade no ambiente escolar.” com os objetivos de a) Refletir sobre a importância de se respeitar a diversidade que como reflexo da sociedade complexa que vivemos também se manifesta no ambiente escolar. b) Compreender o que é o bullying e como ele se manifesta dentro do ambiente escolar. c) Sugerir e implementar práticas que vão desde palestras e seminários de conscientização e respeito à diversidade até a elaboração de ações e práticas pedagógicas coletivas a fim de combater o bullying praticado no ambiente escolar. Analisando esses projetos de finalização de curso, observa-se a obtenção de sucesso com o curso, onde os alunos/as entenderam o que foi proposto, obtiveram o conhecimento que foi ofertado e com ele, se fizeram professores/as com boas intenções de intervenções na realidade, que é o objetivo do curso, o aperfeiçoamento dos professores/as.

ENCERRANDO NOSSA CONVERSA

Falar de sexualidade, não se trata do incentivo precoce da relação sexual, a sexualidade perpassa o contato físico, ela exprime desde os menores prazeres individuais que o ser humano pode se

proporcionar, como a satisfação na leitura de um bom livro, ou até mesmo na degustação de um chocolate, dentre outros.

Embora este artigo trate de breves análises de atividades realizadas no Curso CDE, sendo este um curso de formação docente continuada, para evocar esses temas dentro da sala de aula, não necessariamente deve-se elaborar um plano de aula específico, visto que podem ser incluídos nas mais diversas áreas do conhecimento, desde os estudos da Matemática quando interpretamos um problema, na História, Geografia, até nos debates nas aulas de Sociologia onde podemos discutir e problematizar a importância do respeito sobre o próprio corpo, o corpo do outro, e especialmente sobre o corpo feminino, tão carregado de estereótipos.

Exploramos alguns relatos, falas importantes sobre o assunto por parte dos/as professores/as e sentimos que há esperança na educação das próximas gerações em relação aos Corpos, Gêneros e Sexualidades. Podemos ainda afirmar que os/as professores/as participantes do Curso, dentre eles/as os que integram este estudo, demonstraram terem se apropriado de conhecimentos sobre as temáticas estudadas. Assim, concluímos que cursos de aperfeiçoamento voltados às temáticas Corpos, Diversidade, Relações de Gênero, Sexualidades, Educação Sexual nas escolas, dentre outras que tratam dos direitos humanos, são necessários para que haja mudanças no olhar e nas práticas pedagógicas de docentes no cotidiano escolar como um todo.

Nós educadores/as temos o dever de problematizar, mesmo que de forma discreta estes temas transversais entre os conteúdos escolares, promovendo assim a colaboração na formação de cidadãos/as críticos e que compreendamos que todos/as somos merecedores/as de respeito e dignidade, independente de nossas identidades.

REFERÊNCIAS

DIAS, Alfrancio Ferreira. Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminadora. In: **Anais do 18o REDOR**, Recife, 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/USERS%20PC/Downloads/765-4643-1-PB.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Projeto de pesquisa: a construção das relações de gênero e da sexualidade no cotidiano escolar.** Aprovado pela Resolução Nº 1807 - CONSEPE/UFMA, 20 dez. 2018.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Projeto de curso: corpos e diversidade na educação.** Aprovado pela Resolução Nº 2.113-CONSEPE/UFMA, 17 nov. 2020.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Relatório final: curso de aperfeiçoamento corpos e diversidade na educação.** Aprovado pela Pró-Reitoria e Extensão e Cultura – PROEC/UFMA, 2021.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, [S.L.], v. 32, p. 1-11, 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.004)

EDUCAÇÃO MARGINAL: TRANSPONDO LIMITES E COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS

William Roslindo Paranhos

Pessoa mestra em gestão do conhecimento e especialista em estudos de gênero e diversidade na escola pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Laboratório Afrodite e Grupo CoMovI (UFSC/CNPq). williamrosлиндoparanhos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7094765022889634>

RESUMO

Se a educação é um processo de constante evolução, onde a medida em que os conhecimentos são compartilhados a aprendizagem pode ampliar-se e aprofundar-se, como atingir toda sua potência e possibilitá-la a alunas e alunos se os campos do saber são limitados? Se a escola é um espaço múltiplo e diverso, como negar os vários saberes que ali se apresentam? Estes são dois dos vários questionamentos que provocam tensões e fazem emergir a necessidade deste trabalho, o qual, por meio de uma revisão narrativa, objetiva discutir as possibilidades oferecidas pelas novas pedagogias que nascem no berço pós-estruturalista. A educação marginal, compreendida enquanto um conglomerado destes saberes, outrora invisibilizados, propõe o exercício do sentir e da experiência enquanto necessários para a construção dos “saberes livres”, à exemplo das perspectivas decoloniais, da interseccionalidade, das pedagogias feministas e *queer*, bem como da complexidade. Diante das análises construídas, de maneira muito sintética, pode-se afirmar que tais perspectivas não preocupam-se com o final, com o esgotamento do pensar, mas com o processo e todas as possibilidades que dele surgem, numa abertura ao compartilhar dos saberes diversos.

Palavras-chave: Educação, Educação marginal, Ensino, Pós-estruturalismo, Dissidências.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.005)

“ELES ACHARAM [...] QUE EU ESTAVA QUERENDO INFLUENCIAR OS ALUNOS E AS ALUNAS [...]”: OS DESAFIOS E AS REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA LÉSBICA

Adriana Santos de Lima

Cursando o MBA em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ, da Universidade de São Paulo – USP, adriana vih1904@gmail.com;

Geam Felipe Lima Santos

Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, geambiologia.21@gmail.com ;

Joanderson de Oliveira Gomes

Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, joandersonoliveira@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho busca através da narrativa docente depreender os processos de fissuras que ocorrem no transitar de docentes que rompem com a normativa da heterossexualidade, socialmente instituída como regra a ser seguida por todos e todas. Para tanto, tomamos enquanto dados a narrativa de uma professora, que se autodeclara lésbica e que atua no interior paraibano, na cidade de Mamanguape – PB. Enquanto campo metodológico perfazemos os caminhos propostos pela História Oral, metodologia de pesquisa reconhecida por valorizar as vozes daqueles/as marginalizados da história tradicional, das grandes narrativas. A pesquisa apontou para a necessidade de reafirmarmos a urgência em trabalharmos as questões de gêneros e sexualidades no espaço educativo e de fazer dele um espaço potente para a valorização e respeito as diferenças. A narrativa da Professora Raquel, evidencia as singularidades em ser professora e lésbica, em

detrimento de ser professora e heterossexual, via de regra, a escola, ainda se constitui como um espaço de valorização e afirmação da heterossexualidade enquanto normalidade, mesmo que tenhamos avançado nessas discussões, grupos conservadores ainda tentam impor uma sexualidade naturalizada a partir da dimensão biologicista.

Palavras-chave: Docência, Lésbicas, Homossexualidades, Narrativas docentes.

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre as histórias de vida docente contribui para a escrita da história da educação e oportuniza que compreendamos uma determinada época ou local e em como as relações que ali se estabelecem foram se constituindo dentro do percurso histórico. Atrelar a discussão das histórias de vida ao campo dos gêneros e das sexualidades é um caminho potente para que possamos traçar os contornos de como as relações de gênero têm se afirmado no espaço educativo.

No presente artigo, pretendemos, ainda que de forma breve, refletirmos sobre a presença do homossexual dentro dos muros escolares, partindo do pressuposto de que a escola se constitui como um dos lugares mais difíceis para que alguém afirme sua homossexualidade (LOURO, 2019; JUNQUEIRA, 2010), desse modo pretendemos através da narrativa docente depreender os processos de fissuras que ocorrem no transitar de docentes que rompem com a normativa da heterossexualidade, socialmente instituída enquanto normalidade, tomando por base a dimensão biologicista dos sujeitos, onde nossa identidade sexual deve se alinhar a dimensão reprodutora de nosso corpo.

A partir do objetivo geral anteriormente citado, temos os seguintes objetivos específicos: a) analisar como o espaço educativo tem lidado com as questões da homossexualidade, e b) inferir sobre os processos de escapes possíveis performados pelos sujeitos dissidentes na perspectiva da afirmação das diferenças.

Nesse sentido, tomamos como objeto de estudo a narrativa docente da Professora Raquel¹, que trabalha no município de Mamanguape – PB, e que se identifica enquanto uma mulher lésbica. A relevância da pesquisa se dá na perspectiva da recuperação da memória docente de uma professora lésbica do interior paraibano. Construir trabalhos que evidenciam as vozes de sujeitos que em muitos momentos são silenciados pelas normativas sociais, se constitui como uma ferramenta potente no enfrentamento ao preconceito e a discriminação que ainda perpassa o nosso espaço social

1 Nome fictício para preservar a identidade da professora participante dessa pesquisa.

e é um caminho profícuo para refletirmos sobre como os espaços educativos têm lidado com as questões de gêneros e sexualidades, aqui grafados no plural, pois entendemos que a riqueza é a pluralidade encontradas no espaço social não podem ser entendidas de forma singular ou hegemônica.

Nosso interesse pela presente pesquisa se fundamenta na perspectiva de que ser uma professora lésbica, imprime uma marca nos sujeitos, ela não é apenas uma professora, mas a professora lésbica. Atuar no espaço educativo é desafiar a heterossexualidade instituída pelos mais diversos espaços sociais enquanto normalidade, criação do divino e único caminho a ser trilhado pela humanidade, aqueles/as que desviam e rompem com essa norma tendem a ser excluídos, tidos como imorais, devassos e uma ameaça a família heterossexual, além de danosos a moral e aos bons costumes, (TREVISAN, 2018; BORRILLO, 2016; FRANÇA, 2014). Romper com os discursos dessa natureza, homofóbica, é um dos desafios que pesquisas dessa conjuntura enfrentam.

METODOLOGIA

Nossa opção metodológica percorre os caminhos propostos pela História Oral, reconhecida pela valorização e investimento nas vozes de sujeitos que historicamente ficaram as margens das grandes narrativas, porque julgava-se que essas vozes nada tinham a dizer, (ALBERTI, 2010; MEIHY; HOLANDA. 2020).

A história oral se configura como um campo teórico metodológico por se tratar de um espaço de estudos com finalidades e objetivos próprios, assim como procedimentos muito particulares que nos dão acesso a uma outra história, que são possíveis de ser registradas através da oralidade, (GOMES, 2017). Desse modo, não tomamos o ato narrado como uma verdade universal, mas como uma fonte que precisa ser situada dentro do contexto social e cultural no qual se insere.

O trabalho com história oral é um trabalho com narrativas, para Delgado (2003) a narrativa tem em si uma força que potencializa as memórias que o sujeito narrado guarda consigo e que de muitas formas o atravessaram dentro do percurso histórico. As narrativas coletadas no decorrer da pesquisa podem nos esclarecer as formas

como as pessoas ou grupos sociais se constituíram socialmente e a partir do contexto no qual se inserem como potencializaram espaços para existirem (e resistirem), reside aí, conforme Alberti (2010), uma das maiores riquezas da história oral, nesse investimento potente nas narrativas, que trazem contornos outros, de experiências que precisam ser valorizadas e respeitadas.

Por meio das narrativas das docentes temos a possibilidade de estabelecermos uma relação entre a história macro e micro, nas palavras de Alberti (2010, p. 157) “[...] a História Oral tornou-se a contra-História, a História do local e do comunitário”. Na mesma direção Thompson (2002, p. 12) entende a História Oral como a “[...] que lida antes com aquilo que é lembrado do que com o que é reprimido”.

Para geração dos dados, foi realizado uma entrevista com a Professora Raquel, que foi gravada e transcrita na íntegra. Entendemos que as memórias narradas pela docente entrevistada a marcaram de diversas formas e podem nos ajudar a compreender a vivência docente de uma professora lésbica no interior paraibano.

DOCÊNCIA E HOMOSSEXUALIDADE: TECENDO OS DADOS E REFLETINDO SOBRE A NARRATIVA DA PROFESSORA RAQUEL

A vivência docente é atravessada por fatores de diversas ordens, nos contituímos no exercício da prática, essa construção no entanto, conforme afirma Nóvoa (2007), e nós concordamos com ele, não está apartada de quem somos na vida pessoal, de modo que o campo profissional e pessoal se articulam e se atravessam a todo o tempo.

Ser professora e lésbica, via de regra, pode se configurar com um desafio, no transitar dentro do espaço educativo, levantado uma série de questionamentos e incertezas a docente. Nas pesquisas realizadas por Franco (2009), França (2014) e Sales (2019), por exemplo, evidencia-se como a escola ainda se configura como um espaço que privilegia a heterossexualidade, a concebendo enquanto norma, reforçando um discurso que mantém a homossexualidade enquanto desvio.

Foucault (2015) ao se debruçar sobre a história da sexualidade nos mostra como ela foi se constituindo historicamente, e evidencia como as relações entre indivíduos do mesmo sexo, nem sempre foram vistas como um problema, sobretudo na forma como alguns grupos, mais conservadores, a concebem na contemporaneidade. No entanto, com o tempo e através dos atrevessamentos de que fomos alvos, sobretudo no âmbito religioso, a heterossexualidade passou a ser instituída enquanto norma, em detrimento da homossexualidade, que precisava ser mantida, controlada e regulada, apresentada em muitos momentos como contagiosa. É bem verdade que já superamos essa dimensão, ainda que, grupos isolados persistam em ver os homossexuais desse modo.

Trevisan (2018) ao estudar a história da homossexualidade vai traçando contornos que nos mostram como a homossexualidade sempre foi convidada, por aqueles/as que a concebem enquanto um erro, um problema, a permanecer nos muros do anonimato, e para aqueles/as que tenham desejos que rompam com o esperado socialmente a esfera da vida privada é mais adequada para as suas existências, a esse respeito Foucault (2015, p. 8) registra que o que se difundia a nível de discurso era que “se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar”.

Nesse sentido, aproximando a discussão para o nosso objeto de estudo, Maciel (2015) alerta sobre como os estudos sobre as homossexualidades são emergentes e necessários, e evidencia uma certa escassez de trabalhos que versem sobre os sujeitos dissidentes, sobretudo sobre a homossexualidade feminina.

Ao trazermos para o cerne desta discussão a docente lésbica, tocamos na dimensão da feminilização do magistério e em como historicamente a mulher foi tida (e em certa medida ainda é), como vocacionada ao exercício de ser professora, sendo o exercício docente visto como uma extensão do que ela já fazia em casa, cuidar da casa, dos filhos e do marido.

No entanto, essa visão de mulher a direcionava ao casamento heterossexual, conforme Ferreira e Ferreira (2004) elas eram preparadas para o marido, enfeitadas e adornadas com a dimensão da fragilidade e pela dependência da figura masculina, nessa mesma direção Perrot (2008, p. 49) elucida que o mandamento fundamental as mulheres era a beleza, “seja bela e cale-se”. Dentro de todo

esse cenário ser professora e lésbica demanda questões outras que diferem da vivência docente de uma professora heterossexual, a primeira, por sua vez, precisa pensar se falar sobre a vida pessoal pode ser um problema, ao passo que a segunda, não enfrenta esses dilemas em seu cotidiano, tendo em vista que sua vivência é tida como normal.

Nossa entrevistada é a Professora Raquel, 43 anos e a 24 se dedica a educação. Ela se identifica enquanto lésbica, em nossa conversa com a professora buscamos deixá-la muito à vontade para nos narrar a sua história de vida docente, fizemos uso de um roteiro norteador com objetivo apenas de guiar a discussão, mas deixando-a sempre livre para nos contar sua experiência enquanto professora e lésbica.

Nossa primeira indagação foi sobre como se deu a descoberta da sua sexualidade, e em sua fala registra-se as marcas de uma experiência de vida construída em um seio familiar tradicional, onde a vivência lésbica, geralmente, tende a ser rejeitada.

A gente vem de uma família muito tradicional, assim nos costumes, nas regras, machistas, sexistas demais, não é?! Uma família de pouco instrução, principalmente onde a ignorância prevalecia, uma família muito grande, meu pai já era o terceiro casamento, nós somos em 38 irmãos no total, da minha mãe somos em 13 e assim eu vim descobrir, começar a perceber de verdade na minha adolescência, hoje eu entendo que eu era desde criança, mas aí eu vim perceber mais na minha adolescência por conta, é, é complicado assim de você avaliar porque quando eu comecei a mim aperceber da minha sexualidade de verdade eu estava em uma igreja, era evangélica, então você imagina o mundo, a cabeça de um adolescente de 15 anos, de um pai extremamente ignorante, e de que casos como esse eram aberrações na família, foi muito complicado para mim, muito dolorido, porque eu não tinha com quem dialogar, eu não podia falar isso em casa, não podia falar isso com minha mãe, não podia conversar isso com os amigos, porque era um dilema muito grande, como é que uma pessoa, uma evangélica, agora estava sentindo desejo por alguém do mesmo sexo? (Professora Raquel, Julho/2021)

A fala da Professora Raquel, retrata a realidade de muitos homossexuais, quando ela narra que a família enxergava as lésbicas como aberrações, sentimos como é forte essa ideia que se espalha no espaço social, o Trevisan (2018), percebe isso em sua investigação e fala como os homossexuais são tidos como imorais, perigosos, de forma que romper com o muro do anonimato nem sempre é um caminho fácil a ser trilhado. Existem questões de diversas ordens que nos atravessam, conforme explicitado na fala de nossa entrevistada, questões familiares, religiosas, dito de outro modo, uma série de discursos que instituem relações de poder (FOUCAULT, 2015) que atravessam os sujeitos e os afetam de diversas maneiras, produzindo subjetividades, onde os sujeitos afetam e são afetados nesse processo.

Em continuidade a sua fala, a Professora Raquel nos conta como ser membro de uma igreja evangélica a ajudou a não sofrer processos discriminatórios, uma vez que ela fazia parte de um grupo onde as sexualidades dissidentes, via de regra, são marginalizadas e tidas como práticas pecaminosas, logo acredita-se que seus membros são todos heterossexuais.

Não, não percebiam, porque assim na verdade nunca tive trejeitos, nunca tive, o vestir diferenciado, porque até pela família que tinha, pela religião que eu praticava, então assim, as roupas sempre foram muito femininas, o que não mudou muito para hoje, hoje tem o meu assumir de verdade, mas para a época não havia isso, estranhavam o fato de eu não andar de namorado, namorado homem, eu sempre vivia rodeada de amigas, de meninas, e eu as tratava mesmo como amigas, eu as tinha como amigas, mas aí a idade, todo mundo questionava, está na hora de namorar, para casar, começar a pensar em ter filhos, isso para mim era um queimar de cabeça, porque eu não tinha esse pensamento. (Professora Raquel, Julho/2021)

É interessante observamos como o nosso corpo passa por processos de vigilância, e como ele é cobrado a assumir posturas que socialmente se instituíram como corretas e determinadas a uma idade específica. A partir do nosso gênero (ou ao menos, do gênero que nos atribuem no nascimento) uma série de expectativas,

proibições, controles e forma do que é possível ou não passam a ser investidas no sujeito em construção, uma relação de poder minuciosa e que através das nuances do dia a dia vai imbuindo nos indivíduos o que ele deve ser, quais papéis deve/pode desempenhar (FOUCAULT, 2015).

Em nosso diálogo, perguntamos a Professora Raquel como foi seu processo de formação no ensino superior e se as questões da sua sexualidade vieram a tona.

Na verdade foi muito tranquilo, não tinha dificuldade em sala de aula, até porque eu não tive relações dentro da universidade, eu tinha amigos, de turma, de sala e tudo mais, as falas de lá também eram muito tranquilas, chegavam assim, para me reconfortar e me fortalecer e eu fui me identificando, me conhecendo, tendo aquela sensação de pertencimento, de verdade, nunca partilhei isso dentro da universidade, até porque, ninguém percebia, e para mim de certa forma, hoje eu percebo que foi errado, mas para mim era cômodo, não me auto declarar, porque isso me privava, me protegia de certos ataques, mas aí foi um período muito tranquilo, de fortalecimento também. (Professora Raquel, Julho/2021).

A alternativa por se privar de algumas atitudes simples do dia a dia, muitas vezes se funda na perspectiva da proteção, de não passar por processos de preconceito e discriminação, está “no armário”, expressão usada para homossexuais que não se afirmam como tais publicamente, muitas vezes se configura como um subterfugio para aqueles/as que não se alinham ao padrão da heterossexualidade. Esses detalhes sinalizam para nós as diferenças que se constitui em torno de uma professora lésbica, decisões dessa natureza implicam sobre sua atuação escolar, buscando sempre ser cuidadosa para não ser “descoberta”, como se estivesse fazendo algo errado.

Em continuidade, adentramos o espaço profissional da Professora Raquel e a perguntamos como tem sido o seu transitar na escola e as possíveis dificuldades que teve nele.

[...] no meu primeiro concurso que fiz, que prestei, para professora eu tinha 18 anos, então foi o primeiro e já passei, eu tive uma dificuldade não para conseguir, mas durante o meu lecionar, no término de um dos

meus namoros, o primeiro por sinal, a pessoa muito arredia, inconformada, ela fez um escândalo de frente a escola, era uma escola pública, e voltada para o ensino fundamental I, muitas crianças, eu tinha meus 21, 22 anos, também muito nova, mas aí, já com a cabeça da universidade, já estruturada também, mas aí, fui chamada pela direção da escola, pelo escândalo que houve e tudo, conversei, expliquei a situação, que bom que do outro lado houve essa compreensão, por parte da direção, da coordenadora também, elas compreenderam, porque também já me conhecia a mais de 4 anos dentro da escola lecionando, nunca tinha visto nenhum desvio de conduta, nada que pudesse atacar a minha imagem em si, o meu trabalho em nada, sempre tratei muito bem e com muito respeito todo mundo, então assim, aquilo ali surpreendeu, havia os burburinhos na cidade, mas não havia o assumir de verdade, e naquele momento foi a ocasião que eu encontrei para assumir, para dizer quem eu era, e que isso de forma nenhuma nem se repetiria ali, no que dependesse de mim, mas não atrapalharia de forma nenhuma o meu trabalho e de certa forma a pessoa pensou que estivesse me fazendo um mal para mim, mas acabou que fez um bem imenso, me deu coragem de verdade, para assumir, para que eu pudesse caminhar como sou de verdade, para minha própria identificação sexual, de gênero, e de lá para cá não tive mais esse medo. (Professora Raquel, julho/2021).

A necessidade de verbalizar, ou de explicar ao outro sua orientação sexual é uma particularidade por vezes imposta aos homossexuais, uma vez que se toma como prerrogativa que todos são naturalmente heterossexuais, e desse modo, cobra-se uma posição daqueles/as que desviem dessa norma. A esse respeito Junqueira (2013) sinaliza como a escola é um espaço de produção e reprodução dos parâmetros da heteronormatividade, onde os papéis sociais estão sempre sendo reafirmados e confirmados enquanto norma, na perspectiva da dimensão biológica. Pensemos, por exemplo, no Dia da Família, que ocorre em algumas escolas, muitas vezes o modelo de família apresentado se configura apenas dentro do padrão heteronormativo, são nesses pequenos (porém) grandiosos detalhes que a escola pode se fechar em um discurso

que mais exclui do que inclui, e que nas minúcias de suas ações normaliza algumas condutas em detrimento de outras.

Ainda sobre sua atuação profissional a Professora Raquel relata sobre os processos de preconceito e discriminação que enfrentou.

[...] no fundamental II, quando a gente começou a atuar e principalmente com o nosso assumir, o fato da gente usar aliança, o fato da gente postar foto ao lado da namorada, da companheira, era criticado, e eu recordo muito bem da situação em que, 2018 eu estava enquanto gestora na escola Iracema Soares e um grupo de alunos nos procurava do oitavo ano da manhã, para fazer queixa de dois professores que estavam inibindo a postura dele e as falas, principalmente no que se referia as questões de gênero, eram turmas que a gente já tinha orientado nas discussões no que falavam muito do setembro amarelo porque a gente tinha conseguido acompanhamento para alguns adolescentes que estavam com muita dificuldade em casa, com relação a própria identificação, alguns estavam fazendo auto mutilação e a gente tinha puxado algumas palestras e havia direcionado também para que as pessoas tivessem essa abertura de conversa, de diálogo, de identificação e que a gente pudesse está dando suporte enquanto instituição. E eles nos procuraram para falar a respeito desses dois professores, por coincidência um de história e um de geografia, mas a de história estava atuando como geografia e o de geografia como geografia e o ensino religioso, a gente sempre pediu que não usasse como ensino religioso, mas sim como ética para não ter a questão de direcionamentos, de fé, religião em si. E quando eu soube disso eu chamei os dois professores para conversar e foi um embate muito grande que a gente teve que acabou culminando em uma reunião com todo o corpo da escola e disse que a gente não admitiria esse tipo de postura, os dois professores não entenderam que quem estava falando ali era uma educadora igual a eles, mas eles acharam que o meu posicionamento era porque eu era de esquerda e porque eu era lésbica, e que eu estava querendo influenciar os alunos e as alunas, desviando elas, da virtude, da boa sociedade, da família e jogando elas para doutrinação de gênero e ficou um clima muito

pesado na escola, que infelizmente a gente teve que se impor, de dizer que quer eles enxergassem que fosse por doutrinação nossa, por querer impor a nossa sexualidade, mas que ali enquanto uma escola democrática, uma escola aberta o regime adotado não seria aquele, seria de liberdade mesmo como o nosso alunado. (Professora Raquel, julho/2021).

Um traço interessante na fala da Professora Raquel é quando ela evidencia o fato de ter sido questionada frente a postura tida com relação as reações homofóbicas dos professores, como se ela tivesse essa atitude por ser lésbica, na fala de nossa entrevistada fica nítido como as questões de gêneros e de sexualidades atravessam o cotidiano escolar de diversas formas, e como o nosso eu pessoal está implicado em nossas ações, a exemplo dos dois professores que estavam criticando os alunos por não se comportarem como esperado pela norma heterossexual, a homofobia presente em suas ações refere-se a dimensão da vida pessoal, no entanto, ela se expressa nas práticas dos dois professores, dentro da escola, espaço que deve potencializar a diversidade e celebrar a pluralidade da vida.

Postar fotos, usar aliança, tudo isso é questionado, conforme nos diz a Professora Raquel, sobre sua vida pessoal, são questões que uma professora heterossexual não teria que enfrentar na vivência profissional, o convite a norma heterossexual se apresenta diariamente, quando as ações de afeto e carinho entre pessoas do mesmo sexo tendem a ser questionadas, ao passo que sujeitos heterossexuais não são indagados por usarem aliança ou postar fotos com seu cônjuge. O simples ato de andar de mãos dadas em público pode ser visto como um erro e aos olhos dos que nos vigiam nos colocamos sempre alertas. Evidente, que temos rotas de fugas, já encontramos em ruas, shoppings, locais públicos em geral, casais que não se privam de demonstrarem afetos, no entanto, essa ainda não é a regra, mas, exceção.

Outro ponto que observamos são as fissuras traçadas pela Professora Raquel, mesmo com um cenário de questionamentos e incertezas ela tem buscado atuar, e lutar para um espaço mais inclusivo, onde alunos/as, professores/as possam expressar seus gêneros e sexualidades em toda a sua diversidade e não se podendo

para caber nas caixas que a escola oferta, em muitos momentos. Ancorados em Rios, Barros e Vieira (2017), entendemos a escola como um espaço potente de enfrentamento a situações dessa natureza, um espaço possível de construirmos um outro discurso, é bem verdade que temos avanços consideráveis nesse quesito, a nível de legislação, por exemplo, no entanto, ainda precisamos lutar para não retrocedermos.

Indagamos a professora sobre como ela percebe as discussões sobre gêneros e sexualidades na cidade de Mamanguape – PB.

Muito leve, eu costumo dizer que discussões de gênero em sala de aula, em escola, é muito como o 13 de maio, e muito menor ainda do que o 20 de novembro, é aquela data ali específica que você falou, que você discutiu, e de repente um colega de trabalho, mais atrevido, mais ousado, para tentar puxar uma discussão maior, mas no que se refere a esfera no geral, não avançamos muito nisso. Fica muito restrito, a direção da escola, a coordenação da escola para agir, se você esbarra em uma inquieta como eu, ou um inquieto, como temos alguns outros por ai, a gente consegue avançar com dificuldade, mais avança, quando se esbarra naqueles que são tradicionais, naqueles que são extremamente negacionistas, não avança. Nosso discurso não se espalha, tirando daquele momento estanque, a situação pipocou ali, passa-se os panos, mas ai eu não vejo isso diferente da privada, a gente fala no público porque é onde a gente tem a vida inteira, e onde a maioria dos nossos estão, mas ai infelizmente a própria educação, até pela discussão imbecil, idiota, uma tal história de “mamadeira de piroca”, até hoje tem gente que teima em dizer, sou professora a 24 anos, nunca vi uma, queria até ver, mas até hoje não vi.

Então isso, pesou demais. Eu li recentemente, acho que semana passada, uma grande escola lá de Pernambuco, da rede privada inclusive, se posicionando contrária ao mês de junho, o mês da expressão e manifestação do orgulho LGBT e a escola foi e a direção da escola se manifestou contra, emitiu uma nota e tudo mais repudiando esse tipo de conduta, esse tipo de ação, [visto como] um ataque a família,

ataque a moral e aos bons costumes, e que esse tipo era assegurado, que esse tipo de conduta, dentro dos portões, dentro da esfera da escola não existia, eu jamais pisaria nessa escola, nem permitiria, que filho ou alguém meu participasse. Onde você não tem a liberdade de ser quem você é, não é um lugar onde se deve demorar, na verdade não se deve nem estar. (Professora Raquel, julho/2021).

A fala da Professora Raquel toca em questões muito importantes que tem perpassado o espaço social, a construção de discursos que objetivam atacar as discussões sobre os gêneros e as sexualidades e sobre a diversidade encontrada na vivência sexual que extrapola os limites reprodutivos e heteronormativos. A ideia de que o objetivo dos homossexuais é ensinar as crianças a serem também homossexuais, cunhou até a discussão a respeito do famigerado kit-gay, que de fato nunca existiu.

Conforme Münchow (2020), a ideia de um suposto kit-gay² tem perpassado o imaginário dos autodeclarados cidadãos de bem. Que conforme seus idealizadores e acusadores tem como objetivo a conversão de todos e todas em homossexuais, uma espécie de manual para a perpetuação e imposição da homossexualidade. É dentro dessa falácia que surge a “mamadeira de piroca”, citada pela Professora Raquel, onde discursos infundados relegam sujeitos homossexuais a lugares de perigosos a regulação e perpetuação da moral e dos bons costumes.

O discurso do kit-gay foi amplamente utilizado por Jair Bolsonaro, durante sua disputa eleitoral para a presidência. Vale ressaltar, como sua postura conservadora (leia-se: misógina, preconceituosa, racista e homofóbica), antes da eleição e depois dela também, parece ter inflado e encorajado aqueles/as que partilham dos mesmos ideais do presidente, a externalizarem de igual forma os mesmos sentimentos que nutrem dentro de si.

Em sua fala percebemos ainda o convite a ampliação das discussões sobre a diversidade no espaço educativo, e notamos como

2 O kit, de fato, não existia, o que havia era um programa de combate nacional de luta contra a homofobia [...] a expressão kit-gay foi criada por aqueles que tem sido identificados como bancada do boy, da bala e da bíblia para extrair benefícios políticos por meio da paranoia anti-homossexual que governa a sociedade. (MÜNCHOW, 2020, p. 121)

ser lésbica tornou singular seu percurso, enquanto docente, tendo que tomar determinadas decisões que não teriam lhe sido exigidas se ela fosse uma professora heterossexual.

Potencializar o espaço educativo como espaço aberto as diferenças é uma tarefa necessária a todos e todas que fazem a educação, não deixamos de ser gays, lésbicas, bissexuais, travestis ou transexuais e demais diferenças que compõe o grande cenário da diversidade ao adentramos os muros escolares, é na escola que devemos encontrar investimento em nossas potencialidades para nos constituirmos enquanto sujeitos fora da norma, mas não tidos como aberrações e sim como expressões da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza do trabalho com narrativas se apresenta de muitas formas, a mais evidente nesse trabalho é ao elucidar as relações que são construídas no cotidiano, e em como vamos nos constituindo no espaço público a partir dos escapes possíveis e das rotas de fugas que traçamos frente as situações que se apresentam como um único caminho ou uma única narrativa que pretender representar a todos/as.

A fala da Professora Raquel mostra como o espaço educativo ainda tem marcas fortes dos discursos heteronormativos que perpassam o âmbito social, trazer a tona outros discursos que façam emergir as diferenças na perspectiva do respeito a diversidade é um convite necessário e que devemos investir em nossas pesquisas. Oportunizando espaços de fala e de valorização das vivências docentes, nós colaboramos com esse processo.

Desnaturalizar discursos infundados sobre as vivências homossexuais pode tornar o espaço educativo como um ambiente onde lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e demais membros da comunidade LGBTQIA+, sintam-se acolhidos e mais que isso, que possam encontrar ferramentas para contruirem rotas de fuga e ascensão na dimensão das vivências práticas de suas vidas.

Ser uma professora e lésbica configura-se como uma afronta e uma resistência necessária frente as normativas de gênero que tomam o discurso heteronormativo como regra, nosso corpo fala

e se expressa de muitas formas, o simples fato de termos professoras lésbicas nas instituições de ensino já se configura como uma expressão potente de que temos atuado no espaço público e de que existimos (e resistimos).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**. v. 6, 2003. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em 09 jul. 2022.

FRANÇA, Felipe Gabriel Ribeiro. **“Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual”**: narrativas e experiências de professor@s homossexuais. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FERREIRA, Berta Weil; FERREIRA, Lenira Weil. Histórias de mulheres: o processo de identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

GOMES, Joanderson de Oliveira. **Histórias, memórias, trajetória docente**: uma reflexão a partir de relatos femininos. 2017. 55 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape – PB, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retrato das Escolas**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>>. Acesso em 25 jun. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**. v. 2, n. 2, p. 208-230, set./mar 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281>. Acesso em 08 jan. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACIEL, Patrícia Daniela. Os desafios de ser professora e lésbica nas escolas: a arte de viver e produzir gênero na docência. **Periódicus**. n. 4, v. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revista-periodicus/article/view/15433>. Acesso em 09 jul. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MÜNCHOW, Cleiton Zóia. Bolsonaro e a paranoia anti-homossexual. **Boletim de Conjuntura**. Boa Vista, v. 3, n. 8, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/96>. Acesso em 20 jan. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

RIOS, Pedro Paulo Souza; BARROS, Edonilce Rocha; VIEIRA, Andre Ricardo Lucas. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. **Educação**. v.

42, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24915>. Acesso em 09 jul. 2022.

SALES, Romualdo da Silva. **A diferença vai à escola**: problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**. v. 5, 2002. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/47>. Acesso em 09 jul. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.006)

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE ALTERIDADE: UM DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE QUE ENTRELAÇA O DISCURSO DO PROFESSOR

Ricardo Jeronimo da Silva

Graduando em Ciências Sociais pela UFCG; Graduado em Psicologia pela UFCG, Especialista de Psicologia Educacional e Escolar – FAVENI; Especialista em Gestão Escolar- FAVENI; Mestrando em Psicologia da Saúde – UEPB, Gestor Escolar de Referência pelo Premio Gestão Escolar na Paraíba – CONSED, ricardosociologo@hotmail.com

RESUMO

Por muito tempo a escola ocupou um espaço centralizador de dominação no que compete a influência intelectual e reflexos sociais do indivíduo. No entanto, é notório os enormes conflitos baseados na condição e nas imposições propostas por uma conduta de gênero e sexualidade que tem como perspectiva uma reprodução de um discurso heteronormativo. Assim, a socialização e compartilhamento de ideais traz vertentes paradigmáticas de uma abordagem socialmente construída, se faz necessário educar pra uma sociedade de direitos e deveres, em que os indivíduos devem ser tratados com respeito, sem distinção entre classes sociais, gênero, cultura ou religião. Na contemporaneidade a escola vem reconhecendo que seu papel vai muito além de ensinar os conteúdos do livro didático, torna-se um espaço múltiplo de aprendizagem, favorecendo cada vez mais a construção do respeito as diferenças através de todas as dimensões da vida humana, considerando acima de tudo seu desenvolvimento pessoal e social, afinal é nele que se deve extrair as vantagens de um espaço democrático fazendo perceber o quanto a diversidade é enriquecedora. A proposta deste trabalho é trazer um discurso em que todos os indivíduos devem

se sentir acolhidos, assim quando há uma hierarquização dessas diferenças dá início ao processos de produção da alteridade, onde muitas vezes os processos de exclusão estão mascarados em modos de agir que se dizem inclusivos, mas que continuam, porém, a inferiorizar as diferenças que não se enquadram em um determinado padrão de normalidade, destacando o papel do professor na escola e como este pode intervir nas situações de conflito que possam aparecer, utilizando como base o arcabouço teórico da psicologia social interligando com as questões contemporâneas que entrelaçam este tema.

Palavras-chave: Educação, gênero , Sexualidade

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.007)

TERRITÓRIO DO MEDO: LGBTFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Jeam Claude de Souza Gomes

Mestre em Estudos Urbanos e Regionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, jeagomes50@gmail.com;

João Paulo Teixeira Viana

Mestre em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jpviana25@yahoo.com;

Ana Karlany Sena

Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRN, karlanysds@gmail.com;

RESUMO

A educação é um direito legado a todos, porém nos últimos anos os espaços escolares, tem se tornado territórios do medo para muitos estudantes LGBTQIA+. Destarte, o presente trabalho tem como objetivo apresentar narrativas de estudantes LGBT's que passaram por situações de violência psicológica por sua orientação sexual, e que sentiram falta de apoio para lidar com essas situações. Como metodologia, foi realizado no primeiro momento a pesquisa bibliográfica digital, seguido de aplicação de formulário eletrônico, onde o público-alvo foi captado pelo método conhecido no Brasil por bola de neve. Constatou-se com o estudo que de fato a escola tem se tornado um território onde habita o medo, e que as medidas tomadas são paliativas que não combatem nem recriminam este tipo de violência, onde o corpo escolar tem sido frágil frente a essas situações.

Palavras-chave: Medo, LGBTfobia, Escola.

INTRODUÇÃO

“Todos aqueles que habitam o mundo têm o direito de estar aqui em virtude de seu estar aqui. Para estar aqui significa que você tem o direito de estar aqui.”
JUDITH BUTLER (2012)

O acesso à educação é estabelecido em lei como um direito comum a todos, segundo consta no artigo 2 da lei de diretrizes e bases da educação, além da família é dever do Estado fornecer acesso a educação “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Porém, para muitos alunos e alunas, o ambiente escolar tem se tornado um território do medo, onde as práticas de violência psicológica têm se tornado comum na rotina desses estudantes, o que gera diversas consequências psicossocial em suas vidas.

Atualmente, esse quadro tem se agravado com o retorno dos estudantes ao convívio social pós-pandemia. Uma pesquisa realizada pela secretaria estadual de educação do Estado de São Paulo, constatou “o aumento de 48,5% dos casos de agressões físicas nos dois primeiros meses de aula este ano, em comparação à 2019, ano em que as aulas presenciais aconteciam normalmente. No período, houve registro de 4.021 casos de agressões físicas nas escolas estaduais” (BASÍLIO, 2022). O estudo revela ainda o crescimento de “ações violentas praticadas por grupos ou gangues nas escolas – até 24 de março eram contabilizados 221 casos, contra 68 no mesmo período de 2019 – bem como aumento dos casos de bullying (77%) e ameaças (52%)” (BASÍLIO, 2022).

Destarte, percebe-se que o espaço escolar tem se tornado um território habitado pelo medo, onde milhares de estudantes, sofrem diariamente com ataques seja pela sua orientação sexual, raça ou crença. O que fere em alto grau o que é estabelecido em lei. Portanto, esta pesquisa torna-se necessária para chamar atenção do corpo escolar, na busca por soluções que tornem a escola, um espaço igualitário, transformador e libertador.

Dentre as práticas de violência e bullying escolar, a que mais tem afetado o desempenho de estudantes é a LGBTfobia, onde

segundo informações divulgadas pela CNN Brasil e de acordo com a organização Todos Pela Educação, apenas 26% das instituições escolares abordaram o tema “LGBTfobia”. Segundo matéria publicada pelo observatório G (2021), “entre as questões apontadas pelo levantamento, o machismo é o tema menos discutido nas escolas, com projetos em apenas 15,8% das instituições. Já 48% das escolas afirmaram ter projetos para tratar relações étnico-raciais, incluindo o racismo; e as desigualdades sociais por 35,9%”.

Associado a isso, torna-se um agravante, quando de acordo com “dados da pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, de 2016, aponta que 73% dos estudantes LGBTQIA+ sofreram agressões verbais e 25% sofreram violência física por causa de sua orientação sexual e, por esse motivo, 60% se sentiam inseguros/as na escola. Na mesma pesquisa, 36% dos/das respondentes expressaram que consideraram “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões” (CAVALCANTI et. al, 2021, p. 577).

Sobre o uso do conceito de território pretendemos aqui apresentar sua contextualização a partir do olhar do medo. Sobre a definição de território SOUZA (1995) vai classificar o “território como espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, nos estudos de RAFFESTIN (1993), o território “é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível” (p. 143). Trata-se então de “um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (p. 144).

Assim, é no território que são constituídas as relações de poder e que em muitas situações imperam desigualdades, econômica, sociais, pensamentos e conflitos que levam a práticas de violência. Nesse contexto vão se constituindo “territórios do medo”.

Portanto, “o medo ao se territorializar no indivíduo, estabelece atitudes que possibilitam a diminuição da sensação de segurança, como evitar transitar e permanecer em determinados locais no urbano. O medo também se territorializa no próprio espaço urbano, nas praças, ruas escuras e locais normalmente tido como perigosos” (MOURA et. al, 2020, p. 03).

Logo, esses fatores impactam diretamente nas “práticas socioespaciais da comunidade LGBTQIA+ são alteradas, principalmente no ato de evitar o uso desses, configurando os mesmos como

“territórios do medo”. O medo comporta enquanto uma (multi) territorialidade, varia no tempo e no espaço, sendo assim determinados discursos constituem a marginalização e a violência de partes da ocupação urbana contra a população LGBTQIA+” (MOURA et. al, 2020, p. 03).

Deste modo, o objetivo central desse estudo é apresentar narrativas de cinco estudantes LGBT’s da cidade de Natal – RN, que passaram por momentos de medo no espaço escolar, devido sua orientação sexual e que em alguns casos não tiveram apoio do corpo gestor escolar para combater essas práticas. Os estudantes não tiveram seus nomes identificados e responderam a um formulário eletrônico semiestruturado, com perguntas abertas, onde o processo de captação do público ocorreu pelo método conhecido no Brasil por “bola de neve”, que consistiu em criar uma rede de confidente composto pelos cinco participantes. Por meio das narrativas, pode-se constatar que a escola tem se tornado um território do medo para estudantes LGBT’s e que ainda existem falhas por parte do corpo escolar que precisam ser corrigidas para que essas práticas de violência sejam banidas da escola.

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO

Muitas são as definições acerca do termo gênero, onde durante muito tempo existe um embate entre movimentos ligados a questão de gênero, igreja católica e evangélicas. De um lado prega-se a igualdade de gênero, o direito ao corpo e empoderamento feminino. Em contrapartida o lado conservador traz consigo um discurso pautado em ensinamentos bíblicos e na identidade sexual biológica de homens e mulheres. Butler (2018, p.39) enfatiza que “o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero o outro” onde a reprodução do gênero “é, portanto, sempre uma negociação com o poder”. Sendo assim homens e mulheres vivem acorrentados a uma norma, imposta muitas vezes por teorias ou padrões conservadores que impõe aquilo que queremos/deveremos ser. Desta forma é importante a união de movimentos de gênero na luta pela igualdade e o estabelecimento de políticas de gênero que busquem romper com esse padrão normativo/heteronormativo. Sobre conceito de gênero, Louro (1997) concebe os

conceitos gênero no plural em uma de suas obras, faz uma leitura histórica da educação sob a perspectiva de gênero, explicita que o gênero se trata de uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos. Sendo assim, o gênero pode ser caracterizado como um fator relacionado à convivência social, construído culturalmente, não apenas ancorado nos discursos das diferenças biológicas entre os sexos. Como afirma Meyer (2010, p. 16):

as abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada 203 como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfícies sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que incluem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

A questão do gênero ainda é algo desigual, onde uma grande parcela da sociedade está aprisionada aos velhos discursos conservadores, onde a figura masculina é sempre caracterizada, como o forte dominante dando-lhe poderes ao mundo. Enquanto e a mulher, restou-lhe a inferiorização. Para ela, muitas vezes o aprisionamento do lar, que segundo a concepção conservadora suas funções são estritamente reprodutivas e domésticas. É notório que muitas mulheres conseguiram e conseguem romper a barreira da desigualdade, porém muitas delas ainda estão acorrentadas as teorias conservadoras cristã.

Outro fator de grande preocupação apesar dos avanços das discussões acerca da igualdade de gênero, e o retrocesso que vivemos em na sociedade em especial no Brasil, inúmeras políticas, projetos, decretos e conselhos de participação social estão sendo extintos por uma elite de político conservadores, servindo como um alerta aos movimentos sociais, neste caso em especial os feministas e lgbtqi+.

IDEOLOGIA DE GÊNERO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

O discurso da ideologia de gênero começou a ser arquitetado pela igreja católica, juntamente com membros de igrejas evangélicas em meados da década de 90, como bem enfatiza Machado (2018):

Na segunda metade da década de 90, sacerdotes e teólogos começaram, então, a formular um discurso para rebater a perspectiva de gênero que vinha sendo desenvolvida pelas acadêmicas feministas de vários países do mundo. As estratégias discursivas adotadas pelas/os intelectuais da Igreja Católica relacionam os pressupostos da perspectiva de gênero com as ideologias seculares e com as formas de sexualidades alternativas ao padrão cristão.

Ainda sobre o surgimento da chamada ideologia de gênero Junqueira (2017, p. 47), afirma que a ideologia se trata de uma “invenção católica que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre meados dos anos de 1990 e início dos 2000”. O autor enfatiza ainda que:

A chamada “ideologia do gênero” é “denunciada como uma forma de ‘doutrinação neototalitária’, de raiz marxista e atea (...) camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade (...) uma imposição do imperialismo cultural dos Estados Unidos da América, da ONU, da União Europeia e das agências e corporações transnacionais dominadas por ‘lobbies gays’, feministas, juntamente com defensores do multiculturalismo e do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas e outros pós-moderanos” (p. 49-50).

É importante enfatizar ainda que a referida ideologia funciona segundo Junqueira (2007, p. 48) “como um slogan catalisador de manifestações contrárias a políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas de promoção dos direitos sexuais e punição de suas violações, de enfrentamento de preconceitos, prevenção de violências e combate a discriminações (hetero)sexistas”.

Quanto a violência de gênero Saffioti (2001) afirma ser um “conceito amplo” que atinge “mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos”. Muitas vezes ancorado em um discurso conservador/patriarcal acha-se no direito de exercer, controlar, ditar e punir aquele ou aquela que fuja do padrão da heteronormatividade. Essas práticas incidem severamente no aumento dos casos de feminicídio e lgbtfobia.

O CENÁRIO DA LGTFOBIA NO BRASIL

Cerca de 20 milhões de brasileiras e brasileiros (10% da população), se identificam como pessoas LGBTQIAPN+, de acordo com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Desse universo, 92,5% relataram o aumento da violência contra a população LGBTQIAPN+, segundo pesquisa da organização de mídia Gênero e Número, com o apoio da Fundação Ford. Outro agravante é revelado em um estudo divulgado pela portal mídia ninja revelando que 26,9% dos estados brasileiros não mencionam as comunidades LGBTQIAPN+ em seus Planos Plurianuais (PPAs).

Esses documentos são de fundamental importância na elaboração de políticas públicas, por definir diretrizes, objetivos e metas da administração pública com vigência norteador formulador da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA). Isto representa um retrocesso gravíssimo, tendo em vista que ao não mencionar a comunidade LGBTQIAPN+ em seus PPAs, os estados brasileiros legitimam as práticas LGTfobias e negligenciam na produção de políticas públicas direcionadas a comunidade.

Os casos de violência contra a população LGBTQIAPN+ não ficam apenas em agressões físicas e verbais, segundo relatório emitido pela *Transgender Europe* os assassinatos motivados por LGTfobia são apenas a “ponta do iceberg” (2019). Os dados registrados na base de denúncias do disque 100 do Ministério dos Direitos Humanos, em 2017, identificou-se que a maior parte das denúncias das pessoas LGBTQIAPN+ diz respeito à violência psicológica. Essa categoria inclui atos de ameaça, humilhação e bullying. Em segundo lugar nas denúncias de LGBTQIAPN+ ao Disque 100 estão os crimes de discriminação – por conta do gênero e/ou sexualidade de um

indivíduo em diversas esferas, como na da saúde e do trabalho. Já em terceiro lugar está a violência física – que inclui desde a lesão corporal até o homicídio.

LGBTFOBIA NO CHÃO DA ESCOLA: UMA REALIDADE LATENTE

No Brasil, desde a constituição de 1988, sabe-se que a educação é um direito de todos e todas, portanto não pode ocorrer processos de exclusão ou seletividade, sendo respeitadas todas crenças, culturas e expressões de gênero. É de fundamental importância que a escola seja um ambiente onde prevaleça à igualdade entre educandos e que a mesma desenvolva ações e projetos que visem o estímulo da igualdade e do respeito às diferenças.

Ao falar sobre as questões de gênero e orientação sexual Althusser (1970) afirma que a partir do momento em que a escola atua como aparelho ideológico do Estado, ela populariza suas ideias oriundas de uma classe dominante e reprime, mesmo que de forma implícita, ideias contrárias, dissimulando métodos “educativos” excludentes.

Dessa forma, compreendendo-se que a escola é um espaço de todos, deve estar sempre aberta ao diálogo, incitando o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade social na qual está inserida, como uma comunidade democrática deve agregar a todos os setores sociais nas mais diversas discussões. Assim, evitar tratar com educandos sobre temas que envolvam gênero, LGBTFobia, dentre outros, uma é institucionalizar o preconceito, independentemente da percepção ou da existência de casos dentro das instituições, omitir estas discussões é fortalecer a ignorância e preservar o preconceito além de perpetuar a invisibilidade.

Deste modo, “ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO,1997, p. 67).

A missão da escola é garantir que todos na sociedade respeitem todas as formas de identidade. Não levantar essa questão no BNCC sugere não ser de interesse

da escola a reflexão sobre um país sexista, misógino e homofóbico, pela comunidade escolar. Este é um sério revés. Falar sobre as questões de gênero e de orientação sexual dentro das escolas é algo no qual ainda se apresenta como um grande tabu, pois, considerando a escola como aparelho ideológico do Estado, está terminando por tornar popular as ideias provenientes de uma classe dominante que, por medo de perder essa “dominância”, sufoca ideias que vão em desencontro à sua ideologia (ARAÚJO et al, 2021, p.583).

As instituições de ensino têm se tornado um ambiente onde os casos de LGBTfobia tem crescido a cada segundo. Dentre essas práticas as mais comuns são: xingar, ameaçar, amedrontar, intimidar, humilhar, hostilizar, ofender, excluir, difamar, assediar, abusar, gritar, bater, chutar, empurrar, perseguir, violentar, apelidar, furtar ou danificar particulares de pessoas LGBTs ou entendidas como tal. (TEIXEIRA, 2011, p. 26-27).

Dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, de 2016, apontaram que 73% dos estudantes LGBTQIA+ sofreram agressões verbais e 25% sofreram violência física por causa de sua Orientação sexual e, por esse motivo, 60% se sentiam inseguros/as na escola. Na mesma pesquisa, 36% dos/das respondentes expressaram que consideraram “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões (ARAÚJO et al, 2021, p.577).

Destarte, na ânsia de uma sociedade mais justa, solidária e de escolas livres de preconceitos e discriminações, é preciso identificar e enfrentar as dificuldades que encontramos na promoção dos direitos humanos, principalmente problematizando, desestabilizando e subvertendo a “doença” da homofobia (JUNQUEIRA, 2019, p. 13). O padrão heteronormativo enraizado na sociedade brasileira e inflamando por lideranças políticas atuais tem gerado um ambiente censurável na sociedade civil refletido nas escolas que exhibe a violência contra a comunidade LGBT como um estereótipo crescente de autoafirmação pessoal baseada em estereótipos de gênero entaltecendo comportamentos agressivos e hostis.

de fundamental importância que as instituições educacionais previnam e extingam toda e qualquer forma de discriminação. Para isso, é necessário que exista um ciclo de diálogo entre professores, funcionários, diretores, pais e alunos, acerca da diversidade sexual para que a escola seja um ambiente de inclusão através da informação e do respeito, onde as barreiras do silêncio sejam quebradas e que as denúncias possam ser resolvidas gerando, assim, um espaço saudável para o desenvolvimento de práticas educacionais que favoreçam uma formação digna para todos os educandos (ARAÚJO, et al, p. 586, 2021).

Dessa forma, quando a violência ocorre nas instituições de ensino, é importante que professores, equipe pedagógica e funcionário saibam administrar essas questões, fazendo com que educandos se sintam acolhidos e acolhidas, pois muitas vezes, em suas próprias casas, os alunos são expostos a estas situações de violência, implicando também a sua autoestima e educação cívica. No entanto, nem sempre os alunos conseguem denunciar tais situações à direção da escola devido a uma série de fatores, como: vergonha, falta de autoconfiança, medo ou receio de represálias do agressor e possível exposição do sujeito em sala de aula.

METODOLOGIA

Para construção desta estudo, no primeiro momento utilizou-se uma pesquisa bibliográfica em plataformas digitais, na busca por indicadores e definições teóricas sobre o tema. Em seguida, foi elaborado um formulário eletrônico semiestruturado registrado na plataforma *google forms*, sendo aplicado a cinco estudantes LGBT's de diferentes escolas públicas da cidade de Natal-RN. Para captação do público-alvo, utilizou-se o método denominada de *snowball* ou como conhecida no Brasil como "amostragem em Bola de Neve", ou "Bola de Neve" ou ainda, como "cadeia de informantes" (PENROD et al. 2003; GOODMAN, 1961, apud ALBUQUERQUE, 2009). Segundo GOMES (2021, p. 27):

essa técnica nos permite realizar uma amostragem não probabilística, e interação entre os indivíduos que estão envolvidos e serão estudados na pesquisa,




estes no que lhe concerne, vão indicar ou convidar amigos/conhecidos de sua rede, para integrarem o processo. Nesse método, temos as sementes que são aqueles que nos possibilitam o contato inicial com o entrevistado ou entrevistada.

Através desse método, criou-se uma rede de confidentes onde os entrevistados puderam de maneira anônima depositar suas narrativas para consolidação deste estudo. A primeira participante da pesquisa tem proximidade e já foi nossa aluna, sendo ela a semente que nos forneceu as demais indicações. Todos os entrevistados contaram sua narrativa através de plataforma eletrônica, não houve nem um tipo de contato físico ou visual com os estudantes, a não ser a participante número 01, conforme já relatado. Todo o processo de narrativa ocorreu de maneira anônima, onde nos responsabilizamos em não divulgar informações pessoais dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentaremos narrativas de cinco estudantes LGBT's de escolas da rede pública de Natal – RN, com idade entre 14 e 20 anos, cursando ensino médio e que vivenciaram práticas LGBTfobicas dentro da escola. A seguir apresentamos um quadro com o perfil dos participantes deste estudo.

Quadro 01 – Perfil dos Participantes

PARTICIPANTE	IDADE	EXPRESSION DE GÊNERO	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL
01	15		TRANSEXUAL	HETEROSSEXUAL
02	20		CISGÊNERO	HOMOSSEXUAL GAY
03	18		CISGÊNERO	HOMOSSEXUAL GAY
04	14		NÃO - BINÁRIO	PANSEXUAL
05	15		CISGÊNERO	HOMOSSEXUAL LÉSBICA

Fonte: elaboração própria (2022)

PARTICIPANTE 01 – O USO DO BANHEIRO FEMININO NA ESCOLA

Estou em fase de transição, e todos os dias me sinto desconfortável em ir para escola. Minha família tem me apoiado e me dado uma força enorme, porém na escola eu percebo muitos olhares estranho, e meus professores ainda têm dificuldade em me chamar pelo meu nome. Não vejo nem um tipo de mobilização na escola que fale sobre a questão da LGBTfobia.

Até que em uma manhã de terça, fui usar o banheiro e tinha três meninas na porta que barraram a minha entrada e me expulsaram, dizendo que eu tinha que usar o banheiro dos homens. Fui na direção reclamar da situação, as meninas foram chamadas na diretoria, mas não foram suspensas, apenas chamaram seus pais para conversar, o que não mudou muita coisa.

As meninas faziam muitas caras e bocas para mim., só conseguia usar o banheiro que era mais distante dos corredores da minha sala, e sempre ia com outra colega, pois tinha medo de sofrer alguma violência. Falei com meus pais sobre o que aconteceu, e eles foram até a escolar conversar com direção, mas não vi nem uma ação por parte da diretora para resolver minha situação. Só faziam advertir verbalmente, mas nada mudava me sentia tão insegura, que comecei a faltar algumas aulas e cogitei em mudar de escola, mas como faltava só dois meses para acabar as aulas e eu precisei aguentar firma.

O que me deu forças para continuar foi o apoio dos meus amigos e minha família, não é apenas lutar para usar o banheiro, mas legitimar aquilo que é meu por direito. Sou uma menina e devo ser tratada igual as outras com os mesmos direitos, e infelizmente a escola me negou algo tão simples.

PARTICIPANTE 02 – DE MÃOS DADAS COM MEU AMOR

Tenho 20 anos já vivi bastante coisa nessa vida, infelizmente atrasei meus estudos por diversos fatores, principalmente porque tinha que ajudar minha mãe e fui trabalhar muito jovem. Voltei aos estudos e nunca escondi minha sexualidade de ninguém. Nesse meio tempo conheci o amor da minha vida, e sempre andamos de

mãos dadas e nos abraçávamos em público como qualquer casal. Até que um dia, uma das coordenadoras da escola nos repreendeu e pediu que parássemos de ficar namorado pelos corredores da escola, senti um tom um pouco pejorativo, pois não observei ela repreender nenhum outro casal. Todos os alunos da escola nos respeitavam, então resolvi conversar com a direção.

Lá me explicaram que eram regras para todos e que devia ser cumprido. Sendo que, em nenhum momento praticávamos coisas ilícitas, eram apenas carícias normal de um casal. Notávamos no olhar das pessoas que dirigiam a escola, que elas nos reprovavam pela nossa orientação. Até que resolvemos fazer uma mobilização e conscientização sobre homofobia, e de cara colocaram mil empecilhos.

Resolvemos então, fazer cartazes e ir para a entrada da escola protestar, a direção nos chamou e se comprometeu em pegar leve, mas continuavam a proibir manifestação de carinho entre mim e meu namorado. Sei que a escola é um ambiente de estudo, com regras a serem seguidas, mas acredito que essas servem para todos sem distinção. Atualmente com a mudança do pessoal da direção, vejo algumas mudanças, mas nada muito concreto.

PARTICIPANTE 03- A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sempre gostei da disciplina de educação física, porém nunca fui fã de esportes “masculinizados” como o futebol, e na escola existe muito essa divisão de jogos por gênero. Em uma das aulas práticas, meu professor insistiu para que eu entrasse no time de futebol da turma, e deixasse de lado o vôlei que era praticado só pelas meninas. Eu disse para ele que não sabia jogar e que me sentia desconfortável, pois os meninos da escola sempre me tratavam com indiferença, principalmente porque nunca escondi meu jeito afeminado, ouvia muitas chacotas pelos corredores da escola.

Mas voltando para o jogo, a pressão era tão grande que eu entrei no time e tentei aprender alguma coisa, até que estava agachado arrumado a meia e senti um forte empurrão, cai e machuquei minha boca. Nesse momento o professor tinha se ausentado, e ninguém se apresentou como culpado. A turma inteira foi para a direção, e eu passei a tarde toda no hospital com minha mãe. Voltei

para escola dois dias depois, e notei que nada havia mudado, tinha uma sensação de estar sozinho, todos estavam desconfiados, soube que um dos meninos do time havia sido suspenso, mas isso não adiantaria muito, pois, ele voltaria em uma semana.

A vida continuou na escola, algumas vezes tem umas palestras sobre bullying, mas ainda tenho aquela sensação de solidão, de que não pertencço àquele lugar, e que as pessoas estão sempre me julgando, eu noto isso nos olhares deles. Tenho meus poucos amigos, que me ajudam nesses momentos difíceis. Continuo a gostar de educação física, meu professor nunca mais me pressionou a jogar futebol, ele ficou bem constrangido com a situação, acredito que serviu de lição, ele tem feito alguns jogos mistos, isso é bem legal porque entrosa o pessoal da turma.

PARTICIPANTE 05 – CORREDOR DO PÂNICO

Acredito que todo mundo já ouvi falar sobre o corredor “polonês”, que os meninos faziam na escola para mexer com as meninas, e no meu caso tentar me agredir. A hora do recreio é a melhor parte na rotina de um estudante, eu gostava muito. Até que um dia, um menino que eu não quis ficar, porque sou lésbica e todas na escola sabem, resolveu organizar um corredor com vários meninos para quando eu passar mexer comigo. Eu passei o intervalo inteiro com minhas amigas trancada no banheiro. Nesses momentos não tem quase ninguém da direção da escola nos corredores, a maioria fica na sala dos professores e os alunos brincando ou na fila do lanche. Era apenas 30 minutos de recreio, meu coração acelerava para que aquele momento passasse, sabia que se saísse dali e passe por aqueles meninos eles iriam mexer comigo. Eu pedi para uma colega minha chamar o vigia.

Foi então que ele veio e dispersou os meninos, só que eu via o olhar maldoso daquele menino que eu dispensei, era como se ele estivesse com o ego ferido. Conteí o que tinha acontecido para os meus pais, eles foram até a escola e conversaram com a direção. Atualmente tem uma supervisora que fica nos corredores, mas nada foi feito para conscientizar aquele menino de que ele estava errado e precisava mudar. Eu sou uma aluna lésbica com muito orgulho, mas além de enfrentar a LGBTfobia na minha escola, eu

ainda preciso combater o machismo dos meninos que acham que as mulheres são objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivava apresentar narrativas de estudantes LGBT's que foram expostos a situações de violência psicológica travestidas de LGBTfobia, e que ficaram marcadas em suas trajetórias de vida. O principal intuito desse artigo é alertar que mesmo com os avanços no campo das políticas públicas, vivemos um retrocesso que tem tornando a escola um território onde habita o medo.

Desta forma, faz-se necessário re-pensar práticas pedagógicas e ações inclusivas no chão da escola, realizando projetos de acolhimento e combate aos casos de LGBTfobia. Com a adoção da semana do orgulho LGBTQIA+, rodas de conversa, plantão e acompanhamento psicológico para vítimas e agressores. Além da realização de debates com pais e equipe pedagógica. A LGBTfobia está além dos muros da escola, a comunidade LGBTQIA+ convive constantemente em territórios do medo, principalmente em seus lares, bairros e cidades.

Deste modo, os espaços escolares comum a todos deve fornecer mecanismos de apoio e assistência para essa população, além de coibir emergencialmente todas as práticas de bullying na escola, onde isso só será possível com um esforço mútuo de todo corpo escolar. Os protagonistas dessa pesquisa conviveram e sentiram as marcas da LGBTfobia e em ambos os casos a equipe gestora da escola não soube lidar com esses conflitos, adotando medidas paliativas para resolução desses casos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BASILIO, Ana Luiza. **Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas. O que fazer para superá-la?** [S. l.], 08 maio 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/>

retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/. Acesso em: 3 jun. 2022.

CAVALCANTI ARAÚJO, MARIA CRISTINA ; Claude de Souza Gomes, Jeam ; DE FRANÇA, REBECCA ; DA SILVA JUNIOR, JOSÉ CARLOS .
BULLYING,

PRECONCEITO E VIOLÊNCIA LGBTQIA+FOBICA EM AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. REVISTA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO , v. 9, p. 574-614, 2022.

DE SOUZA GOMES, J. C. GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA. **Geoconexões**, [S. l.], v. 2, 2018. DOI: 10.15628/geoconexoes.2018.7070. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/7070>. Acesso em: 2 dez. 2022.

GOMES, Jeam Claude de Souza. **Do campo brotou margaridas: políticas de abordagem territorial e seus impactos para as questões de gênero da região do Mato Grande - RN.** 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MOURA, P. ; DUARTE, T. S. . **TERRITÓRIOS DO MEDO PARA A POPULAÇÃO LGBTQIA+: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE A FRAGMENTAÇÃO DA**

CIDADE. In: XXIX - CIC - UFPel, 2020, Pelotas. XXIX - CIC - UFPel. Pelotas: UFPel, 2020. v. XXIX. p. 1-5.

OLIVEIRA, Muka. **Estudo mostra que apenas 26% das escolas brasileiras falam sobre LGBTfobia em sala de aula** [S. l.], 16 ago. 2021. Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/comportamento/estudo-mostra-que-apenas-26-das-escolas-brasileiras-falam-sobre-lgbtfobia-em-sala-de-aula>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SAQUET, M. A. (2007). **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular.

SOUZA, M. J. L. (1995). O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de et al. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BUTLER, Judith. 2003. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. [Prefácio; Capítulo 1 e o trecho "Inscrições corporais, subversões performativas" do capítulo 3].

DAS DORES, Campos Machado, M. O Discurso Cristão Sobre A 'Ideologia De Gênero'. *Revista Estudos Feministas*, V. 26(2), P. 447-463, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: Alfrancio Ferreira Dias; Elza Ferreira Santos; Maria Helena Santana Cruz (org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47-61.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The "singular view" in management case studies qualitative research in organizations and management. *An International Journal*, v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.

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

MESQUITA, D. T; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de Deus: Discursos religiosos sobre sexualidade. **Psicologia e Sociedade**, 28 (1), 2016.

MEYER, D. E.E. *Gênero e educação: teoria e política*. In *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PATTON, M. G. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

SAFFIOTI, HELEIETH. Primórdios do conceito de Gênero. Cadernos PAGU n. 12, 1999, pp.157-163.

ROSADO-NUNES, Maria José F. (2005) Gênero e Religião. Em: **Revista de Estudos Feministas**, Vol.13, no. 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, p.363- 365.

VALERIO, Adriana. (2005) A teologia, o feminino. Em: **Revista de Estudos Feministas**, Vol.13, no.2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, p.367-386.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.008)

AS MULHERES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: PROBLEMATIZANDO O ESPAÇO DOMÉSTICO A PARTIR DE ARTESANATOS EM CROCHÊ

Márcia Alves da Silva

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, profa.marcialves@gmail.com

RESUMO

O artesanato foi e ainda tem sido uma prática realizada majoritariamente por mulheres em muitos lugares, e isso atravessa diversas gerações. Será que foi esse vínculo com o feminino que fragilizou o artesanato frente ao processo de fabricação industrial? Qual a relação desses trabalhos/atividades com os espaços públicos e privados? E, mais ainda, qual a relação dessa discussão com o patriarcado e o processo de submissão das mulheres? Este ensaio - embora esteja longe de responder a todas essas perguntas - se propõe a se aproximar dessa discussão, problematizando a pauta feminista da dicotomia público-privado, a partir do viés do espaço doméstico. Para isso utiliza, como fio condutor, o trabalho artesanal, mais especificamente, o artesanato em crochê. Com esse intuito traz à tona memórias de Maria, que foi costureira e teve sua vida muito envolta pelo crochê. Para a construção do corpus do texto me reporto a arte de confeccionar guardanapos de crochê, enquanto técnica artesanal muito utilizada por diversas gerações de mulheres, em diálogo com o conceito de divisão sexual do trabalho, problematizando o trabalho feminino e o doméstico na sua intersecção com o artesanato. Assim, primeiramente apresento a importância teórico-metodológica do uso da memória no resgate das trajetórias de vida, defendendo seu uso nas pesquisas com mulheres.

Na sequência trago um pouco da história do crochê, contextualizando o seu desenvolvimento ao longo do tempo e argumentando a importância dessa estratégia para pensar as trajetórias de vida das mulheres. E, para finalizar, apresento duas artistas contemporâneas, onde uma delas utiliza o artesanato em crochê em suas obras, provocando as mulheres, dessa forma, a se pensar e repensar suas trajetórias no mundo, entre os espaços público e privado.

Palavras-chave: Trabalho feminino; Memória; Artesanato; Divisão sexual do trabalho.

INTRODUÇÃO

Esta escrita busca fazer uma reflexão crítica sobre as trajetórias de mulheres na contemporaneidade, enquanto resultado de uma construção historicamente realizada que subjugou as mulheres, que foram sendo controladas por relações de poder advindas do patriarcado e implementadas pelo capitalismo moderno. Para isso, se problematiza os espaços domésticos, considerando-os foco de nossa atenção para uma aproximação com as identidades femininas, tentando compreender sua complexidade. Interessa aqui trazer à tona o contexto social, de vida e de trabalho vivenciado por tantas gerações de mulheres, enquanto fruto de uma sociedade capitalista de consumo, machista e patriarcal.

Para isso trago à tona minha própria memória da infância e também da vida adulta. Para a construção do corpus do texto me reporto a arte de confeccionar guardanapos de crochê¹, enquanto técnica artesanal muito utilizada por diversas gerações de mulheres, em diálogo com o conceito de divisão sexual do trabalho, problematizando o trabalho feminino e o doméstico na sua intersecção com o artesanato.

Como pesquisadora nas áreas de gênero e feminismo, trabalhei anos com histórias de vida de mulheres artesãs. Também coordenei projetos de extensão universitária, onde dentre as atividades propostas, a principal era a realização de oficinas de artesanato com os mais variados grupos de mulheres, inclusive dentro da própria academia, com estudantes universitárias. Talvez seja desnecessário dizer que amo artesanato e também faço crochê e outras técnicas. Portanto, não é à toa que me envolvi academicamente com esse tema.

Sabemos que o artesanato foi e ainda tem sido uma prática realizada majoritariamente por mulheres, e que atravessa diversas gerações. A prática do artesanato está muito vinculada ao fazer feminino, mesmo quando consideramos a diversidade de culturas

1 Crochê ou crochet (em francês *crochet*) é uma espécie de artesanato feito com uma agulha especial, dotada de um gancho. Consiste em produzir um trançado semelhante ao de uma malha rendada. (In: [<https://pt.wikipedia.org/wiki/Croch%C3%AA>]. Acesso em 25 nov. 2019).

locais. Daí fico me perguntando: será que foi esse vínculo que fragilizou o artesanato frente ao processo de fabricação industrial? Qual a relação desses trabalhos/atividades com os espaços públicos e privados? E, mais ainda, qual a relação dessa discussão com o patriarcado e o processo de submissão das mulheres?

Dessa forma, este ensaio – embora esteja longe de responder a todas essas perguntas – se propõe a se aproximar dessa discussão, problematizando a pauta feminista da dicotomia público-privado, a partir do viés do espaço doméstico. Para isso utiliza, como fio condutor, o trabalho artesanal, mais especificamente, o artesanato em crochê.

Portanto, primeiramente apresento a importância teórico-metodológica do uso da memória no resgate das trajetórias de vida, defendendo seu uso nas pesquisas com mulheres. Na sequência trago um pouco da história do crochê, contextualizando o seu desenvolvimento ao longo do tempo e argumentando a importância dessa estratégia para pensar as trajetórias de vida das mulheres. Neste momento, desenvolvo memórias de minha própria história, a partir do artesanato realizado em crochê, aliando essas memórias às vidas das mulheres, dando destaque a uma mulher que conheci, ainda na minha juventude, chamada Maria, que teve sua vida muito envolta pelo crochê. Embora Maria tenha sido uma mulher real que conheci na minha trajetória, representa aqui a vida de muitas mulheres brasileiras pobres. Portanto, quando me refiro à vida de Maria, me refiro também às muitas “Marias” brasileiras.

Para finalizar, apresento duas artistas contemporâneas. Uma delas inclusive utiliza o artesanato em crochê em suas obras. Ela problematiza o patriarcado utilizando o crochê, provocando as mulheres, dessa forma, a se pensar e repensar suas trajetórias no mundo, entre os espaços público e privado.

O USO DA MEMÓRIA NO RESGATE DE TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES

O patriarcado cria e sustenta uma estrutura de poder que mantém as mulheres em situação de subordinação aos homens em diversos âmbitos. Para Toledo,

A mulher nasce e é educada para ser oprimida, para saber “o seu lugar” no mundo que é sempre, em qualquer âmbito, um lugar subalterno. É configurada para aceitar essa condição como se fosse algo natural e, ainda por cima, com um sorriso nos lábios; contido, claro. Essa ideia, que a imensa maioria das mulheres introjeta sem qualquer tipo de questionamento, assenta-se na função maternal da mulher para justificar uma desigualdade entre os sexos e uma posição degradante que elas vêm suportando, com maior ou menor intensidade, desde o surgimento de formas mais ou menos estruturais de exploração dos seres humanos. (TOLEDO, 2008, p. 23).

Dessa forma, a sociedade estabelece uma discriminação de gênero, alimentando uma supremacia masculina sobre a feminina historicamente construída, sustentada por questões biológicas (determinismo biológico) mas também culturais (desigualdades de gênero), aspectos que mantêm uma realidade na qual as mulheres vivem situações de subalternidade em diversos campos, como afetivo, emocional e também no mundo do trabalho.

Na perspectiva metodológica que adotamos, o processo de investigação não trata simplesmente de descrever os elementos que compõem o objeto da pesquisa, mas de apreendê-los historicamente em seus processos, numa totalidade que não se reduz a uma descrição formal de sua composição, mas se refere a um todo significativo que apreende o objeto como expressão de sujeitos humanos em determinadas condições históricas.

Assim, quanto ao campo metodológico de pesquisa biográfica, conforme Delory-Momberger (2012, p.42) afirma, a compreensão do exercício da atividade biográfica não pode se restringir apenas ao discurso, mas se refere a uma atitude mental que se materializa em uma forma de compreensão de cada experiência. Nessa perspectiva, a biografia se refere ao conjunto de representações no qual as pessoas percebem sua própria existência. Dessa forma, se trabalha com a memória das pessoas envolvidas, reconhecendo que a memória não guarda a lembrança de todos os acontecimentos e nem os guarda da forma como aconteceram. Ou seja, é necessário que saibamos que existe um trabalho da e na memória que seleciona e guarda alguns fatos e descarta outros. Dessa forma, a

memória sofre constante atualização ao longo da vida, e esse processo acompanha uma constante construção da própria identidade das pessoas. Assim a memória e a identidade fazem parte de uma relação dialética, de forma que uma interfere na construção da outra (CANDAUI, 2012).

GUARDANAPOS DE CROCHÊ PARA PENSAR O DOMÉSTICO

Minha reflexão sobre os guardanapos de crochê começa a partir de minhas próprias memórias pessoais. Durante minha infância muitas mulheres confeccionavam trabalhos artesanais em crochê, que resultavam em artefatos que eram utilizados nos espaços domésticos dos lares, tanto para embelezar o ambiente como com funcionalidade prática, como tapar algum utensílio doméstico visando proteger da poeira, guardar algum material da casa, etc. É viva na memória imagens de mulheres confeccionando artesanatos com essa técnica. É a materialidade de saberes que passavam de geração para geração, geralmente, se constituindo em aprendizados apreendidos nos espaços domésticos, enquanto aprendizagens que eram transmitidas de mãe para filha, de forma que era praticamente naturalizado que as mulheres das famílias, em algum momento, teriam acesso a esses conhecimentos.

A palavra crochê se origina de um dialeto nórdico que significa gancho, pois se refere ao formato da agulha que é utilizada para fazer as tramas, que possui esse formato em uma das pontas. Segundo historiadores, os primeiros trabalhos em crochê têm origem ainda na pré-história. Mas a arte do Crochê, como nos dias de hoje, foi desenvolvida apenas a partir do século XVI. Existem várias hipóteses sobre a origem, sendo a mais provável a de que a técnica se originou na Arábia e chegou à Espanha pelas rotas comerciais do Mediterrâneo. Posteriormente, essas técnicas se difundiram entre tribos da América do Sul, que usavam os adornos de crochê em seus rituais. Outra teoria sugere que o Crochê se originou de uma técnica de costura chinesa, chegando na Europa no século XVIII. No

entanto, o que se sabe é que o Crochê se tornou mais conhecido a partir de 1800².

A Fig. 1, apresentada a seguir, mostra uma obra de arte confeccionada em 1880 pela pintora Mary Cassatt, que pintou sua própria irmã Lydia fazendo crochê sentada em um jardim.

Figura 1: Lydia Crocheting no jardim em Marly. (Óleo sobre tela). Mary Cassatt. 1880.



Fonte: <https://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/65.184/>

Sabemos que o uso que eram dados a esses artefatos são os mais variados possíveis, desde enfeites para suas próprias casas, passando por presentes até se tornarem produtos para venda, muito utilizado no Brasil como alternativa de subsistência para as mulheres mais pobres, inclusive. Outro uso dessa técnica se dava na confecção de roupas de bebês, no qual as mulheres pobres confeccionavam elas mesmas as roupas, mantas e demais acessórios. Portanto, podemos dizer que essa prática era atravessada por questões impostas pela classe social das mulheres. Talvez por isso

2 Para saber mais, ver <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/a/62581>> Acessado em 25 nov.2019.

tenha se tornado prática tão comum entre as classes populares, de onde sou oriunda.

Dessa forma, as residências eram ornamentadas com diversos trabalhos em crochê, de diversas cores e formatos. Mas o formato que mais se destaca nas minhas memórias de vida é, sem dúvida nenhuma, os famosos “guardanapos de crochê”. Os *guardanapos* geralmente possuíam formato redondo ou arredondados (como ovalados, por exemplo) e poderiam ter as mais variadas cores. Embora pudessem se constituir sozinhos, numa peça única, geralmente eram vendidos ou presenteados em maior número, compondo um “conjunto de guardanapos” de mesma cor e desenho, muitas vezes variando os tamanhos.

A seguir podemos visualizar alguns exemplos de composições dessa técnica, que mostra a infinidade de possibilidades do crochê.

Figuras 2, 3 e 4: Conjuntos de guardanapos de crochê.



Fonte: https://www.elo7.com.br/lista/conjunto-de-toalhinhas-de-croch%C3%AA?sortBy=10&pageNum=2&query=conjunto+de+toalhinhas+de+croch%C3%AA&qrid=-jes6Bgpu0aEs&nav=sch_pd_pg_2

Essas composições formam coletivos de guardanapos com mesma cor e do mesmo padrão estético, já que as possibilidades de variações de cores, pontos e de desenhos estéticos são praticamente infinitos. Importante esse destaque, pois essa característica demonstra as múltiplas e variadas aprendizagens possíveis dessa técnica, onde pode-se afirmar que não é possível se chegar a um aprendizado completo e finito do artesanato.

Sou educadora e pesquisadora da área de educação e de gênero. Trabalho com histórias de vida, trajetórias e memórias de mulheres. Por isso problematizo o trabalho e o espaço doméstico, pois sabemos que, historicamente, foi esse espaço delegado às mulheres, sendo alijadas de sua participação nos espaços públicos,

estes sim destinados aos homens. Esse contexto se reflete até hoje, no qual sabemos que as mulheres ainda lutam por equidade no mundo do trabalho, nos espaços escolares e em tantos outros espaços sociais.

Hirata e Kergoat (2007) desenvolvem um conceito que nos ajuda a problematizarmos o papel das mulheres no mundo do trabalho, que é a divisão sexual do trabalho. Para as autoras, no capitalismo, além da divisão social do trabalho – que alicerça as desigualdades de classe no mundo do trabalho – o trabalho no capitalismo também se separou por hierarquias baseadas no sexo, onde aos homens coube sua participação no crescente mercado capitalista e nos espaços públicos onde a cidadania se exercia, enquanto às mulheres coube sua participação quase que exclusivamente aos espaços privados, assumindo quase que exclusivamente e isoladamente a manutenção daquele espaço, incluindo todas as atividades ali presentes, como a criação e o cuidado dos filhos e demais membros da família, os cuidados e a manutenção da própria residência, incluindo limpeza, alimentação, vestuário, etc.

Estudos recentes vêm demonstrando, inclusive no Brasil³, que embora a inclusão das mulheres nos espaços públicos venha ocorrendo, elas acumulam tempos de trabalho nos espaços públicos com o trabalho nos espaços domésticos, gerando duplas e/ou tripas jornadas de trabalho.

Com isso podemos inferir que a lógica de funcionamento da família patriarcal tradicional – construídas sobre os alicerces de diversos discursos⁴ que, cada um ao seu modo e de diferentes formas – pouco se alterou nos últimos séculos. Aspectos fundantes do patriarcado, como a centralização de poder nas mãos dos homens, aliado a submissão das mulheres e crianças, mesmo que com novas

3 Sobre isso ler texto de Leone, no livro *Mundo do trabalho das mulheres*, publicado em 2017. A referência completa encontra-se no final do texto.

4 Sobre isso ler a obra *Tempos diferentes discursos iguais: a construção do corpo feminino na história*, de Ana Maria Colling, publicado pela editora da UFGD em 2014. Neste livro, a autora aborda diversos discursos que foram desenvolvidos ao longo da história e que construíram as bases para o patriarcado. Os discursos que aparecem na obra são: discurso filosófico, discurso religioso, discurso médico, discurso psiquiátrico e discurso psicológico.

formas, continua produzindo seu impacto, como aumento nos índices de violência contra as mulheres⁵, por exemplo.

Mas como e de que forma os coloridos guardanapos feitos em crochê, tão comuns em nossas trajetórias de vida, especialmente na infância, se relacionam com a lógica de implementação e manutenção do patriarcado?

Para que possamos continuar com nosso debate sobre o tema, apresento a trajetória de uma mulher que conheci e que serve como exemplo que bem nos auxilia a visibilizar as identidades femininas tradicionais.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE MARIA: ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

Considerando as memórias e vivências que carregamos conosco, aqui destaco algumas passagens que pude acompanhar e que me ajudaram a fazer as reflexões que desenvolvo neste texto. Destaco a trajetória de uma pessoa idosa que conheci, nascida na década de 20 do século passado, e que podemos dizer que foi uma mulher típica de sua geração. Aqui chamaremos ela de Maria. Faleceu com quase noventa anos de idade, há oito anos atrás. Teve sua origem na área rural, pois era filha de pequenos agricultores na região sul do país. Viveu parte de sua vida no campo, onde nasceram os primeiros filhos, de um total de cinco (três mulheres e dois homens). Como parte da história desse país, sua família abandona a dura vida do campo e acaba se mudando para a cidade mais próxima, em busca de novas e melhores oportunidades de vida e de trabalho, constituindo o processo de migração do campo para a cidade, acontecimento comum na época (nos anos 60).

Sua trajetória de vida se constituiu no típico cotidiano do que chamamos comumente de “dona de casa”, com todas as dificuldades e lutas diárias de uma vida difícil de uma mulher de família pobre de sua geração, numa época que a tecnologia ainda pouco facilitava a vida das mulheres. Nunca soube se Maria frequentou

5 Dados mostram o aumento no número de feminicídios no Brasil, que atualmente é o quinto país do mundo neste índice. (Ver dados mais detalhados em ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019. A referência completa encontra-se ao final do texto).

uma escola. Inclusive ao longo do tempo de nossa convivência⁶ fiquei em dúvida se ela era alfabetizada, pois nunca a vi lendo nada, mas lembro de presenciar, frequentemente, ela manuseando com muita destreza revistas específicas de costuras, contendo moldes de roupas.

Falando em roupa, Maria foi costureira durante boa parte de sua vida. Costurava em casa, onde atendia as/os clientes. Como quem trabalhava no espaço público era seu marido, Maria, como tantas outras mulheres, nunca se considerou ou foi considerada trabalhadora, mas sempre se via e era vista como 'dona de casa' ou 'do lar'. O dinheiro que conseguia com suas costuras 'pra fora' foi fundamental no sustento de sua família e na criação de seus filhos e filhas.

Maria também fazia muito crochê. Era autora de uma grande diversidade de jogos de guardanapos de crochê, de diversas cores e tamanhos variados, os quais presenteava os diversos membros da família e amigos próximos. Eu mesma recebi de Maria diversos jogos de crochê de presente, os quais até hoje guardo comigo com muito carinho. Foi com ela que aprendi a fazer crochê, olhando, perguntando e ela, pacientemente, me ensinando.

Maria representa a vida de muitas mulheres brasileiras que, criando seus filhos com o seu trabalho, não foi reconhecida e nem se reconheceu como trabalhadora. São trabalhos invisíveis que ocorrem nos espaços domésticos que a área de conhecimento da economia capitalista hegemônica não valoriza e nem reconhece. São tempos e energia que consomem muitas mulheres, especialmente as pertencentes das classes populares, e que parece que ninguém se importa.

A partir dos dados do IBGE (2019), as tendências atuais de acesso ao mercado de trabalho e a educação das mulheres brasileiras reforçam ainda mais as discrepâncias na relação de gênero. O gênero masculino impõe superioridade em todos os campos e espaços da década de 1970 até as duas primeiras décadas do século XXI, provocando as reflexões sobre a importância e o papel das mulheres neste século, a partir do equilíbrio de direitos,

6 Conheci Maria quando eu ainda era muito jovem, tinha 17 anos de idade. Mantivemos contato próximo até sua morte, quase trinta anos depois do primeiro encontro.

oportunidades frente às desigualdades enfrentadas por elas. Os dados apontam que mesmo com a ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho e o aumento da escolarização das mulheres, elas ainda continuam dedicando maior tempo e participação nos afazeres domésticos e cuidados de pessoas. O estudo aponta que são 21 horas e meia por semana do seu tempo dedicado a essas atividades, enquanto os homens dedicam em média 11 horas por semana. Tal realidade impõe as mulheres a precarização do trabalho, aumento da informalidade e menor renda, pois enquanto 15,6% dos homens estavam em empregos de até 30 horas semanais, 29,6% das mulheres tinham empregos com até esta carga horária. Em relação ao que é recebido pelo trabalho, as mulheres brasileiras receberam cerca de 77,7% do rendimento dos homens. Em 2019, o salário médio mensal dos homens no Brasil foi de 2.555 reais, enquanto o das mulheres foi de 1.985 reais⁷.

Considerando o contexto atual, em relação a pandemia, os dados de precarização e exclusão das mulheres do mercado de trabalho são discrepantes quando comparados aos dos homens, pois a proporção de homens com 14 anos ou mais de idade trabalhando no espaço público continua superior ao de mulheres deste mesmo grupo etário. No segundo trimestre de 2021, o nível de ocupação dos homens no Brasil foi estimado em 59,9% e o das mulheres, em 40,4%⁸.

Assim, os indicadores mostram que as mulheres seguem em desvantagem em relação aos homens. No segundo trimestre de 2019, a taxa de ocupação delas (46,2%) era inferior à do sexo masculino (64,8%). No mesmo período de 2020, houve redução para 39,7% no caso das mulheres e 58,1% para os homens. Portanto, podemos afirmar que, mesmo antes da pandemia, as mulheres já possuíam uma maior chance de mudar da situação de ocupada para inativa e uma menor chance de entrar na condição de ocupada; no entanto, a crise intensificou ainda mais essas probabilidades (IPEA, 2021).

Quanto à Maria, viveu toda sua vida trabalhando muito, muito mesmo. Em seu leito de morte, lembro de vê-la já muito fraquinha,

7 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

8 (IBGE, PNAD, 2021. Recorte temporal entre 2012 - 2021).

quase desfalecendo, em um estado profundo de inconsciência, não havendo mais respostas intencionais à estímulos externos, mas fazia certos movimentos com as mãos como se estivesse 'costurando', 'cortando tecido' com uma tesoura imaginária, ou ainda, 'fazendo crochê'. Foi com esses movimentos que Maria partiu desse mundo. Confesso que essa imagem nunca saiu da minha memória.

ARTE E ARTESANATO NA PERSPECTIVA FEMINISTA: ENTRE A MANUTENÇÃO E A DENUNCIÇÃO

A artista contemporânea portuguesa Joana Vasconcelos é uma artista muito premiada e conceituada internacionalmente. O processo criativo de Joana Vasconcelos se utiliza da descontextualização e subversão de objetos pré-existentes e realidades do cotidiano. Esculturas e instalações, reveladoras de um agudo sentido de escala e domínio da cor colaboram na materialização de conceitos desafiadores das rotinas programadas do cotidiano. A artista elabora sua crítica social, especialmente no que se refere ao universo feminino, problematizando as diferenças de classe. Dessa forma, ela aproxima e faz aflorar as dicotomias privado-público, artesanal-industrial, popular-erudito.

A natureza do processo criativo de Joana Vasconcelos assenta na apropriação, descontextualização e subversão de objetos pré-existentes e realidades do cotidiano. [...] a artista oferece-nos uma visão cúmplice, mas simultaneamente crítica, da sociedade contemporânea e dos vários aspetos que servem os enunciados de identidade coletiva, em especial aqueles que dizem respeito ao estatuto da mulher, diferenciação classista, ou identidade nacional. Resulta desta estratégia um discurso atento às idiosincrasias contemporâneas, onde as dicotomias artesanal/industrial, privado/público, tradição/modernidade e cultura popular/cultura erudita surgem investidas de afinidades aptas a renovar os habituais fluxos de significação característicos da contemporaneidade.⁹

Trago aqui alguns exemplos de sua vasta obra, em produções nas quais utiliza a técnica *crochê art*. Na série de esculturas a seguir,

9 In: < <http://www.joanavasconcelos.com/biografia.aspx>>. Acesso em 13.09.2020.

a artista cobre esculturas femininas de estilo clássico com malhas coloridas de crochê, numa visível aproximação do erudito com o popular, da arte clássica com o artesanato popular, tendo o corpo feminino como suporte.

Figura 5: Joana Vasconcelos. A Ilha dos amores, 2006.



Fonte: <<http://www.joanavasconcelos.com/det.aspx?f=618&o=403>>

Outros objetos também tem sido, ao longo da trajetória da artista, palco da técnica de *crochê art*. A próxima imagem mostra um exemplar da grande série Bordalos/Rãs, na qual a artista produz modelos de rãs forradas com diversas cores e pontos de crochê, desde 2005.

Figura 6: Joana Vasconcelos. *O Príncipe*. 2005. [Faiança de Rafael Bordalo Pinheiro pintada com vidro cerâmico, croché em algodão feito à mão. 13 x 39 x 34 cm]



Fonte: <<http://www.joanavasconcelos.com/info.aspx?oid=273>>

Na obra acima, a autora nos provoca a problematizarmos o imaginário do conto de fadas, onde as princesas (representadas pelas mulheres) ficam à espera dos príncipes encantados (enquanto representações da figura masculina). Na obra denominada *Príncipe*, a artista apresenta a figura de uma rã envolta em crochê, o que visivelmente convida as mulheres a refletir sobre esse imaginário construído socialmente e historicamente e que não se configuram na vida concreta cotidiana das mulheres.

A artista Laurie Simmons constrói um obra que envolve a criação de fotografias, esculturas e filmes, que se referem a objetificação das mulheres. Nestas produções, Simmons utiliza basicamente o corpo feminino e os espaços domésticos enquanto seu espaço de criação (GREENBERGER, 2018). A seguir apresentamos uma de suas obras.

Figura 7: Laurie Simmons, Refrigerador de Abertura de Mulher / Leite à Direita, 1979.



Fonte: <https://www.artnews.com/art-news/news/archives-looking-laurie-simmonss-work-decades-11347/>

A Fig. 7 mostra uma das produções artísticas de Laurie. O uso de bonecas em interiores de espaços domésticos denuncia a presença e a importância dos lares nas vidas das mulheres. Ali, as mulheres são parte de aquele espaço, misturando-se e compondo os cenários dos lares. Assim, “o foco de Simmons está na despersonalização da dona de casa moderna” (GREENBERGER, 2018). Dessa forma, as mulheres se coisificam, se constituindo em mais um utensílio doméstico, misturado aos demais aparatos e equipamentos desse espaço chamado ‘lar’.

PELA SUSTENTABILIDADE DA VIDA HUMANA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar, quero trazer aqui a colaboração da obra da economista feminista chilena Cristina Carrasco. Ela é considerada a elaboradora de um novo paradigma, denominado *Paradigma da Sustentabilidade da Vida Humana*. Nesta proposta, a pesquisadora propõe que o trabalho doméstico – hoje invisível dos estudos da economia dos países – passe a dominar a área econômica e assume um papel muito maior e mais profundo.

Carrasco (2003) sustenta seus argumentos, baseada na enorme importância de inúmeras atividades que ocorrem no espaço doméstico que, segundo ela, são o que possibilitam a reprodução e manutenção da vida humana. Defende o trabalho doméstico como fundamental para a manutenção desse espaço, e, por isso, o trabalho deve ser dividido entre todos que ocupam a casa.

Portanto, penso que devemos ter muito cuidado quando, por ventura, nos percebermos acusando nossas antepassadas de terem sido mulheres submissas ao patriarcado e que o trabalho doméstico 'alienante' foi o que as manteve na submissão e subalternidade. Sabemos que, em outros períodos históricos, esse discurso foi muito forte entre as defensoras das causas feministas, e o embate com o espaço doméstico parecia necessário pois, à primeira vista, a mulher apenas se libertaria da opressão masculina se saísse do espaço doméstico e ingressasse nos espaços públicos, dominados pelos homens. Esse pensamento fez com que as mulheres também acabassem por desvalorizar o doméstico em prol de um processo de emancipação, especialmente no mundo do trabalho.

Sabemos que historicamente, esse processo de incorporação das mulheres no mundo do trabalho foi importante, mas não devemos menosprezar a importância do trabalho nos espaços privados. O trabalho doméstico deve e precisa ser redimensionado, pois sabemos que o que acontece no privado interfere – e muito – no que ocorre nos espaços públicos. Conforme Carrasco (2003), é no espaço doméstico que vai se dar o cuidado com a vida humana em todas as dimensões, não apenas material, mas afetiva e psicológica.

REFERÊNCIAS

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acessado em 25 nov. 2015.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2012.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres? In: NOBRE, Miriam, FARIA, Nalu (orgs.). **A produção do viver**: ensaios de economia feminista. São Paulo: SOF, 2003. p. 11-49.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

GREENBERGER, Alex. Dos arquivos: olhando para o trabalho de Laurie Simmons ao longo das décadas. In: **Artnews**, 2018. <<https://www.artnews.com/art-news/news/archives-looking-laurie-simmonss-work-decades-11347/>>. Acessado em 24 nov. 2019.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IPEA. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise. Brasília: IPEA, Ministério do Trabalho, 2021. <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2021/05/210512_bmt_71_nota_tecnica_a3.pdf> Acessado em: 23/06/2022.

LEONE, Eugenia Troncoso. Os impactos do crescimento econômico com inclusão social na participação das mulheres no mercado de trabalho. In: LEONE, Eugenia Troncoso Leone, KREIN, José Dari, TEIXEIRA, Marilane Oliveira (orgs.). **Mundo do trabalho das mulheres**: ampliar direitos e promover a igualdade. São Paulo: Secretaria de Políticas do

Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres / Campinas, SP: Unicamp. IE. Cesit, 2017. p. 13-37.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. 2 ed. São Paulo. Sundermann, 2008. 152 p.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.009)

O PAPEL DA ESCOLA NA ERRADICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NO PLANO SIMBÓLICO: O DISCURSO PATRIARCAL COMO DISPOSITIVO DE PODER SOBRE OS CORPOS FEMININOS

Gabriela Jesus de Souza Ortega

Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Assistente Social do Estado de Pernambuco, aleirbag86@yahoo.com.br;

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

² Professor orientador: Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, professor adjunto da UFPE, marcelo.gmiranda@ufpe.br;

RESUMO

O estudo em evidência, fruto de reflexão teórica, busca trazer considerações acerca do papel da escola na erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher no plano simbólico. Para tal, considera o discurso como forma de prática social, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, por meio do qual é possível depreender as relações de poder que se fazem presentes nos mais diversos textos utilizados no cotidiano dos alunos. Sustenta a hipótese de que as violências sofridas no âmbito das relações domésticas e familiares contra as mulheres, sejam possíveis devido a uma ideologização patriarcal que se materializa no discurso, logo na prática do agressor e tende a representar o mundo por essa ótica; reproduzindo relações desiguais de gênero, hierarquizadas de poder em vários âmbitos, inclusive no privado, legitimando a violência nesse espaço. Problematisa o patriarcado como dispositivo de poder sobre os corpos,

a sexualidade e a apropriação do sexo feminino, por meio de um processo de socialização sexista, considerado natural para compreensão e interpretação das relações interpessoais. Apresenta na sua construção metodológica, uma pesquisa de natureza qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica e no método Análise Crítica do Discurso (ACD) do linguista Norman Fairclough em seu Modelo Tridimensional. Por fim, sugere-se algumas propostas no meio escolar para enfrentamento dessa questão.

Palavras-chave: Escola, Discurso, Dispositivo de poder, Patriarcado, Violência doméstica e familiar.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.010)

DISCURSOS ANTIGÊNEROS NAS TRINCHEIRAS DA PRÁTICA DOCENTE: DE QUAL VIOLÊNCIA ESTAMOS FALANDO?

Priscylla Karollyne Gomes Dias

Professora I do Serviço Social do Comércio de Pernambuco (SESC-PE), Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (Bolsista CAPES), Mestre em Educação (CNPq/PPGE/UFPE), Pedagoga (UFPE), Especialista em Artes e Tecnologia (URFPE). Integra o Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividade e Educação (UFPE). E-mail: pkarollyne27@gmail.com

Silas Veloso de Paula Silva

Educador de Desenvolvimento Pessoal e Social do Instituto Aliança (IA - PE), Doutorando do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Mestre em Educação (FACEPE/PPGE/UFPE), Cientista Social (UFPE). Integra o Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividade e Educação (UFPE). E-mail: silasvelosocontato@outlook.com.br

RESUMO

Este trabalho é fruto do diálogo entre duas pesquisas com professoras de escolas municipais do Ensino Fundamental I, e professores/as de sociologia de escolas estaduais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A partir da problematização de formas de violência(s) que direcionam a prática docente na constituição de práticas discursivas em torno do “pânico moral” e da “ideologia de gênero”, destacamos os “embates hegemônicos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; SILVA; ALMEIDA; DIAS, 2020) que mobilizam processos de identificação dos sujeitos escolares inscritos na posição professor/professora. O objetivo deste trabalho é identificar como a prática docente tenciona discursos anti-gêneros, e quais possíveis estratégias (ou contra-discursos) emergem dos processos de (des)identificação com pedagogias que tensionam a (não) ideologia de gênero. Como perspectiva teórico-metodológica, nos inscrevemos na abordagem discursiva e pós-estruturalista da

Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), admitindo aspectos de contribuição da Análise do Discurso Francesa (MAINGUENEAU, 2015) em proposição de articulação teórico-analítica (OLIVEIRA, 2018). Analisamos narrativas dos professores e das professoras que participaram das pesquisas para perceber como a configuração de um ethos pedagógico corrobora com um tipo de prática docente que disputa o horizonte curricular (DIAS, 2019) de contralógica (GLYNOS; HOWARTH, 2018) do discurso antigênero (SILVA, 2020). Consideramos, dentre outras, que as professoras e os professores da educação básica constituem processos de (des)identificação com os discursos antigêneros por meio de estratégias que acionam sentidos curriculares instituídos e instituintes no que dizem respeito as relações de gênero e sexualidade na prática educativa escolar.

Palavras-chave: Discurso Antigênero, Prática Docente, Educação e Violência, Currículo, Gênero e Sexualidade.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.011)

PERCEPÇÕES DE PERSONAS TRANS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Francisco Ricardo Miranda Pinto

Doutor em Saúde Coletiva. Docente do Curso de Medicina da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, ricardomiranda195@email.com / francisco_pinto@ufcat.edu.br;

RESUMO

A Educação é um dos direitos universais inalienáveis, componente da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento universal e supremo. Seu acesso e permanência é apontado, sem margens de discussão, como sendo responsável pela melhoria na/da qualidade de vida das pessoas, independentemente de qualquer variável social. Desta feita, o objetivo deste é descrever a percepção de Pessoas Trans quanto ao acesso e permanência à Educação no Brasil. Trata-se de um estudo descritivo-exploratório realizado no ambulatório de um hospital de referência para o Processo Transexualizador localizado em Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Foi realizado no período de 2018 a 2021, tendo como participantes 04 (quatro) profissionais de saúde que atuam diretamente no atendimento às Pessoas Trans. A coleta dos dados utilizou-se da técnica de produção do Mapa da Empatia e constituição da persona. Seguiu-se um roteiro prévio contendo 07 (sete) itens a serem respondidas e analisadas utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin, respeitando os princípios éticos das Resoluções 466/2012 e 580/2018. Segundo as personas o acesso e permanência à educação ainda é percebido e reconhecido como inoperante e principal barreira de desenvolvimento humano, considerando as inúmeras inacessibilidades por ausência de qualificação profissional, preconceito social e de mercado de trabalho além de outros. Urge a necessidade

de reconhecer, respeitar e garantir o acesso à educação por Pessoas Trans por meio de políticas públicas de acessibilidade e inclusão. Isto demanda, indubitavelmente, revisão do modelo sistemático educacional que ainda se mantém enraizado no modelo patriarcal excludente assim como a formação dos trabalhadores da Educação.

Palavras-chave: Acesso, Permanência, Educação, Pessoas Transgêneras, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A transexualidade enquanto fenômeno é consideravelmente moderno. Cossi (2011) evoca informações históricas e mitológicas sobre a origem do fenômeno transexual. Frignet (2002) o situa na década de 1952 com o primeiro experimento realizado em Copenhague. No ano seguinte, Herry Benjamim cunharia o termo transexualismo (termo que designa o caráter patológico).

A obra de Stoller (1982) inscreve nas experiências transexuais a nomenclatura travesti. Assim, este texto utilizará Pessoas Trans e/ou Pessoas Transgêneras para se referir a travestis (quem se tranveste com o sexo oposto, modifica o corpo para feminilizá-lo, mas não tem conflitos com sua genitália), transgênero (identidade com o gênero oposto àquele atribuído ao nascimento e reconhecem suas genitálias como problemas às experiências de vida) e transexual (demanda de transição somática com a hormonização e cirurgia de redesignação sexual) (APA, 2014).

De toda forma, as demarcações corporais acima mencionadas e outras foram patologizadas e reconhecidas como dissidentes à norma. Assim, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binárias e mais (LGBTQIAPN+) estiveram inscritos como corpos doentes, que requeriam a intervenção da saúde. Em 1990 o homossexualismo é convertido em homossexualidade, em 2018 o transexualismo em transexualidade, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (PINTO, 2021).

As decisões da OMS, os impactos se estendem em diferentes áreas do ser e existir. Na saúde, não ser reconhecido como doença, desobriga o Estado de ofertar serviços de saúde que são exclusivos do Sistema Único de Saúde (SUS). No que concerne a aceitação, a realidade epidemiológica do Brasil, que ostenta o título de país que mais mata Pessoas Trans, ampliando, a População LGBTQPIAN+, no mundo, conforme agências internacionais.

Desde que a organização europeia *Transgender Europe* com sede na Alemanha, fundada em 2005 começou a mapear os homicídios de Pessoas Trans através do *Transpecto versus Transphobia Worldwide (TvT)* o *Trans Murder Monitoring* vem ratificando a

liderança do Brasil com mais de 7000 assassinatos na série histórica 2008-2020 (PINTO, 2021).

Quanto à Educação, as instituições de Educação Básica e Ensino Superior andam a passos curtíssimos no que concerne ao reconhecimento dos direitos sociais que são inerentes a todo cidadão brasileiro, segundo a Constituição Federal de 1988. Criticamente, aí mesmo deva coabitar um dos maiores discursos resistentes ao reconhecimento da Identidade de Gênero, se considerar que esta só reconhece o masculino e o feminino atribuído ao nascimento segundo a genitália (BRASIL, 2020).

No campo da ciência, sobressaem-se, em sua maioria, pesquisas que têm relações com o Direito e o ordenamento jurídico, em razão do nome social e/ou acesso aos serviços públicos de saúde, aquelas na área da Psicologia, mas incipientes no acesso e permanência de Pessoas Trans no sistema educacional. É um desafio quantificar Pessoas Trans, pois no Brasil, só agora, depois de intensas discussões que o formulário do Censo vai numeratizar a identidade de gênero, mas por meio de decisão judicial.

A pesquisa desvela relações diretas com a condição de existência do pesquisador enquanto membro da comunidade LGBTQIAPN+ (homem gay) e suas diversas experiências de violência, *bullying*, preconceitos e discriminações tanto enquanto estudante quanto como docente para manutenção dentro do universo escolar. A realidade de Pessoas Transgêneras é ainda mais severa, considerando que não é apenas a sua orientação sexual que é dissidente, mas também a forma como esta se vê no mundo. Isto faz com que as agressões sejam ainda mais severas e forcem à desistência e/ou evasão.

Cientificamente esta se justifica e se torna relevante por contribuir com a literatura incipiente, apesar de várias tentativas envidadas por outre/a/o(s) pesquisadore/a/or(es) em programas de pós-graduação *stricto sensu* que ousam afrontar o sistema e desvelar as diversas situações e condições vividas por pessoas LGBTQIAPN+ no sistema de ensino. Atingir essa contribuição acontece por meio da resposta à pergunta-norteadora 'Como personas descrevem suas experiências no acesso e permanência na escola enquanto espaço de educação formal?' e assim responder ao objetivo de descrever

a percepção de Pessoas Trans quanto ao acesso e permanência à Educação no Brasil.

Dados os motivos expostos anteriormente, convém-se destacar a magnitude política deste texto. Por conseguinte, convencionou-se destacar que está adotada a linguagem neutra. A escrita, quando tratar de pronomes, encerra-se por -e/a/o (neutro-feminino-masculino) e se coincidir da palavra terminar no masculino, a redação manterá a linguagem neutra -e/a/r[e(s)]. A intenção é transpor o discurso que busca manter a hegemonia dos sistemas patriarcais (que atribui poderes a figura paterna, do pai) e cisheteronormativos (predomínio da cisgeneridade, reconhecer-se com a genitália ao nascimento, hetero de heterossexualidade e a ideia de que um sexo/gênero deverá interessar-se pelo seu oposto) alegando que se está assassinando a Língua Portuguesa. Antes, se entende em Cavalcante (2022), que a língua se pauta no movimento dos povos, das sociedades e busca atender as adequações desses. Se não fosse assim, não existiria o neologismo.

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, realizado em hospital de referência na oferta do Processo Transsexualizador a Pessoas Transgêneras, no Estado do Ceará. Seus dados foram coletados utilizando a técnica do Mapa da Empatia, aplicada a quatro profissionais que compõem a equipe multidisciplinar. Para contemplar os objetivos da pesquisa foi disponibilizado um roteiro aberto além do pesquisador acompanhando para esclarecer dúvidas. O material coletado foi tratado segundo os preceitos da Análise do Discurso de Bardin (1977) e discutidos à luz de autores que abordam a temática de sexualidade, gênero, corpo, população LGBTQIAPN+.

Os achados dão conta de um sistema que se mantém arraigado nos ideais filosóficos do patriarcado e continua a marginalizar e excluir os corpos que não estão dentro dos paradigmas impostos por aquele sistema como sendo papel social. De maneira análoga o sistema cisheteronormativo contribui para violências simbólicas, físicas e institucionais desenvolvidas no espaço destinado à educação e formação, por profissionais responsáveis por formar e ampliar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho dispondo de formação adequada.

Contudo ao aparato de legislações existentes, que prescrevem que os países, inclusive o Brasil, devem mitigar os índices de analfabetismo, reprovação, desistência e/ou evasão, ainda se tem a escola como espaço que muito mais exclui e marginaliza que contribui para a formação de pessoas LGBTQIAPN+. A partir daí é possível inferir um verdadeiro efeito cascata, considerando que a educação formal tem importante parcela de contribuição na garantia de acesso ao mercado de trabalho. Conclama-se a revisão do sistema educacional e seu modelo arraigado em outros sistemas como o patriarcal e o cisheteronormativo que excluem tudo e tode/a/o(s) que não estão em conformidade com suas determinações.

METODOLOGIA

Este estudo é do tipo descritivo-exploratório de abordagem qualitativa. Os estudos do tipo descritivos possibilitam o contato de/a/o pesquisadore/pesquisadora/pesquisador com a o fenômeno e assim descrevê-lo de forma mais apurada, percebendo as relações existentes entre diferentes variáveis. De maneira, diga-se, complementar, a pesquisa exploratória permite que haja maior ambientação com o objeto de estudo. Em ambos os tipos de pesquisa se tem ausência de rigidez e percepção quanto a exequibilidade, alcances e interpretações da pesquisa (BIROCHI, 2017).

A pesquisa qualitativa tem ganhado notório espaço dentro das diferentes Ciências, pois possibilita a percepção e análise subjetiva da realidade, sem necessariamente prender-se a um 'n' que quantifique e aponte como única forma de validade da pesquisa. Sua execução permite a percepção de elementos socioculturais e históricos, desvela pensamento sobre relações no e com o coletivo, mas a compreensão de si e do universo que lhe cerca, de forma individual. Permite que o simbólico e o subjetivo possam ser expressos (PINTO, 2021; MINAYO, 2014).

O estudo tem como objeto o acesso e permanência de pessoas transgênera a/na educação. É parte integrante da pesquisa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* curso de doutorado em Saúde Coletiva intitulada 'Interface entre a subjetividade e a promoção da saúde de Pessoas Trans no processo transexualizador'. Este estudo

maior foi realizado no espaço temporal que compreende os anos de 2018-2021, em Fortaleza – Ceará.

O *lócus* foi um hospital de referência em oferta e atendimento ambulatorial do processo transexualizador. O serviço se destaca por ser o único no estado, atendendo às pessoas transgênera dos 184 (cento e oitenta e quatro) municípios cearenses que conseguem referência para atendimento naquele local. O serviço ambulatorial está alocado na unidade hospitalar de referência em saúde mental do estado.

Os sujeitos da pesquisa foram 04 (quatro) profissionais, 01 (uma) psicóloga, 01 (uma) assistente social e 02 (dois) médicos psiquiatras que compõe aquela equipe que também tem enfermeiros e médicos endocrinologistas. A coleta de dados aconteceu de forma presencial, ainda no 08 de agosto e 18 de setembro de 2019, utilizando a técnica do Mapa da Empatia para a constituição de *personas*.

O Mapa da Empatia é uma ferramenta utilizada nas áreas *Business* e gestão, do Design e Propaganda a partir do produzido pela *Business Model Canvas*. Utilizando aquela ferramenta é possível traçar o perfil do público atendido a partir do olhar, da percepção de quem se propõe a preenchê-la a partir de suas experiências com os representados. Considerar-se-ia a existência de um movimento 180º onde o sujeito sai de si, coloca-se de frente a si e realiza a avaliação de forma externa (PINTO, 2021).

As primeiras dinâmicas de contato se deram com a apresentação de questionário aberto para a recolha dos dados sociodemográficos dos participantes. O instrumento Mapa da Empatia era constituído por 07 (sete) campos de informações: Perfil da *persona*, responsabilidades, o que vê, fala, escuta, faz, escuta, pensa e sente. A coleta de dados se deu com a apresentação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado.

Logo em seguida foi entregue aos participantes um exemplar em tamanho A0 juntamente com um roteiro aberto previamente preparado, mas não estanque, com questões norteadoras, de acordo com os objetivos da pesquisa. As *personas* serão identificadas por Resistência, Destemida, Desamparo e Incógnita, atribuídos pelos participantes que as constituíram.

Todos os protocolos requeridos às pesquisas com seres humanos foram adotados, o estudo passou por duas fases de análises institucionais, conforme preconizado pelas Resoluções 466/2012, 560/216 e 580/2018 (BRASIL, 2012; 2018a). A primeira foi no Centro de Estudos da unidade hospitalar, onde teve anuência da gestão para sua execução e a segunda foi no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Fortaleza (COÉTICA – UNIFOR) onde recebeu parecer favorável de aplicação sob Nº 3.417.072 e CAAE 15506019.0.0000.5052.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resistência, Destemida, Desamparo e Incógnita foram as *Personas Trans* criadas pelos profissionais que se autodescrevem em condição de vulnerabilidade social, sofrimento psíquico e dificuldades nas relações familiares, considerando os vínculos frágeis. Não diferente, as *personas* descrevem conflitos coletivos. São demandantes da necessidade de acesso e permanência no processo transexualizador ofertado por aquela unidade de saúde, bem como da empatia da equipe que compõe o ambulatório.

As manifestações iniciais expressam certo desapontamento com instituições que deveriam zelar pela integridade física das pessoas, sobremaneira pelo seu caráter sociocultural e histórico na constituição do sujeito. Nos deteremos em buscar compreender como a dinâmica de acesso e permanência na instituição escola poderão ter impactos diretos em diferentes dimensões que constituem aquelas *personas*.

Inúmeros são os discursos que procuram hegemonia, considerando as Pessoas Trans como aberrações, não normais, que fogem à norma. Tecem falas absurdas, a exemplo de Aardweg (2000), pelo fato de que aqueles corpos não atendem ao que o padrão heterocisnormativo lhe impôs através do discurso médico que, ao nascimento, lhe definiu/decidiu/crivou a obrigação de atender ao papel social instituído ao corpo biológico macho ou fêmea. Não é tolerável que não se cumpra com o que está determinado pelo biologicismo (PINTO, 2021; LOURO, 2020).

Optamos em iniciar este debate por esta vertente para que possamos pensar e compreender como a instituição família é

'forçada' a ser a primeira a marginalizar. Pode parecer estranho mencionar o forçar, mas é uma realidade, pois famílias que não seguem esse padrão são canceladas (excluídas) dos padrões normais e perdem espaço dentro de outras instituições tão históricas quanto elas. Mencione-se a escola, que se preocupa em higienizar em seu discurso quaisquer perspectivas que fujam à norma.

Pinto (2021) menciona que a escola ensina, desde a mais tenra idade, em práticas, atividades e discursos pedagógicos docentes que menino tem "piu-piu", menina tem "baratinha". E não para por aí!! Este mesmo discurso prega o que é brincadeira de menino, o que é brincadeira de menina, em síntese, instrui precocemente a separar corpos por genitálias e não pela forma se identificam em seu papel social, segundo sua visão de mundo (LOURO, 2020).

Considerando o exposto, Incógnita relata em seus atendimentos seu sofrimento com o próprio corpo, pois se percebe:

Como uma criatura diferente que gera curiosidade por onde passo. O que gera profundo mal-estar. Há dificuldade de lidar com o "olhar" do outro. Experimento maus-tratos, violência, discriminação, preconceito. Tenho medo que as pessoas venham a me agredir fisicamente, [...], medo de ser exposta e ridicularizada por ser quem sou, pelo que sinto, pela minha sexualidade. que chama a atenção de todos dificuldade de lidar com o olhar do outro. (Incógnita)

A escola é uma instituição que controla os corpos que adentram seus portões. Dentro de seus muros estudantes de todas as idades devem cumprir suas regras, permanecerem vigilantes aos seus atos e gestos, aptos a submeterem-se às suas normas, ao seu controle. Impera o discurso que sobressai ações e atitudes heterocisnormativas. A instituição que deveria acolher, educar para a diversidade (que não se resumem só às deficiências), se torna, majoritariamente, o pior local para Pessoas Trans. Despreza, desmoraliza, julga, exclui, marginaliza todos os corpos, atitudes, comportamentos que não sigam às normas, que está fora do natural (LOURO, 2018; 2020a; 2020b; FOUCAULT, 2019).

É este posicionamento que a sociedade aguarda da escola, corrigir desvios, educar, manipular, alterar comportamentos, vigiar e punir para que estes corpos atendam as ações, posicionamentos e

posturas a este atribuído segundo a genitália e/ou gênero atribuído ao nascimento. Compete a escola fazer cumprir determinações, zelando pelas condutas em seu interior, devolvendo à sociedade homens e mulheres no sentido patriarcal da palavra (GOFFMAN, 2017). Há na fala de Desamparo o mesmo medo:

Tenho medo de manifestação de preconceito, rejeição fora de casa, em espaços e instituições públicas. (Desamparo)

O excerto da entrevista que Kátia, homem trans, concedeu a pesquisadora Berenice Bento advoga com o que é previsto pelos autores antes mencionado:

Na escola, quando me chamavam de veado ou de macho-fêmea, eu chorava, me afastava de todo mundo, não saía para o recreio. Eu só tenho a terceira série completa. Eu parei em 96... Eu parei de estudar no meio da quarta série. Notas boas... por causa desse preconceito que não aguentava. Não agüentei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas. (Kátia, excerto disponível na obra de Berenice Bento, 2006, p. 208).

É importante lembrar que a instituição escola é, pela gama de definições, o espaço destinado ao processo de inserção do sujeito na cultura, no mundo letrado. Deve favorecer o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, escolarizando, possibilitando o processo ensino-aprendizagem, acolhendo, incluindo.

O modelo de escola vigente pedagogiza os corpos, adentra-os a seguir regras sociais impostas por discursos socioculturais, performar condutas e comportamentos aceitos pelos padrões sociais. Assim esse espaço busca moldar o corpo trans, internalizando o que performar de acordo com o que se espera de seu papel social. Na escola, o estigmatizado deve se reconhecer, se reeducar para ser o indivíduo completo, o normal, o que atende às normas (LOURO, 2018; 2020a; 2020b).

Pinto (2021) relata o medo que mães de filhe/a/o(s) trans tem quanto ao espaço institucional escolar. Sobressaem questões peculiares como o desrespeito e obstrução do uso do banheiro segundo a identidade de gênero, o desrespeito ao uso do nome social,

conforme previsto em legislação que trata sobre a obrigatoriedade em todas as repartições públicas, as violências verbais e até físicas materializadas no *bullying*.

Estes são, de fato, discursos estruturantes, permissivos às violências de gênero. Reiteram as dificuldades impostas aos corpos trans no uso de espaços exclusivos de gêneros masculino ou feminino como é o caso do banheiro, local inclusive onde ocorrem atos violentos. Não é só a privação de um acesso, é o impedimento de realização de ações que compõem o rol de necessidades humanas diárias como fazer xixi, defecar. Isso não importa no outro. Meninos e meninas com consciência de sua cisgeneridade não toleram a presença de Pessoas Trans. Sentem-se invadidas quanto a sua intimidade, quando da presença de uma menina-adolescente-mulher trans e/ou travesti.

É necessário classificar como violência os casos em que o uso do nome social e o respeito à forma como a pessoa se identifica são descumpridos. Apesar de existir, no Brasil, legislação como a Resolução nº 270/2018 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que garanta o direito de ser evocado como se é, tanto na frequência quanto em todos os demais documentos escolares, por docentes, profissionais de outros quadros e discentes, na prática ainda se lesa a lei e ofende Pessoas Trans (BRASIL, 2018b).

A escola ainda funciona como espaço deliberadamente aberto à execução de diferentes formas de violência contra o corpo trans que não se adequa à norma. Foucault (2014); Louro (2020) reificam o caráter vigiador, punitivo, excludente da escola. São muitas as formas de ser violentado/a/o ali, externa ou internamente: não ter acesso, ter acesso sem respeito a sua orientação sexual ou identidade de gênero, ter acesso e ter desacatado o uso do nome social.

Tão verdadeiras são as afirmativas de que a escola se configura como um espaço impróprio para estudantes trans que é possível enumerá-las:

- i. Censos escolares numeratizam meninos e meninas, alunos e alunas, considerando exclusivamente a classificação segundo a matriz binária macho e fêmea.
- ii. O analfabetismo entre Pessoas Trans segue ignorado, invisibilizado, enquanto corpos trans vão sendo marginalizados, violentados, expulsos da escola, simplesmente porque seu

- comportamento e performance destoam do papel social esperado;
- iii. Não é dado, quando de matrículas, outra opção que não masculino/feminino;
 - iv. Pais e filhos não têm suporte escolar para os enfrentamentos da descoberta da transição de gênero;
 - v. Os dados de acesso de Pessoas Trans e travestis ao ensino superior ainda é ignorado assim como na Educação Básica;
 - vi. É considerável, quase contáveis os números de docentes trans e travestis em quaisquer níveis e/ou modalidades de ensino.

Temos, portanto, um espaço onde sobressai o preconceito, a discriminação. A não escolaridade coloca a pessoa trans à margem de não compreender seus direitos previstos em leis. É a dependência da interpretação do mundo letrado pelo outro. Há uma força motriz, o *bullying*, que conduz Pessoas Trans para fora da escola, para a realidade do analfabetismo que impactará no acesso ao mercado de trabalho (LOURO, 2020).

Pinto e Bruns (2014) relatam, em 04 (quatro) entrevistas concedidas por Pessoas Trans, como foram suas lutas contra os preconceitos da escola e seus movimentos excludentes praticados pela comunidade estudantil. Lúcia desistiu da escola na 8ª série; Vitória foi 'denunciada' pela professora como tendente ao homossexualismo (reitere-se que este termo não é mais usado, considerando que a Organização Mundial da Saúde reconhece a homossexualidade como condição de existência e não doença); Lorena teve negada sua inscrição porque a direção alegou que ela seria problema para a escola; Joyce não ia às aulas de Educação Física, nem usava o banheiro da escola.

Ocupando lugar de pessoas estigmatizadas, marcadas socialmente por discursos e símbolos que lhes excluem do que socialmente se considera como aceito (GOFFMAN, 2017), as Pessoas Trans ocupam espaço de desprivilegio e assim são condicionadas a não terem oportunidades de acesso aos serviços básicos de educação, emprego, renda e saúde.

Há extensa literatura que aponta como a escola é marginalizadora da população trans. Miranda (2010) ratifica que as atos

e atitudes excluem grupos específicos de estudantes; Junqueira (2012) utiliza-se, inclusive do termo “rede de exclusão” e aponta questões psicoemocionais que estimulam estudantes a desistir da continuidade dos estudos; Andrade (2012) reitera o não uso do nome social como fator contributivo à desistência/evasão, reitera o sofrimento de travestis nas escolas cearenses e os atravessamentos vividos;

Aqueles corpos considerados abjetos, são pessoas que precisam lutar ininterruptamente contra um sistema que as invisibiliza e as nega direitos cidadãos pelo fato de insurgirem a este. São pessoas que lutam dentro de uma instituição que tem buscado desde então pelo higienismo social, pactuam de um contrato regido por discursos sociais que orquestram, na verdade, a expulsão do corpo transexual e travesti. Esta expulsão é utilizada, pelo discurso heterocisnormativo colonialista, para culpar e justificar que se não frequentaram a escola foi porque não quiseram e não resultante de suas forças (ANDRADE, 2012; ITAQUI; ZILLOTTO, 2021)

A evasão/desistência/expulsão em qualquer momento da Educação Básica furta, de Pessoas Trans, a continuidade nos estudos. Os impactos são diretos. O acesso à Educação Superior se torna um sonho ainda mais distante. Muitos são os dispositivos e mecanismos utilizados: Projeto Escola Sem Partido, já considerado institucional pelo Superior Tribunal Federal, naturalizador da violência e talvez do ódio, da transfobia (PINTO, 2021; BENTO, 2011).

Um estudo feito na Universidade Federal de Minas Gerais com 138 travestis e transexuais trabalhadoras do sexo que:

6,5% (8) não passaram da 4ª série do Ensino Fundamental; 25,4% (35) estudaram entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental; 59,4% (82) estudaram até o 3º ano do Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior: 6,5% (9) declararam tê-lo iniciado sem, no entanto, ter se formado; apenas 2,2% (3) responderam possuir o Ensino Superior Completo. 0,7% (1) encontravam-se na alfabetização de adultos, no período de aplicação do questionário. Ou seja, 91,3% das entrevistadas não passaram do Ensino Médio. (SCOTE, 2017, p. 26)

São corpos, pessoas, Pessoas Trans constituídas de suas subjetividades, com angústias sociais tolhidos quanto a viver e usufruir de seus direitos cidadãos vigentes na Carta Magna do Brasil, são silenciados e renegados, subalternizados, negados seu lugar e direito de fala, não tem seus sofrimentos psíquicos avindos da disforia de gênero mitigados e assim vão lutando a cada dia por firmar-se em um cenário social que lhes impede de exercer sua cidadania. Ao mesmo instante que são obrigados a exercê-la com o pagamento de impostos, que são reconhecidos como público consumista são invisibilizados em seu direito de ir e vir.

A realidade vivida pelas participantes do estudo de Scote se materializa na fala de Resistência ao apontar que dentre os assuntos mais comentados pelas Pessoas Trans atendidas naquele ambulatório está a “[...] dificuldade na inserção na academia”. Aquele medo não era em vão. Naquele mesmo ano, especificamente em 07/2019 a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira lançou o Edital 29/2019 com processo seletivo específico para Pessoas Transgêneras e intersexuais. O propósito era ofertar/garantir que vagas remanescentes e não preenchidas pudessem garantir acesso e permanência daquelas na Educação Superior (UNILAB, 2019).

O governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), declaradamente inimigo de ações afirmativas às Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuados, Pansexuais e mais (LGBTQIAPN+) interveio por meio do Ministério da Educação do Brasil (MEC) à Procuradoria Geral da República assim como a Advocacia Geral da União para que o processo foi impugnado. O intento obteve êxito através do Parecer n.00081/2019/GAB/PFUNILAB/PGF/AGU que desaprovou, suspendeu e anulou o Edital (BRASIL, 2019)

Em tempo, convém destacar que a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) aponta, através da 5ª Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior, que apenas 0,2% do corpo discentes das IFES são pessoas transexuais, transgênero e travestis (ANDIFES, 2019).

Ainda assim, a luta se mantém resistente. Nos governos de Estado acontecidos quando eram presidentes Luís Inácio Lula da

Silva e Dilma Rousseff, 2003 a 2016, ações legislativas, marcos regulatórios, políticas públicas de saúde, de educação etc., procuram ampliar o reconhecimento e a visibilidade das pessoas LGBTQIAPN+ de maneira geral, com enfrentamento ao preconceito, a discriminação, a lesbohomotransfobia.

Citem-se o Projeto Kit Antihomofobia, contestado em 2016; Projeto Brasil sem Homofobia, Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Lei do Uso do Nome Social, mais recentes a Inconstitucionalidade dos Projetos de Lei, Projetos de Emenda à Constituição, Medidas Provisórias que proíbem a cátedra docente no sistema brasileiro de ensino abordando gênero e sexualidade. Mais recentemente são 11 (onze) ações coletivas para promoção de educação para Pessoas Trans acessarem a Educação Superior (ITAQUI; ZILLOTTO, 2021).

Estes corpos são pessoas com suas dinâmicas e atividades que na ausência do sistema educacional tendem a não ter escolarização, como consequência não tem 'vagas' no mercado de trabalho, se sujeitando a viver no submundo da prostituição, imputando aos seus corpos melhoramentos que lhe permitam a passabilidade e a proximidade com o corpo que se identifica, às vezes até morrem em razão dessas imputações (KULICK, 2008).

A falta de trabalho ou sua existência de forma irregular, sem garantia de renda mínima mensal é fator de impacto na vida e na qualidade de vida individual e coletiva. Autores como Maslow (1954), Dahlgren e Whitehead (1991) situam educação, emprego e renda como Necessidades Humanas Básicas e Determinantes Sociais de Saúde. Consta, também, na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2020) a garantia de que emprego e renda é direito cidadão e obrigação do Estado garanti-los.

A realidade da falta de emprego não é só das Pessoas Trans, apenas deste estrato social, mas dele especificamente trata-se aqui. O não acesso ao espaço profissional formal leva Pessoas Trans a rua, local onde esta minoria encontra acolhimento ao seu corpo e ao seu ser como é e, variavelmente, na adolescência já busca na

'pista'¹ os rendimentos que lhes poderão garantir o mínimo para subsistência.

A percepção aqui alcançada foi confirmada por Rocon et al (2018) no estudo realizado com 15 Pessoas Trans no Espírito Santo que também encontram na prostituição a possibilidade de solucionar suas vulnerabilidades sociais. Convém destacar que à exceção de Pessoas Trans acompanhantes de luxo, a maioria daqueles/daquelas que se submetem a esta forma desumana de trabalho estão sujeitas às mais diferentes vulnerabilidades, violências tanto entre elas mesmas como com seus exploradores, os cafetões, as cafetinas, mais ainda com seus clientes. Neste texto a relação trabalhador/e/a do sexo e Pessoas Trans não tem conotação de generalizar e dizer que todas as travestis e transexuais vão atuar na vida da 'pista'.

Não ter emprego e renda tem relações diretas com outras condições sociais e institucionais. A escola tem a dupla responsabilidade de formar para a vida social e profissional. Entretanto, sendo um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), reforça e segrega os corpos trans, negando-lhes o direito constitucional à educação, com severas consequências no seu acesso ao mercado de trabalho formal.

Conquanto àquele/a que tem Ensino Superior, em uma sociedade cis normativa, heterossexista, ainda não tem a garantia de que há facilidades em acessar o mundo profissional que segrega, até mesmo, as mulheres cis heterossexuais. Enquanto o Processo Transexualizador dá passabilidade social, a escolar o faz para o emprego e renda. Souza et al (2015; 2021) ratificam o que vem sendo discutido ao dizer que a passagem das Pessoas Trans pela escola é parte da rota de violência vivida.

A necessidade de conhecimento tem relação direta com a saúde. No Brasil, Canavese et al (2018) desenvolveu e ofertou curso ofertado sobre a saúde da População LGBTQIAPN+ na modalidade EaD via plataforma MOOC. A iniciativa visava garantir formação na própria área de saúde. Os resultados de acesso e finalização

1 O termo 'na pista' é comumente mencionado por trabalhadora/es do sexo para fazer referência aos conhecidos pontos onde estes se colocam como em uma vitrine e oferecem seus serviços. Esta pista não tem proteção contra o frio, a chuva, a violência gratuita, clientes que não querem pagar e, porque não dizer, da morte.

desvelaram que, embora indo por outra vertente, a maior parcela de pessoas a fazer o curso sobre a saúde dessa minoria são as pessoas que se consideram cisgênera enquanto as Pessoas Trans têm uma baixíssima adesão.

Não é que as Pessoas Trans não queiram aprender melhor sobre si e sua saúde. Ao invés de refletir que trans não estão preocupadas com a própria saúde, é importante refletir o quanto a falta de escolaridade tem impactos negativos na vida e na qualidade de vida destas pessoas que se quer conseguem promover o autocuidado orientado pela formação dita formal, acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das instituições que aqui foram mencionadas como transfóbicas, a escola provavelmente chegue a superar, ou esteja no mesmo patamar que a família. São docentes, discentes, funcionários de diferentes categorias que atacam e/a/o(s), de maneira geral, estudantes LGBTQIAPN+, sobremaneira trans (sem diminuir o sofrimento de lésbicas e gays) que apresentam comportamentos que transgridem o sistema.

São atos, palavras, discursos que vão minando a autoestima da criança, do adolescente, do jovem, do adulto trans, em um movimento orquestrado para lhes expulsar, lhes violentando e impingindo a crer de que aquele espaço não é para eles, que ali é um espaço de meninos e meninas que agem como tal, sem desvios entre o ser (papel social), agir (comportamento) e o corpo (genitália).

Segundo as personas o acesso e permanência à educação ainda é percebido e reconhecido como inoperante e principal barreira de desenvolvimento humano, considerando as inúmeras inacessibilidades por ausência de qualificação profissional, preconceito social e de mercado de trabalho além de outros. Urge a necessidade de reconhecer, respeitar e garantir o acesso à educação por Pessoas Trans por meio de políticas públicas de acessibilidade e inclusão. Isto demanda, indubitavelmente, revisão do modelo sistêmico educacional que ainda se mantém enraizado no modelo patriarcal excludente assim como a formação dos trabalhadores da Educação.

Urge a necessidade de ressuscitar projetos, ações e iniciativas aqui mencionados que outrora respeitaram as identidades de gênero e as orientações sexuais e resistir a forma como a escola tem sido utilizada para manter a higienização, pedagogização, docilização dos corpos. É preciso insurreição contra diferentes atos legisladores que tentam encarcerar, cercear o discurso do emissor – o professor – bem como sua prática pedagógica. Precisam cessar as ameaças de encarceramento físico caso insurja-se ao sistema que diz que sexualidade, sexo, gênero e suas relações são de exclusividade da família.

É preciso uma nova ordem de pensamento, de compreensão do papel das instituições escolares no desenvolvimento intelectual, no capital cultural e humano. Para tal, estas precisam se desprover de discursos baseados em uma perspectiva sexista, biologicista e que beneficia exclusivamente a um grupo e não a humanidade.

REFERÊNCIAS

AARDWEG, G. J. M. V. D. **A batalha pela “normalidade” sexual e homossexualidade.** Tradução de Orlando dos Reis. Aparecida, SP: Editora Santuário. 2000.

AMERICAM PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]:** DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. E-book. Disponível em <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em 25 agosto 2022.

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa.** Tese. 279f. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. UFC. Ceará, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131976/tese%20Luma%20Andrade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 nov 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018.**

Brasília: UFU, 2019. Disponível em pesquisa-andifes-perfil-graduandos-2018.pdf (uol.com.br). Acesso em 10 nov 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 208.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, out., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em 22 nov 2022.

BIROCHI, R. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2017. Disponível em http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/UAB_2017_1/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20de%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf. Acesso em 20 nov 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 20 ago 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 580 de 22 de março de 2018a**. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso580.pdf>. Acesso em 20 ago 2022a.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 270 de 11/12/2018b**. Dispõe sobre o uso do nome social pelas pessoas trans, travestis e transexuais usuários dos serviços jurídicos, membros, servidores, estagiários e trabalhadores terceirizados dos tribunais brasileiros. Brasília-DF: Conselho Nacional de Justiça, 11 dez. 2018b. Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2779>. Acesso em 22 nov. 2022.

BRASIL. Advocacia Geral da União. **Parecer nº 00081/2019/GAB/PFUNILAB/PGF/AGU**. Disponível em <https://sapiens.agu.gov.br/documento/288475026> (uol.com.br). Acesso em 04 set 2022.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. *E-book*. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em 22 set 202.

CAVALCANTE, S. A morfologia de gênero neutro e a mudança acima do nível de consciência. In.: BARBOSA FILHO, F. R.; OTHERO, G. A. **Linguagem "Neutra"**: Língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022. Capítulo 04, pp: 73-94.

CANAVESE, D. et al. Health and sexual rights: design, development, and assessment of the Massive Open Online Course on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Intersex Health Promotion in Brazil. **Telemed J E Health**, v. 26, n. 10, pp. 1271-1277, oct., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1089/tmj.2019.0232>. Acesso em 22 set. 2022.

COSSI, R. F. **Corpo em Obra**: Contribuições para a clínica psicanalítica do transexualismo. São Paulo, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGNET, H. **O transexualismo**. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. [reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ITAQUI, C.; ZILLOTTO, D. M. A Experiência do Curso TransENEM e o Acesso à Educação Superior. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 46-73, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.12081>. Acesso em 5 nov. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Discursos fora de ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 277-305.

KULICK, D. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Tradução de Cesar Gordon. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. 8. reimpress. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020a.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. 3. ed. ver. amp.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica: Argos, 2020b.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MIRANDA, S. A. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PINTO, M. J. C.; BRUNS, M. A. T. **Vivência Transexual: O corpo desvela seu drama**. Campinas-SP: Átomo, 2014.

PINTO, F. R. M. **Interface entre a subjetividade e a promoção da saúde de pessoas trans no processo transexualizador**. 263fls. (Tese de Doutorado). – Centro de Ciências da Saúde. Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2021. Disponível em Tese.pdf (unifor.br). Acesso em 20 nov. 2022.

REIDEL, M. **A Pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira**. Dissertação. 163f. Faculdade de Educação. UFRGS. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98604/000922589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 nov 2022.

ROCON, P. C. et al. O que esperam pessoas trans do Sistema Único de Saúde? **Interface**, v. 22, n. 64, jan./mar. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0712>. Acesso em 20 set 2022.

SCOTE, F. D. **Será que temos mesmo direitos a universidade?** O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. 152fls. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação) – UFSCar. Sorocaba/SP, 2017. Disponível em SCOTE_Fausto_2017.pdf (ufscar.br). Acesso em 22 nov 2022.

SOUZA, M. H. T. et al. Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 767-776, abr. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-311X00077514>. Acesso em 22 set. 2022.

SOUZA, M. H. T. et al. Post-mortem violence against travestis in Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, pp. e00141320, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-311X00141320>. Acesso em 20 out 2022.

STOLLER, R. J. **A experiência transexual**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

TRANSRESPECT VERSUS TRANSPHOBIA WORLDWIDE. **Trans Murder Monitoring: TMM Absolute Numbers**. Berlim: TMT Project, 2021. Disponível em <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/>. Acesso em 22 set. 2022.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Edital nº 29/2019, de 09 de julho de 2019** – Processo Seletivo Específico Para Pessoas Transgêneras e Intersexuais. Disponível em PROCESSO-SELETIVO-TTT_2019-2_29_19-1.pdf (uni-lab.edu.br). Acesso em 22 set 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.012)

NOVO ENSINO MÉDIO E A PROPOSITURA DE UMA DISCIPLINA ELETIVA: EXPERIÊNCIA SOBRE SAÚDE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Raíza Nayara de Melo Sila

Mestre em Ensino de Ciências e Professora da Secretaria de Ciência e Tecnologia da Paraíba, raiza.melo@outlook.com;

Thiago Conrado de Vasconcelos

Doutor em Física e Professor do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, thiago.df.91@gmail.com;

Maiara Araújo de Santana

Especialista em Educação Especial e Professora da Secretaria de Estado da Educação – Alagoas maiaraujo0523@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Em sua integralidade a educação é um direito de todos e não sem motivos, é defendida e amparada por leis, como é o caso do Art. 205, da Constituição Federal, e do Art. 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de Dezembro de 1996, que a considera como um “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Tendo esta orientação, é cabível que temas que ultrapassem as barreiras impostas pelo ambiente físico escolar, adentrem na vida do discente de modo a contemplá-lo em toda a sua plenitude, ampliando suas experiências e perspectivas.

Com especialidade, aqui nos dedicamos aos alunos que se encontram na fase da adolescência, período do desenvolvimento humano marcado por intensas transformações biopsicossociais estimuladas pela ação hormonal característica da puberdade. Essa fase, por sua vez, constitui um momento de transição entre a infância e a condição de adulto, em que se observa um acentuado amadurecimento corporal, significativas transformações emocionais, construção de novas relações interpessoais, manifestações de novos sentimentos, atitudes, decisões, as quais resultam na construção de uma identidade própria (OLIVEIRA et al., 2009).

Maia e Ribeiro (2011) afirmam que a sexualidade é um conceito amplo e histórico, representada de maneira diversa em cada cultura. um conceito amplo que abarca “um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo, ou à vida sexual” (RIBEIRO, 2005, p. 17-18). Foucault (1988) contextualiza a sexualidade como um aparato histórico, uma “concepção social” criada por linguagem, procedimentos e instituições que se encontram em deliberado tempo e espaço histórico. Em outras palavras, a sexualidade é produzida ao longo da história.

Desse modo, abordar temas voltados para a saúde e educação sexual, se tornam cada vez mais necessários, uma vez que nessa fase de transição são realizadas muitas escolhas e decisões, as quais, se orientadas da forma correta, podem evitar a exposição às variantes indesejáveis como gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's).

De acordo com Souza (1991) educar sexualmente consiste em oferecer condições para que as pessoas assumam seu corpo e sua sexualidade com atitudes positivas, livres de medo, preconceitos, culpas, vergonha, bloqueios ou tabus. Conforme ressaltado nos Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana – ECOS a educação sexual deve ser entendida como um direito que as crianças e/ou adolescentes têm de conhecer seu corpo e ter uma visão positiva da sua sexualidade; de manter uma comunicação clara em suas relações; de ter pensamento crítico; de compreender seu próprio comportamento e o do outro (ECOS, 2013). Deve ser preocupação dos pais e educadores que os adolescentes tenham uma educação sexual sadia, pautada em valores e hábitos condizentes com a valorização da vida e com os direitos humanos.

Essa problemática da falta de conhecimento dos adolescentes sobre sexualidade é um fator gerado pela escassa educação que vem dos familiares e escola sobre o assunto. Guimarães (1995) afirma que a escola ainda se mostra tradicional e conservadora, impedindo, assim, que a “fala” seja feita de maneira tranquila e equilibrada, pois esse recinto ainda não se posiciona de forma bem resolvida quanto ao assunto, cultivando a vergonha ao se “falar sobre sexo”.

É preciso acabar com os problemas de saúde, dúvidas, medos e os tabus deixados pelas sociedades anteriores, ou seja, eles tentavam de todas as formas negar essas informações aos adolescentes, em que os jovens teriam que aprender sozinho, e por muitas vezes a aprendizagem não era suficiente levando eles a sérios problemas de saúde (BOMFIM, 2009).

Lannes et al. (2014), afirmam que a escola se configura como um ambiente propício para a aplicação de programas de educação em saúde. Isso se deve ao fato que a mesma está inserida em todas as dimensões do aprendizado: ensino, relações entre lar, escola, comunidade, ambiente físico e emocional. Remídio et al. (2019) coadunam deste pensamento e afirmam que a escola representa o caminho para o estabelecimento de uma educação sexual que olhe para os diferentes aspectos que a cercam perpassando por respeito, orientação sexual, relações igualitárias de gênero, classe e raça/etnia.

Nesta perspectiva, Furlani (2011) ressalta que se a educação formal pretende contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e inserção numa vida de cidadania plena, a educação em saúde e sexual é assunto que não pode ficar ausente dos currículos escolares.

Destarte, este trabalho é fomentado pelo tema saúde e educação sexual na escola e foi desenvolvido a partir da implantação de disciplinas eletivas como parte do currículo obrigatório do Novo Ensino Médio no ano de dois mil e vinte e dois. Este para tanto, trata-se de uma experiência e assentou-se na necessidade de abordar a saúde e educação sexual na escola a partir de um olhar crítico, formativo e construtivo junto aos discentes afim de um libertar pleno para o conhecimento pautado nos princípios da ética, cidadania e Ciência.

METODOLOGIA

Este trabalho possui natureza qualitativa, a qual segundo Minayo (2011) trabalha com o conjunto de fenômenos humanos e compreende a realidade social dos indivíduos que agem e pensam sobre suas ações e interpretam essas ações dentro de sua realidade vivida.

O campo de desenvolvimento de onde emergiram os dados foi a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental José Baptista de Mello, localizada no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. O público-alvo foram alunos do 1º ano do ensino médio do turno da tarde, tendo ocorrido entre os meses de março a junho do ano de 2022.

A propositura da disciplina se deu a partir da obrigatoriedade de oferta de disciplinas eletivas, com o Novo Ensino Médio, assim como consta no parágrafo 7º das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2018).

A metodologia utilizada para desenvolver a disciplina foi a *Peer Instruction* (PI), cuja tradução significa aprendizagem entre pares.

Em linhas gerais, este é um tipo de metodologia ativa e é dividida em alguns momentos. O primeiro momento consistiu no diálogo entre professora e alunos a fim de deixar claro o objetivo de cada atividade. Em seguida, foram formadas duplas para que houvesse maior interação entre estas e troca de conhecimentos.

As duplas rotacionavam a cada aula para que houvesse interação entre todos os integrantes do grupo. Dentre os recursos utilizados figuraram os seguintes materiais: quadro branco, canetas-piloto, folhas de papel ofício A4, computador, *datashow* ou aparelho televisivo, *smartphone*, caixa cartonada, canetas hidrográficas, cartolinas, colas, tesouras, E.V.A. - Etil-Vinil-Acetato, preservativos feminino e masculino e protótipo de órgão aparelho reprodutor masculino, balões de festa, ovos de galinha e caixa de papelão.

O cronograma de atividades foi apresentado à gestora e aos alunos previamente e se encontra conforme o quadro 1. Ao todo foram planejados e executados 10 encontros que possuíam, em média, duas horas de duração cada.

Quadro 1. Cronograma de atividades.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES		
1° Encontro – Atividade desenvolvida	Data	2° Encontro – Atividade desenvolvida
<p>Abertura da disciplina. Momento de fala e escuta dos estudantes a partir da formação de uma roda de conversa. Uso de caixinha cartonada para coletar as dúvidas de alunos que não querem se expor.</p> <p>18/04/2022</p> <p>Apresentação de texto formativo "O PERNIL" sobre os aspectos históricos e sociais da sexualidade. Discussão em pares do texto.</p>		<p>Atividade prática sobre: Quem sou eu? Como me vejo?</p> <p>Desenho e reflexão a partir de autoobservação e auto-descrição, seja a partir de um texto ou desenho.</p> <p>Exposição de vídeo sobre sexo e sexualidade TED-x (https://www.youtube.com/watch?v=Rm2AoxyM_7c)</p> <p>Discussão em pares sobre o vídeo.</p>
3° Encontro – Atividade desenvolvida	Data	4° Encontro – Atividade desenvolvida
<p>Exposição do boneco da sexualidade em quadro branco.</p> <p>Construção em pares de cartazes com o boneco da sexualidade e as respectivas tags construídas pelos discentes.</p> <p>02/05/2022</p>		<p>Dinâmica do Ovo. Construindo o Ninho.</p>
5° Encontro – Atividade desenvolvida	Data	6° Encontro – Atividade desenvolvida
<p>Conhecendo o aparelho reprodutor feminino.</p> <p>Exposição em <i>data-show</i> do aparelho reprodutor feminino e suas respectivas funções.</p> <p>16/05/2022</p> <p>Aprendendo sobre o ciclo menstrual e o ciclo ovariano. Exposição em <i>data-show</i> sobre os respectivos ciclos</p>		<p>Conhecendo o aparelho reprodutor masculino.</p> <p>Exposição em <i>data-show</i> do aparelho reprodutor masculino e suas respectivas funções.</p> <p>Momento de discussão acerca do assunto.</p>
7° Encontro – Atividade desenvolvida	Data	8° Encontro – Atividade desenvolvida
<p>Dinâmica da batata quente exposição de preservativos feminino e masculino e uso de protótipo de pênis com vistas ao uso correto.</p> <p>30/05/2022</p> <p>Discussão acerca do uso de preservativos durante a relação sexual.</p>		<p>Aula expositivo-dialogada sobre infecções sexualmente transmissíveis e vacinas.</p>

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

9° Encontro – Atividade desenvolvida	Data	10° Encontro – Atividade desenvolvida
Mitos e tabus acerca da sexualidade;		
Relações de gênero e diversidade sexual no cotidiano escolar;		Preparativos para a culminância. Finalização dos cartazes e verificação dos vídeos.
Pluralidade de identidades de gênero.	13/06/2022	Culminância – exposição dos cartazes e publicação dos vídeos na rede social da escola.
Orientações para a construção de vídeos/podcasts e cartazes acerca de um dos temas abordados na disciplina.		
Criação de roteiros.		

Fonte: os autores.

No que tange à execução do planejamento supracitado, é preciso salientar que algumas atividades não foram desenvolvidas em razão das demandas que emergiam dos discentes. Entretanto, todas as atividades que foram realizadas, constam nos resultados a seguir. A saber, algumas das imagens presentes nos resultados encontram-se com tarjas afim de preservar a identidade dos discentes.

Quanto à avaliação, esta foi de cunho formativo, ou seja, contemplou as questões subjetivas inerentes aos discentes, assim como as atividades por eles desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro momento foi marcado pela fala e escuta dos estudantes a partir da formação de uma roda de conversa. Ao ouvir os estudantes foi possível identificar certa timidez e muita curiosidade acerca da disciplina. Dada essa retração dos estudantes em falar, a docente disponibilizou uma caixinha cartonada afim de coletar as dúvidas que porventura eles não quisessem expor diante dos amigos (Fig.1).

Figura 1: Uso de caixa cartonada.



Fonte: aos autores.

Essa caixinha foi importante por dois motivos: o primeiro é o que estudantes puderam perguntar conservando a sua identidade, e o segundo é que a professora pode conhecer melhor seus estudantes e assim, refinar a disciplina, direcionando melhor os conteúdos. Essa ideia parte do que Freire (2010) afirma que é preciso “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (p. 30). Ainda neste momento, foi feita a leitura do texto “O PERNIL” – disponível em: < lnq.com/coiSt > Acesso em 17/08/2022.

Após a leitura, a reflexão foi coletiva. Alguns alunos compreenderam o sentido do texto, o qual se embasa na ideia de que é preciso estar atento às tradições que são transmitidas ao longo das gerações, sem qualquer tipo de questionamento. E, trazendo essa ideia para a educação sexual, é preciso transpor o tabu de que falar sobre sexo ou de qualquer tema derivado, seja vergonhoso, como há tempos é ensinado. De encontro a isso, é preciso dialogar sobre sexo e sexualidade, tema do nosso segundo encontro.

Esse segundo momento iniciou com uma atividade prática nomeada: “Quem sou eu? Como me vejo?”. O objetivo era que os alunos pudessem se observar através de um espelho disponibilizado pela docente, com o objetivo de se autodescrever. A maioria dos alunos optou por se desenhar, marcando traços da sua aparência, como uso de óculos, bonés, tatuagem, uso fone de ouvido e afins, conforme orientou a docente. Ao passo que essa atividade era executada a docente explicou a diferença entre pessoas cisgênero (cis) e transgênero (trans) e questionou aos alunos se eles se consideravam cis ou trans. Todos os alunos responderam que se consideravam cisgênero. Ao final, a professora expôs o vídeo sexo e sexualidade TED-x disponível em (https://www.youtube.com/watch?v=Rm2AoxyM_7c) e solicitou que os alunos fizessem a discussão em pares e depois coletivamente com o grande grupo.

Os alunos disseram ter compreendido a diferença entre sexo e sexualidade, ratificando que esta compreende um todo maior, que ultrapassa uma simples definição.

No que tange ao terceiro momento, este teve início com a exposição, em quadro branco, do boneco do gênero (Fig. 2).

Figura. 2: Boneco do gênero.



Fonte: <lnq.com/BgVnv> Acesso em 17/08/2022.

A docente sinalizou que o boneco é uma forma representativa para explicar a que categoria pertence cada termo. Dentre as categorias citadas estão a identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero.

No que concerne à categoria identidade de gênero, os termos elencados foram cisgênero, travesti, transexual e transgênero. Já a categoria expressão de gênero aborda o que é esperado pela sociedade e em outra ponta a quebra de padrões. Em se tratando de sexo biológico, são pontuadas três vertentes: mulher, intersexual e homem. E, por fim, a categoria orientação sexual aborda os termos heterossexual, bissexual e homossexual.

De posse das explicações de cada termo e categorias, os alunos construíram o boneco do gênero utilizando E.V.A, popularmente conhecido como emborrachado. Os alunos sinalizaram os respectivos termos conforme as categorias elencadas (Fig. 3).

Figura 3. Construção e exposição do boneco do gênero.



Fonte: Os autores.

Durante a construção do “boneco do gênero” os alunos demonstraram ampla participação e empenho e comentaram estar sendo um momento divertido. Ao todo foram produzidos 5 bonecos que em seguida foram expostos no corredor da escola.

O quarto encontro foi marcado pela produção “Dinâmica do ovo – Construindo o ninho”. Foram entregues aos alunos canetas

esferográficas, fitas adesivas coloridas, massa de modelar, cola, barbante, copos descartáveis e ovos de galinha crus. Sequencialmente a docente solicitou que os alunos dessem “vida” aos ovos, utilizando os materiais supracitados, caracterizando-os (Fig. 4). Também orientou que os alunos levassem os ovos para casa utilizando os copos descartáveis e os trouxessem todos os dias que viessem para a escola, durante o período de uma semana.

Figura 4. Material e produção da dinâmica “Construindo o ninho”.



Fonte: Os autores.

Os alunos questionaram a possibilidade de quebrar o ovo durante o trajeto, entretanto a ideia foi mantida e a maior parte dos alunos conseguiu realizar a atividade com êxito. Em linhas gerais, o objetivo desta dinâmica foi o de demonstrar o quão difícil era cuidar de um outro ser, levando-os a refletir sobre a necessidade de prevenção durante o ato sexual, evitando, além de infecções sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce durante a adolescência. Muller (2013) afirma que uma educação sexual de qualidade

é aquela que pode originar constantes reflexões sobre temas coletivos ou individuais.

Os quinto e sexto momentos foram compostos por aulas expositivo-dialogadas acerca dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, sinalizando suas morfologia e fisiologia. Nestes momentos, algumas das dúvidas citadas pelos alunos durante o primeiro momento, foram sanadas. Durante estes dois encontros, os alunos puderam conhecer os respectivos aparelhos, além dos ciclos menstrual e ovariano. Segundo Freire (2010) com esta perspectiva dialogada “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 26).

No sétimo encontro, foi realizada inicialmente a dinâmica da batata quente (Fig. 5). Diante de uma roda feita pelos alunos, foi passada uma batata-inglesa de mão em mão enquanto os próprios alunos cantavam músicas. Quando a batata parava nas mãos de algum aluno, era feita uma pergunta pela docente sobre alguns dos assuntos vistos durante a disciplina. Ora eles acertavam as respostas, ora tinham dúvidas sobre suas respostas. Esse foi mais um momento de intervenção e diálogo entre professora e alunos.

Figura 5. Dinâmica da “Batata quente”.



Fonte: Os autores.

Acerca dessa vivência, Freire e Horton (2003) deixam claro “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (p. 52).

Em um segundo momento, os alunos puderam conhecer fisicamente os preservativos feminino e masculino, através das suas exposições. Foi realizado um simulado de como utilizar o preservativo masculino com o uso de protótipo de pênis afim de proporcionar uma orientação técnica sobre o correto manuseio, desde a abertura do preservativo até o seu correto descarte (Fig. 6).

Figura 6. Atividade com uso de preservativo.



Fonte: os autores.

No que concerne ao oitavo encontro, foi realizada uma aula expositivo-dialogada sobre infecções sexualmente transmissíveis e

a importância das vacinas. Os alunos conheceram mecanismos de transmissão das IST's e foi ratificada a ideia do uso de preservativos. Neste momento também foi citada a necessidade de conferência e atualização da caderneta vacinal. Sobre esta perspectiva, Freire (2010) descreve que “[...] o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (p. 113).

Quanto ao nono encontro, foi proposta uma roda de conversa afim de discutir mitos e tabus acerca da sexualidade, retomando o texto “O Pernil” do primeiro encontro, assim como relações e identidade de gênero no ambiente escolar. Os alunos afirmaram ter compreendido a necessidade de respeitar o próximo em toda a sua completude enquanto ser humano, indo além dos seus aspectos físicos ou comportamentais. Ainda neste encontro, foram feitas orientações de como seria o último encontro, a culminância da disciplina. Foi orientado aos alunos que escolhessem um dos temas abordados e produzissem vídeos ou *podcasts* afim de apresentá-los ao grande grupo, sinalizando os principais aspectos que os interessassem.

Por fim, no último encontro, foram apresentados cinco vídeos produzidos pelos alunos. Dentre eles, dois abordavam a gravidez na adolescência, um se reportava à diversidade de gênero, outro se referiu aos mitos e tabus acerca da sexualidade e o último tratou de infecções sexualmente transmissíveis e a prevenção de doenças.

Os alunos apresentaram seus vídeos durante a culminância apontando os principais aspectos do assunto (Fig.7). Também foi realizada a escuta da música “Toda forma de amor” do compositor Lulu Santos afim de promover um momento de relaxamento e bem-estar coletivo.

Figura 7. Culminância da disciplina.



Fonte: os autores.

Nesta perspectiva, é notório que modelos de educação sexual na escola podem promover o diálogo, a troca de experiências e informações, maior autonomia quanto ao exercício da sexualidade, como podem contribuir positivamente com a saúde integral dos adolescentes e favorecer a redução de possíveis consequências indesejáveis advindas das vivências sexuais (ALENCAR, et al., 2008; BORGES; TRINDADE, 2009; COSTA et al., 2001).

Assim, embora não possamos mensurar quais atitudes esses jovens possam tomar ao longo de suas jornadas, é possível afirmar que durante esses dez encontros promovidos, eles tiveram espaço de fala, escuta e de aprendizados que ultrapassam a barreira que as quatro paredes da sala de possui. Estima-se para tanto, que ao menos parte do que foi exposto e dialogado seja utilizado em suas vivências não apenas durante a fase adolescil, mas em toda a sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina, desenvolvida como eletiva, por se tratar do Novo Ensino Médio, foi planejada e readaptada ao passo que novas necessidades emergiam do alunado. Destarte, tais mudanças revelam duas ideias, a primeira é de que é preciso estar atento às

demandas dos discentes de modo a atendê-las. Já a segunda, refere-se ao fato de que o planejamento deve ser flexível, considerando, portanto, tais necessidades. Para tanto, buscando conciliar parte do que fora planejado previamente com essas demandas, a disciplina teve sua essência mantida e seu desenvolver exitoso, tendo em vista as ativas participações dos discentes nas rodas de conversa e dinâmicas, bem como a produção de materiais como cartazes e utilização dos ovos de galinha. Ademais, ressaltamos aqui a emergente necessidade de abordar temas como esse nas escolas, promovendo o desenvolvimento pleno do educando para um viver saudável em todas as suas etapas. É válido destacar, entretanto, que este trabalho não se trata de uma receita de bolo. Do contrário, trata-se de um relato de experiência, passível de outras questões subjacentes que não se transcrevem em papel. Por assim assim ser, sugerimos que outros professores e professoras repliquem as atividades e vivenciem as suas práticas no mais amplo sentido em que se traduz o professorar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. A.; SILVA, L.; SILVA, F. A.; DINIZ, R. E. S. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência e Educação*, Bauru: UNESP, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

BOMFIM, S. S. Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão. Monografia (Pedagogia), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

BORGES, A. L.V.; TRINDADE, R. F. C. Gravidez na adolescência. In: Fujimori, E. *Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica*. Barueri: Manole, 2009. p. 334-347.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, publicada no DOU de 21 de novembro de 2018, seção 1, página 2.

COSTA, M. C. O.; LOPES, C. P. A.; SOUZA, R. P.; PATEL, B. N. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, n. 77 (supl. 2), p. 217-224, 2001. MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P.R.M. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

ECOS – Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. Promover a educação sexual nas escolas. Disponível em: <http://www.polis.org.br/uploads/623/623.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, J. (2011) Educação igualdade étnico-racial numa Autêntica, 2011. *Sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Ed.

FREIRE, P. & HORTON, M. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GUIMARÃES, I. Educação sexual na escola: mito ou realidade. Campinas SP: Mercado das Letras, 1995 (Coleções Dimensões da Sexualidade).

LANES, K. G., LANES, D. V. C., PESSANO, E. F. C., FOLMER, V. (2014). O ensino de Ciências e os Temas Transversais sugestões de eixos temáticos para práticas pedagógicas no contexto escolar. *Contexto & Educação*, 29 (92). doi: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2014.92.21-51>.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MULLER, L. Educação sexual em 8 lições: como orientar da infância a adolescência: um guia para professores e pais. São Paulo: Academia do Livro, 2013.

OLIVEIRA, D. C.; GOMES, A. M. T.; PONTES, A. P. M.; SALGADO, L. P. P. Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes. Revista de Enfermagem, v. 13, n. 4, p. 817-23, 2009.

REMÍDIO, R. C., SILVA, K. & MEIRELES, C. R. (2019). Educação e diversidade: trabalhando questões de gênero e sexualidade com adolescentes em escolas públicas. Mediação, 1(09). Recuperado em 12 de janeiro de <https://bit.ly/2T61tGv>.

RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: MAIA, A. C. B; MAIA, A. F. (Org.). Sexualidade e infância. Bauru: Cecemca; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 17-32. (Cadernos CECMCA, nº 1).

SOUZA, H. P. Convivendo com seu sexo (Pais e Professores). 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1991.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.013)

DIÁLOGO SOBRE A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: O ENCONTRO COM O PROFESSOR PEDRO AUGUSTO

Jairo Barduni Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, jairobarduni-filho@gmail.com.

RESUMO

O presente capítulo é fruto da pesquisa *Homens na pedagogia: desafios, conflitos e tensões pela presença masculina no ensino de/com crianças*, aprovada no Edital 05/2020 do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAPq UEMG). Tal pesquisa é de natureza qualitativa, o que quer dizer, dentro das ciências humanas, que o objeto de estudo se relaciona com o trabalho com a linguagem. Nesse sentido, para a etapa aqui descrita, a observação e a entrevista foram os instrumentos de coleta dos dados com o professor Pedro Augusto, um docente que atua no Ensino Fundamental I. O objetivo dessa etapa da pesquisa foi conhecer de perto, por meio de narrativas coletadas com a entrevista, o cotidiano desse professor, entender sua trajetória enquanto docente de crianças, os limites, desafios e possíveis preconceitos presentes em sua atuação profissional. O capítulo apresenta a masculinidade em construção na relação com as professoras, com os pais das crianças e com as próprias crianças. Para a análise da entrevista, foi utilizado o aporte dos estudos de gêneros e das masculinidades. A presença de professores homens na educação de crianças ainda é tímida, apresentando vários desafios que envolvem a confiança dos pais e o preconceito/a discriminação no processo de contratação. O professor homem passa a ser a diferença, a minoria no universo naturalizado como feminino.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.013)

DIÁLOGO SOBRE A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS:
O ENCONTRO COM O PROFESSOR PEDRO AUGUSTO

É sabido, contudo, que, longe de ser considerada uma invasão, a presença de homens professores com crianças pode favorecer o equilíbrio de gênero, trazendo outros olhares para a questão da sexualidade na escola. Ademais, cabem a homens e mulheres os mesmos papéis no cuidado e na educação de crianças.

Palavras-chave: Docência masculina, infância, cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

“Não é contra os homens, mas contra o masculino que uma política feminista deve se erguer. E os próprios homens podem lutar contra os monstros gerados por seu gênero” (JABLONKA, 2021, p. 276).

A epígrafe acima veio “a calhar” para compor este capítulo, que é fruto da pesquisa *Homens na pedagogia: desafios, conflitos e tensões pela presença masculina no ensino de/com crianças*, aprovada no Edital 05/2020 do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAPq UEMG). A pesquisa representa a possibilidade de ir ao encontro das experiências vividas pelos homens docentes em espaços educativos, como creches, pré-escolas e escolas. Sujeitos que produzem experiências, saberes, estratégias, reflexões e aprendizagens diversas nesse processo de encontros e desencontros para a identidade docente.

Este capítulo, especificamente, apresenta um dos sujeitos¹ da pesquisa, no caso, um desobediente do gênero, ou seja, um homem que escolheu o magistério para trabalhar como docente de crianças pequenas. O magistério ainda é, portanto, um espaço com forte desequilíbrio de gênero, afinal, como aponta Jablonka (2021): “Para que o masculino não seja uma tomada de poder, ele precisa ser um espaço de debate, e mesmo de conflito, um dissenso - como a própria democracia” (p. 286). Logo, como pensar em discutir o masculino se a docência infantil continua sendo feminina, configurando, por vezes, um espaço de romantismo e fixação da mulher? Pensar em uma educação de homens justos é buscar também apoio dos homens na luta contra o patriarcado, contra a misoginia e pela igualdade dos sexos, e, também, apostar em uma educação feminista que seja feita por homens e mulheres em seus espaços de docência. Para Jablonka (2021): “Uma educação feminista não

1 Torna-se importante salientar que o professor em questão foi o único de três professores que trabalham na mesma escola a aceitar participar desta etapa da pesquisa. O convite foi levado pela diretora da instituição escolar para os demais docentes, porém, tendo como resposta apenas a de Pedro Augusto.

transforma os meninos em ‘mulherzinhas’, mas em companheiros confiáveis e respeitosos – em homens justos” (p. 350).

Com essas reflexões, parti para minha visita à Escola Estadual Melo Viana no município de Carangola/MG ao encontro do professor Pedro Augusto, de 59 anos de idade. Assim, no dia sete de junho de dois mil e vinte e dois, ele se dispôs a conversar comigo a respeito do tema da pesquisa. Pedro Augusto é aquele cara legal, ou seja, aquele homem justo que Jablonka (2021) descreve ao afirmar que “Hoje em dia, precisamos de homens igualitários, hostis ao patriarcalismo, que valorizem o respeito mais que o poder. Apenas homens, mas homens justos” (p. 13).

Certo de que era necessário escutá-lo em seu cotidiano escolar para tentar entender como a experiência de ser professor de crianças se conectava com as etapas anteriores e com o arcabouço teórico estudado, senti-me entusiasmado com a oportunidade de conhecer maiores detalhes na relação do professor com o tema e com o cotidiano escolar e pelo fato de poder acompanhá-lo, observando, em sala de aula, sua atuação com as crianças do ensino fundamental. Vale destacar que se tratou de uma observação participante, uma vez que eu também pude interagir e ajudar o professor em alguns momentos das observações, inclusive, com as crianças sabendo em sala que eu estava lá para, segundo elas, “*escrever um livro sobre o professor*” e, claro, também tendo podido realizar a técnica de entrevista dentro desse método de observação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, ou seja, dentro das ciências humanas, o objeto de estudo relaciona-se com o trabalho com a linguagem e com os discursos. Parte-se de fontes históricas ou de narrativas na busca por descrições, analisando, ainda, o que existe de representações de si mesmo e do outro nelas, do micro e do macrosocial enquanto relações de poder. Nesse tipo de pesquisa, não se busca, portanto, o binômio do verdadeiro e do falso enquanto um olhar cartesiano/positivista com seu apreço por métodos de pesquisas que se aproximam com as ciências físicas e naturais.

A abordagem qualitativa tem, por outro lado, a sua fonte em dados descritivos cuja preocupação é com o processo, isto é, com o fazer da pesquisa na relação com os sujeitos da pesquisa e não com seu produto final.

A técnica da entrevista revela-se sempre como um instrumento de busca pelo outro, por aquele que habita um espaço estrangeiro e que nos dá pista de que tem algo a dizer e que espera nossa chegada para nos contar. Desse modo, as expectativas são criadas e as emoções instaladas. Segundo Ludke e André (2018):

(...) a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (p. 39).

Assim, após dois anos de interrupção das aulas presenciais, eu pude finalmente ir a campo e entrevistar e observar um professor que trabalha com crianças e, dessa forma, conhecer a sua rotina, um pouco de seu cotidiano em sala de aula e o seu fazer docente. Também me utilizei, junto com a entrevista realizada, de observações do cotidiano de sala de aula. Ainda segundo Ludke e André (2018):

(..) a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (p. 30).

Vale ressaltar que, além das vantagens que o método apresenta, estive ciente de suas desvantagens, como é o caso, por exemplo, de, possivelmente, interferir na rotina do professor e partir para uma interpretação pessoal. Apesar de considerar a realidade

parcial do fenômeno (neste caso, do cotidiano observado), ainda assim, creio ter sido a melhor opção metodológica para finalizar a pesquisa. Também reconheço que o tempo de observação não foi o suficiente para chegar a conclusões precisas, mas este não era o objetivo da pesquisa. A intenção é apresentar algumas reflexões sobre a docência masculina no cotidiano de sala de aula que pudessem compor a pesquisa em sua totalidade, trazendo a atuação docente de um dos sujeitos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi em uma tarde de sol fraco, aquele sol típico do mês de junho, que conheci o professor Pedro Augusto. Nessa tarde, comecei a visitar algumas escolas do município de Carangola/MG. Após passar por uma creche, um colégio particular e uma escola estadual, todos sem professores homens que atuassem no ensino fundamental, cheguei finalmente à Escola Estadual Melo Viana. A escola, localizada no coração da cidade de Carangola, possui a fachada tombada pelo patrimônio histórico municipal e uma arquitetura garbosa no estilo conhecido como bastardo, que indica uma mescla de influências em sua composição arquitetônica.

Foto 1 (Fachada da Escola Estadual Melo Viana – Carangola/MG).



Fonte: Foto cedida pela diretora da escola.

A escola traz dois blocos de salas de aulas paralelos e dispostos com seus corredores e dois pequenos pátios que se conectam à quadra de esporte que, no momento, está recebendo uma cobertura nova. Cantina, sala de artes e sala de informática estão localizadas mais ao fundo do pátio principal.

No primeiro contato com a escola, semanas antes de a entrevista ocorrer, fui informado pela Secretaria da instituição de que havia três professores atuando no Ensino Fundamental I. Como a Diretora não estava presente, porém, naquela semana, a secretaria orientou-me a enviar um e-mail, explicando o objetivo do projeto de pesquisa. Assim, cheguei em casa e logo enviei o projeto com o questionário para conhecimento da gestão escolar.

Aguardei durante todo o decorrer da semana, sabendo que a diretora estava afastada por problema de saúde. Na semana seguinte, retornei à escola e encontrei-me com a diretora Keila, que, gentilmente, me recebeu juntamente com a supervisora Malaine. A conversa ocorreu em clima de muita receptividade e fui embora com o combinado de que o projeto e o questionário iriam ser apresentados para os três professores, uma vez que, conforme me disse Keila, a escola tinha por norma consultar cada professor a respeito de seu interesse e de sua disponibilidade para participar de pesquisas.

Alguns dias se passaram e recebi o primeiro consentimento para voltar à escola. O professor Pedro Augusto, do quinto ano, aceitou me receber para conversar no horário da aula de Educação Física. O encontro ocorreu no dia sete de junho. Na data, fui recebido pela funcionária que abriu o portão, dali fui encaminhado para a sala da Diretora Keila, que estava em outro compromisso dentro da escola. Aguardei sentado em uma mesa e fiquei admirando os belos móveis antigos, dentre eles, um piano imponente localizado perto da porta de entrada.

Naquele momento, eu buscava ver, com todos os meus sentidos, aquilo que estava à minha volta, apurando o sentido da visão para tentar capturar todos os detalhes daquela sala cheia de lindos objetos antigos e memoriais.

Os belos objetos também capturaram meu olhar. De modo especial, um mimeógrafo me fez lembrar de minha primeira experiência como professor na Escola Castelinho Infantil. Na época, eu era professor de crianças do pré-escolar ao quarto ano na minha

cidade natal (Visconde do Rio Branco/MG), conhecido pelos alunos como o “tio” de inglês. Pensamentos nostálgicos e gostosos me vieram à memória diante daquele objeto memorial.

Foto 2 (sala da diretora).



Fonte: arquivo da pesquisa.

Foto 3 (Mimeógrafo).



Fonte: arquivo da pesquisa.

A supervisora Malaine chegou nesse momento e fui logo comentando sobre o saudosismo que o mimeógrafo me trazia. Isso bastou para nos conectarmos em nosso sentimento mútuo em uma conversa descontraída. Nesse momento, o professor Pedro chegou na sala, parou em frente a uma mesa, higienizou as mãos com álcool em gel, e, assim que me viu, veio em direção à mesa em que eu estava sentado. Ele trazia o questionário em mãos, o mesmo que havia respondido na primeira etapa da pesquisa.

Pedro Augusto é um professor e pedagogo, heterossexual, de 59 anos de idade, que atua em uma escola da Rede Pública de Ensino com crianças de nove anos de idade. Seu tempo de carreira é de 27 anos no Ensino Fundamental e de 27 anos na Educação Infantil. Atualmente, é aposentado como pedagogo. Sua formação foi pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (FAFILE), que é a atual UEMG. O docente possui 26 anos de formação.

A entrevista semiestruturada² durou trinta e sete minutos e dezenove segundos. Comecei a entrevista querendo saber mais da experiência docente, quando havia começado e como foi.

Pedro Augusto: *Meu trabalho começou lá no berçário, aqui eu peguei crianças um pouco maior. Inicialmente, eu comecei com os bebês e tinha até aquela questão do banho e tudo. Na hora de dar o banho, como tinha as colegas, eu só ajudava na questão da alimentação. Higienização e banho eu já deixava com elas, até pelo fato de estarem mais habituadas.*

Jairo: Isso foi em uma creche do município?

Pedro Augusto: *Foi, eu iniciei no distrito de Lacerdinha. Aí eu trabalhei um bom tempo no berçário depois fui para o maternal com as crianças. Em relação aos bebês, os maiorzinhos tinham toda uma equipe específica. Na hora de trocar fralda, já tinha funcionárias específicas para isso. No berçário nos envolvemos mais, porque, às vezes, acontece de uma mesma hora 3 ou 4 bebês precisando ser trocados. Por uma questão de preservação, eu deixava com as professoras a troca de fraldas com as meninas, ninguém falava*

2 Para manter a fidedignidade da entrevista, mantive o discurso original, evidenciado nas respostas do professor Pedro Augusto, sem a realização de revisão textual, tendo em vista o risco de se modificar o seu sentido.

nada não, mas eu fazia quando elas estavam muito ocupadas, eu mesmo fazia com os meninos.

Jairo: Você percebia algum tipo de receio, medo, exclusão por parte de professoras sobre isso com você?

Pedro Augusto: *Não, não, a nossa equipe era tão boa que não percebia muito isso. Automaticamente, quando a criança precisava de ser trocada, eu mesmo avisava. A equipe era legal e nos entrosávamos muito bem.*

O professor Pedro Augusto parece relatar uma organização naturalizada nas instituições que cuidam da primeira infância. Em outras palavras, aparece em seu relato uma organização que, ao mesmo tempo em que afasta o homem do cuidado com a higienização, reforça o lugar da maternagem, reivindicando, assim, aquela função adquirida na família pelas mães e que acaba sendo estendida para o magistério. Esse cenário reflete uma profissão que tem gênero, nesse caso, o gênero feminino. Como aponta Louro (1997): "(...) instituições e práticas não somente 'fabricam' os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc." (p. 88).

Ou seja, qualquer que seja a instituição infantil, esta, certamente, é atravessada pelo gênero feminino, atuando em prol de uma identidade feminina da docência. Ainda segundo Louro (1997), quanto mais a infância foi se tornando alvo dos discursos científicos, mais a docência foi sendo direcionada para o público feminino, valendo-se, inclusive, das teorias psicológicas e pedagógicas que consideram "o afeto como fundamental, passam a considerar o 'amor' como parte do 'ambiente facilitador' da aprendizagem" (p. 98).

De qualquer modo, a narrativa do professor indica uma relação de negociação entre ele e a equipe de professoras. Devemos ressaltar, contudo, que se trata de um entrosamento entre os gêneros que não está isento de conflitos, afinal, podemos questionar: o que aconteceria se o professor exigisse também a sua função de troca e banho dos bebês?

Jairo: E aqui no Melo Viana, como é trabalhar com o quinto ano, como é o desafio, trabalhar com uma turminha mais crescida? Eles estranham, eles acham interessante, como é?

Pedro Augusto: *Essa experiência é não só daqui, mas também de quando trabalhava em Espera Feliz. Trabalhei no Benedito também e percebi isso lá e aqui no Melo Viana. O tabu. Eles vêm de uma corrente feminina e de repente essa*

corrente se rompe. Não são todos, mas, vez ou outra, um sente o baque. Mas professor? É um professor? De início era assim, daí eu chamei os pais e expus para eles o meu trabalho e, conversando junto com eles e as crianças, foi só questão dos três primeiros dias essa resistência, depois naturalizou. No final, ficaram meus amigos.

Jairo: É isso que eu ia te perguntar, sobre a questão de adaptação, quase um período comprobatório quando se trata de professores homens.

Pedro Augusto: *É a questão da aceitação. A visão que eles ainda tinham quanto à figura masculina é como se ela tivesse de ser assexualizada. Não pode ser aquela coisa escandalosa, tem de ser discreta. Mas por quê? Porque nós tivemos um colega que era homossexual afeminado, tivemos várias resistências sobre o trabalho dele. Nós tivemos inclusive uma mãe que manifestou que o tal professor não poderia ser professor da filha dela, porque como ficaria a cabeça da menina dela depois. Normalmente, profissionais assim são mais afetivos, gostam de se aconchegar, de contato físico e muitos pais veem isso como assédio e isso acaba respingando para nós também e isso impõe para nós uma barreira. E eu sempre tive essa dificuldade com as meninas, sempre pensei comigo, se eu for mais afetivo, receptivo, será que se alguém vê não vai pensar algo sobre mim, que eu estou assediando? Porque elas são muito espontâneas, elas abraçam, gostam de sentar nas pernas da gente. Essa questão de sentar na perna, isso foi, inclusive, passado muito para nós, sobre não deixar. Esse colega que eu disse tinha esse hábito de deixar as crianças sentar nas pernas dele. Ele sentava na cadeira e as crianças vinham naquele momento de descontração e alguns pais começavam a visualizar isso e a colocar maldade nesse tipo de comportamento dele e isso*

gerou grandes dificuldades. Ele é do tipo que não liga, não esquenta, pode dizer o que quiser que ele não esquenta.

Eu enfrentei essa situação sendo homem como um recado indireto para mim, agora, diretamente eu nunca tive. Não é que não deixava de acontecer, de vez em quando, eu era surpreendido com uma criança que vinha brincando e se aconchegava, principalmente menina que é mais afetiva, e eu ia ali contornando a situação, mas sem constranger a criança, sempre de um jeito para a criança não se sentir excluída.

Jairo: Não pode tolher também a criança, né?

Pedro Augusto: *Exatamente!*

Pedro Augusto: *Até você convencer a criança que ela não está sendo excluída, causa um trauma.*

A fala de Pedro Augusto me remeteu à pesquisa de Ramos (2017), que, ao entrevistar professores homens que atuam na educação infantil na cidade de Belo Horizonte/MG, observou, em sua investigação, o período comprobatório que estes passam nas instituições. Segundo o autor:

Ao chegarem às instituições de educação infantil, os professores homens não permaneceram incólumes às relações existentes nos espaços em que irão, a partir daí, exercer a atividade docente. Por mais que, em alguns casos, a adaptação desses sujeitos começa em um período breve de tempo, nota-se, nas diferentes entrevistas e nos vários grupos de discussão realizados, que esses professores precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças. Dessa forma, eles vivenciam uma espécie de período comprobatório antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam (p. 70).

Nesse sentido, esse crivo de vigilância parece ser naturalizado nas instituições de educação infantil, uma vez que homens são observados, vigiados e convencidos a fazer tarefas distantes da higienização e dos cuidados corporais. Enquanto as mulheres têm, cada vez mais, assumido funções que antes eram do campo

masculino na esfera do trabalho, em instituições de educação infantil, parece haver ainda uma clara definição de papéis em relação às demandas com as crianças, tendo em vista que atividades que remetem ao cuidado e à maternagem ainda permanecem como prioridade das mulheres nesses espaços profissionais.

Ao pensar na relação docência-masculinidade-cuidado e infância, é difícil não refletir sobre o que socialmente é denominado como “coisas de homem” ou de quais modos um “homem de verdade” deve se portar perante a sociedade. Esses pensamentos são construídos na medida em que segundo Jablonka (2021): “As sociedades atribuem a cada sexo um código de conduta, misto de direitos e deveres, que chamamos de gênero” (p. 26). Ou seja, o lugar do homem se constrói na infância com as brincadeiras de carrinho, de lutinha, de aventura, passando por uma adolescência de exaltação da virilidade e culminando, na vida adulta, com uma profissão dita “viril”, isto é, aquela que se distancia do cuidado, da maternagem e da afetividade. Uma profissão que, certamente, não se aproxima da docência masculina nos espaços infantis.

Jairo: E da parte das crianças, você percebe preconceito? Algo que a criança escuta, vê na televisão ou escuta da família e traz para sala de aula?

Pedro Augusto: *Não, tranquilo, costuma ter uma resistência a respeito desse universo feminino e masculino apenas nos primeiros dias, depois a resistência é quebrada e as coisas se tornam normais. Não tem assim nada externo que interfere na convivência, talvez um ou outro que apresenta uma resistência, mas a própria família se adapta.*

Jairo: E aqui na escola, convivência com professoras e gestoras? Como foi a acolhida?

Pedro Augusto: *Foi boa, até porque, no meu caso e de alguns outros colegas, nós começamos aqui como estagiários na escola. No meu caso, eu fiz o meu primário na escola e depois retornei para fazer estágio e depois para algumas aulas particulares e depois vim como profissional.*

Jairo: Então você é cria da casa? Já conhece a escola desde criança?

Pedro Augusto: *Rs, sim!*

Jairo: E os outros professores homens, também tiveram essa trajetória?

Pedro Augusto: *Eles não têm esse histórico, que eu me lembro não.*

Jairo: Você fez Pedagogia?

Pedro Augusto: *Fiz!*

Jairo: E o que te motivou a fazer o curso?

Pedro Augusto: *O trabalho com crianças. Sempre me chamou a atenção, sempre gostei. Embora não seja um trabalho fácil, é bem delicado, e é que nem eu falo, eu não pego salas de alfabetização, porque, além de ser muito sério, tem que ter dom pra aquilo ali. É dali que parte todo o caminhar da criança, e esse dom para alfabetizar eu não tenho. Eu sei trabalhar com crianças maiores, eu sei conduzir bem, mas essa parte de alfabetização não. Não é a dificuldade que eu encontrava na creche, a creche, por ser mais infantil e lúdica, era mais tranquilo. Mas, quando se trata de fundamental I e até II, aí é mais complicado para mim.*

Jairo: Qual é a diferença entre trabalhar em creche e escola no que diz respeito a essa característica peculiar de ser um professor homem trabalhando nesses espaços?

Pedro Augusto: *A meu ver não!*

Jairo: Talvez então o que você falou, a questão do afeto, cuidado e higienização!

Pedro Augusto: *Isso, por estar enraizado nas famílias, respingando no espaço escolar, é algo que as escolas assimilam em respeito às famílias também, dando respaldo para que a escola tenha a clientela. Se houver um ambiente que não dê esse respaldo, automaticamente, a família não vai abraçar esse ambiente, a família vai buscar outra escola que atenda os anseios dela.*

O professor nos fala a respeito de sua experiência de ter estudado na escola. Sua prévia atuação como estagiário expõe novamente a confiança enquanto um elemento que facilita a entrada, a aceitação dos pais e a permanência do docente na escola, de maneira que o período “comprobatório” fica mais fácil. Pedro Augusto também nos fala da aliança que algumas famílias e escolas fazem de modo implícito ou explícito, assegurando um

ambiente seguro para que o filho(a) permaneça na escola, o que deixa transparecer certa desconfiança no papel dos homens docentes no cuidado com as crianças. Portanto, a exigência do cargo de professor na educação infantil parece possuir uma dispensa especial dos pais e da escola para o não exercício de algumas funções pelos homens.

Jairo: Na sua creche, quando você trabalhava aqui no município, tinha mais algum homem ou só você?

Pedro Augusto: *Só eu!*

Jairo: Você tinha conhecimento de mais outros homens trabalhando em outras creches?

Pedro Augusto: *Eu vou até fazer a correção, porque eu trabalhei em várias creches, a princípio na creche que eu trabalhava era só eu, depois veio outro colega.*

Aí, quando esse colega veio, é que aconteceu certa rejeição, pelo fato do comportamento dele ser mais aflorado. Ele deixava transparecer mesmo, eu acho que ele não soube conciliar o profissional com pessoal. E então, ele misturava isso dentro do ambiente, e as famílias não aceitaram de bom grado, algumas até ameaçaram a tirar as crianças da creche por causa disso. Foi uma situação muito delicada e por ele não ser uma pessoa assim não muito fácil de aceitar a opinião.

Eu mesmo particularmente, porque eu já era pedagogo e eu não tinha esse tipo de conversa com ele, eu achei que seria uma conversa constrangedora e que também caberia à direção da creche estudar uma forma melhor de conduzir a coisa. Por parte da direção não houve e eu não quis me envolver também. Até porque nós trabalhávamos em turnos diferentes.

O professor Pedro Augusto, ao me contar sobre esse colega de trabalho, sobre seu comportamento (segundo o professor, “aflorado”), e, ao mesmo tempo, afrontoso em relação às regras e às convenções morais, me faz pensar que a agressividade e a homossexualidade parecem ser as masculinidades ameaçadoras em espaços infantis aos olhos de algumas famílias acostumadas com o feminino à frente de salas de aula infantis. Algumas famílias, assim, se veem ameaçadas por um professor que carrega consigo uma

sexualidade ameaçadora. Como diz Foucault (2010), “A família é o permutador da sexualidade com a aliança: transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo da sexualidade; e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime de aliança” (p. 119).

Com isso, explica-se a reivindicação, a partir do século XVIII, de que é, no ceio da família, que devem ocorrer as manifestações vinculadas ao afeto e aos sentimentos de amor, e, conseqüentemente, a pedagogia e a medicina tornaram-se, desse modo, as ciências que, fora da família, deram o suporte para normalizar as sexualidades e identificar os perigos, mantendo-as dentro do sistema de aliança.

Jairo: E a questão de educação sexual, tudo que estamos conversando aqui, como a escola tradicionalmente não é uma instituição que visa a acolher normalmente a diversidade e temas como esse, como você enxerga a questão da Educação sexual? Talvez, se houvesse essa discussão sendo feita, mais rapazes se interessariam em fazer pedagogia.

Pedro Augusto: *A educação historicamente, desde o período colonial, traz muito enraizada a questão do maternal. Quando ela passa para o aspecto do paternal, as famílias precisam ser melhor esclarecidas sobre a atuação desse profissional, até pelo fato de que a resistência parece não ser da escola, mas da família. A comunidade escolar parece ser mais fácil de lidar do que a familiar. É o que eu disse, com medo de perder, não ficar distante e de evasão, acaba que a escola segue a linha familiar. Infelizmente, vivemos em uma sociedade capitalista, e a escola vive do dinheiro do governo, e uma das exigências governamentais é o número de alunos e, se a escola perde aluno, ela perde verba. Se ela vai de encontro com a família, ela perde aluno e perde verba. É uma situação complexa e perversa.*

Se, por um lado, o professor Pedro Augusto tem razão em mencionar a aliança necessária entre família-escola, por outro, a aliança não deve reforçar preconceitos, estereótipos nem estranhamentos com a figura masculina à frente de uma sala de aula de crianças. Uma das funções da escola é justamente o desenvolvimento integral

do sujeito, sem que barreiras de ordem religiosas, ideológicas e morais impeçam o trabalho integral no âmbito escolar. Segundo Furlani (2011):

Podemos dizer que a “função social da escola” é tornar-se significativa para a vida das pessoas. Traduz-se essa “função” no “desenvolvimento integral” da criança, na contribuição para a vida de uma “cidadania plena”, no “minimizar as desigualdades e promover a inclusão social”, ou ainda, “democratizar o conhecimento”. Independentemente desse ou daquele paradigma pedagógico e político, a inclusão nos currículos escolares da educação sexual me parece óbvia, necessária, desejosa e coerente com uma escola útil à formação integral de crianças e jovens e à sociedade” (p. 65).

Nesse sentido, a fala do professor Pedro Augusto apresenta uma situação de resistência e estranhamento familiar que chancela o não trabalho com a educação sexual na escola, ou, pelo menos, cria uma dificuldade de se abordar o assunto. Há uma clara necessidade de comunicação para o trabalho com a educação sexual, saindo de uma abordagem com o manto do tradicional moralismo, daquela abordagem que julga ser da competência da família tratar desse assunto, muitas das vezes, reforçando o preconceito sobre o assunto.

Segundo Furlani (2011): “a crítica mais contundente a esse tipo de educação sexual é o da privação da informação – pela censura que assume” (p. 18). Ou seja, não se pode discutir o assunto, nem com crianças, nem com adolescentes. Temos também a abordagem religiosa radical que se utiliza da bíblia e de suas interpretações literais para determinar as representações acerca da sexualidade tida como “normal”. Ambas as abordagens parecem ser comuns na relação entre família e escola, e isso é reforçado pelos dizeres do professor.

Afirmações como “educação sexual estimula o estudante a querer transar” e “não se pode trabalhar com educação sexual sem que a família permita” são frases comuns no cotidiano escolar e que trazem forte conotação moral e religiosa, que reafirmam um pressuposto de que a educação sexual deve ser realizada

primordialmente pela família. Esse mesmo discurso, segundo Louro (1997), costuma trazer para a sala de aula, ao menos para aquelas que realizam algum programa de educação ou orientação sexual, dualismos como “saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo etc.” (p. 133).

Jairo: A exigência governamental de não perder alunos parece encontrar respaldo nas instituições escolares imbuídas de uma moralidade e medo de se falar de sexo, sexualidade etc.

Pedro Augusto: *Indiscriminadamente, ela faz uma seleção desse profissional onde ela cria uma certa barreira e essa é uma outra experiência que eu posso te contar. Certa vez, eu fiz um concurso para secretaria e eu fui disputar uma vaga e, da primeira vez, eu não consegui e eu não entendi o porquê. Arrumaram uma forma que eu não consegui pegar a vaga e, da outra vez que eu fui novamente, eu consegui, mas eu consegui até por uma questão divino providencial, porque se fosse por uma questão humana eu não teria conseguido novamente, e isso depois foi relevado por uma colega minha. E por quê? Porque eu era do sexo masculino e, na escola, só trabalhavam pessoas do sexo feminino, não tinha ninguém do sexo masculino. Aí a diretora tentou fazer com que eu não conseguisse pegar a vaga, mas, como meus papéis estavam todos certinhos e como as candidatas não tinham uma determinada habilitação que eu tinha, ela não teve como sair fora, não teve como me barrar, ela teve que me engolir!*

Jairo: Pois é, isso aparece até nas teorias, quando estamos lendo sobre a presença masculina na educação infantil. Isso já foi identificado, seleção tendenciosa para impedir que homens trabalhem com crianças pequenas.

Pedro Augusto: *Essa manobra!*

Pedro Augusto: *Eu passei por isso, mas a coisa é tão bem organizada, tão bem orquestrada que, se você não tiver alguém que te conte depois, você nem fica sabendo. Mas, depois que eu já estava lá dentro, uma colega que gosta muito de mim me disse depois assim: “Vem cá Pedro, você sabia que você quase não entrou*

aqui para trabalhar?”. Eu: “é?”. Ela disse: “é, pelo fato de você ser homem, fulana de tal não queria que você viesse, só que dessa vez ela não teve como fazer nada contra você, teve de te aceitar”.

Pedro Augusto: *Só que, depois com o tempo passado e eu trabalhando na escola, ela até virou minha amiga, inclusive ela é minha vizinha de bairro. Ai já passou me aceitar e graças a Deus consegui fazer um trabalho legal, mas, como era contrato, eu tive de sair e entrou uma concursada, mas tem, infelizmente, tem essas manobras. É outra questão de resistência que enfrentamos, mas é camuflada, assim como eu passei outros certamente passaram, só que não souberam e talvez ainda passem.*

Creio que este foi um dos pontos altos da conversa com o professor Pedro Augusto. Contar sobre a manobra que poderia tê-lo impedido de trabalhar não é algo raro na vida do homem que busca a docência infantil como carreira profissional. Enquanto professor, pedagogo e pesquisador, não são raros os relatos de estudantes, contando que, em seus estágios, já ouviram conversas sobre esse tipo de manobra, ou seja, tudo indica que a prática não seja rara de acontecer e que acontece nos bastidores das escolas e dos processos de contratação.

A pesquisa de Ramos (2017) aponta para esse rearranjo nas creches com o intuito de que homens ocupem determinadas funções nesse espaço, preferencialmente trabalhando em locais mais abertos e com crianças maiores e menos indefesas. Além disso, também foram constatadas as diferenças comportamentais no tom de voz. De acordo com um dos professores entrevistados pelo pesquisador, parecia existir, por parte de algumas professoras, um desejo de feminilizá-lo dentro da instituição.

Nas relações ocorridas no campo da educação infantil, os homens - minoria no espaço institucional - tornaram-se, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, os oprimidos e quem deveriam se adequar a esse espaço predominantemente ocupado por mulheres - se possível, assemelhando-se a elas (p. 111).

Portanto, o que o professor Pedro Augusto aponta não pode ser pensado apenas como um caso isolado. Tais rearranjos podem ser mais comuns do que imaginamos.

Jairo: E sua família quando você escolheu ser professor estranhou?

Pedro Augusto: *Não, não, não teve estranhamento. Na época, a minha mãe ainda estava viva, ela veio a falecer um dia depois da minha formatura, mas era uma pessoa simples, de formação simples. Eu sou órfão de pai desde pequenino e tenho um irmão, mas meu irmão não estava no momento com a gente. Ele teve de ser transferido para outra cidade por questão de acidente e minha mãe convivia com todo mundo. Não tinha essa coisa de separação, tanto que ela tinha pessoas homoafetivas na convivência com ela.*

A narrativa coletada neste encontro com o professor Pedro Augusto, que se disponibilizou a conversar sobre o lugar da docência masculina com crianças, seus limites e desafios, não foi evasiva do ponto de vista da construção identitária da docência. O professor aponta, primeiramente, a necessidade de discutir sobre a tensa relação com os pais no dito estágio comprobatório, um momento melindroso que envolve a distância dos homens no cuidado do corpo infantil. Além disso, o docente destaca que o arranjo de funções talvez seja naturalizado pelos próprios professores.

O encontro também serviu para reforçar o pânico moral sobre a pedofilia. Trata-se de uma dificuldade em aceitar outra masculinidade que não a heterossexual ou quem sabe, até o homossexual, contando que este seja discreto. Talvez, o medo da homossexualidade aflorada, enquanto um marcador da identidade docente, seja um dos motivos de professores sofrerem estratégias veladas que visam a impedi-los de ingressar nos espaços escolares hegemonicamente femininos.

A SALA DE AULA, OS REGISTROS E A PERSPECTIVA DO OBSERVADOR

Nos dias 4, 5 e 21 de julho, voltei à escola para acompanhar *in loco* um pouco da rotina do professor Pedro Augusto. A sala

estava organizada em fileiras. Sentado no fundo, pude observar, no primeiro dia, o professor trabalhando a acentuação de oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas na aula de português. Na aula expositiva dialogada, o professor estimulava as crianças a responderem as questões apresentadas e elas prontamente iam se apresentando, com as mãozinhas levantadas, ávidas para serem escolhidas pelo professor Pedro Augusto para responderem o que foi perguntado.

A sala de aula do professor Pedro Augusto contava com uma professora de apoio para ajudar com um estudante portador de autismo leve. A professora também ajudava, em outros momentos, uma criança com um atraso na alfabetização. A sala de aula, com seu pé direito alto, apresentava um clima de tranquilidade e concentração. Muito bem decorada com imagens, murais, objetos pedagógicos, armários decorados e estantes de livros, a sala deixava de ser apenas um espaço de aula para se tornar um ambiente pedagógico. Aquele espaço é ocupado na parte da manhã pelo professor Pedro Augusto com o quinto ano e, na parte da tarde, por outra professora que trabalha com o terceiro ano.

Fotos 4 e 5 (A sala de aula e seus detalhes).



Fonte: arquivo da pesquisa.

Durante as observações, fui confirmando o que o professor havia relatado na entrevista: sua facilidade em conduzir o ensino. Tal facilidade provavelmente advém de sua longa experiência escolar. O docente é daqueles professores que raramente se estressa ou grita em sala de aula. Sua voz sempre calma ajuda a trazer equilíbrio para o ambiente de sala de aula, caracterizado por muitas

mãos levantadas dizendo: “Tio!”, “Tio!”. Tal comportamento ajuda a desmistificar a ideia do senso comum de que homens não podem cuidar de crianças, que homens são rudes e agressivos por natureza, características do reino masculino da dominação.

Na pesquisa de Ramos (2017), os pais entendem que a presença de homens na educação escolar de crianças é algo deslocado. E, embora a pesquisa realizada na Escola Melo Viana na cidade de Carangola/MG não tenha tido nenhuma etapa de coleta com os pais das crianças do “tio” Pedro Augusto, não é raro que tal estranheza exista aos olhos dos pais e da sociedade em geral. O sujeito deslocado é o sujeito do não lugar. Como se a docência de crianças fosse o não lugar do homem tão associado com a figura da masculinidade hegemônica que Jablonka (2021) aponta como sendo: “aquele que domina a ordem de gênero, legitimando o patriarcado no topo do governo, dos exércitos, das empresas, e subordinando as outras masculinidades” (p. 83). E o autor ainda afirma que: “os papéis sexuais se tornaram inamovíveis: homens de armas, cirurgiões, cientistas e mulheres do lar, da casa, mães preparando comida ou cuidando dos filhos. Esse é o mundo que herdamos” (p. 49).

No primeiro dia de observações, havia 16 crianças em sala de aula. Após a aula de português, o professor Pedro Augusto iniciou a aula de Ensino Religioso e, na ocasião, apresentou de modo muito interessante uma reportagem exibida no programa Fantástico da Rede Globo no dia 3 de julho sobre intolerância religiosa. O professor distribuiu, em seguida, o texto “Ser negro é maravilhoso”, de Esmeralda Ortiz, publicado na Folhinha (suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo), para ser lido em sala, o qual abordava também a temática da intolerância religiosa. O professor teve total adesão das crianças com o uso desse recurso didático.

No dia 5, o professor Pedro Augusto iniciou suas aulas trabalhando matemática. A aula transcorreu bem. No intervalo, tive a oportunidade de conversar mais com o professor, que seguiu comigo em direção à cantina. Ele queria me mostrar o espaço. Lá lanchamos juntamente com a professora de apoio. As minhas observações, neste momento, estavam conectadas com meus sentidos olfativo e gustativo – oportunidade de sociabilizar com cantineiras e funcionárias da limpeza. Também pude frequentar a sala das

professoras, um ambiente sempre muito interessante, de outros encontros, outras conversas, outros acontecimentos e experiências. Lá pude conhecer professoras eventuais, de apoio, efetivas, contratadas, umas mais falantes, outras mais sérias, mas todas gentis, oferecendo-me para tomar café junto delas e, naquele espaço de encontro, também encontrei dois estagiários da UEMG.

Foto 6 (Professor Pedro Augusto em sala de aula).



Fonte: arquivo da pesquisa.

Foi neste dia que, ao falar com uma das professoras sobre Educação Sexual nas escolas, enquanto um dos meus interesses de estudo, pude ouvir o quão delicado é o assunto para as professoras. Uma delas me disse apoiar a presença da Educação Sexual na escola, contudo, ela entende ser importante comunicar a família para evitar situações de confusão, que possam levar à má interpretação por parte da família. No mesmo dia, uma professora me contou de crianças de 10 anos que relatam estar namorando e que ela enxerga com muita preocupação a situação. A professora afirma que busca intervir, explicando e orientando sobre as implicações de um relacionamento precoce.

No dia 21, último dia de observações, o clima era de muita animação com a confraternização de final de semestre. Nos primeiros horários, o professor Pedro Augusto trabalhou conteúdos de

ciências com as crianças com sua didática dialógica de perguntas e exercícios no livro escolar da disciplina.

Após a aula, a mesa do professor foi transformada em um banquete, com lanches enviados pelos familiares, de modo que havia bastante refrigerante, bolo, pipoca, bolinho de chuva, entre outras guloseimas. Em determinado momento, Pedro Augusto faz uma pergunta e pede para as meninas levantarem a mão. Nesse momento, um dos meninos levanta a mão, e o fato desencadeia uma série de zoações com frases como: “A gente já desconfiava!”, “A gente te aceita, viu!”, “A gente te respeita, tá!”. A partir disso, outras falas sobre sexualidade começaram a surgir. Resolvi, então, servir o refrigerante ao menino alvo das frases e disse: “Não se chateia não! O que é que está acontecendo?”. Prontamente, os meninos começaram a falar: “É só brincadeira, tio!”. Ou seja, as observações me trouxeram, nesse dia, a dimensão da sala de aula imersa em uma complexidade de situações que estão claramente entrelaçadas com o contexto sociocultural envolvendo sexualidades. As cabecinhas infantis fervilhando e apresentando as sexualidades no atravessamento de brincadeiras que trazem discursos aprendidos em grupos de convivência e que orientam o pensamento delas e suas ações.

No mais, a diversão continuou *com as crianças* falando de assuntos diversos, como da comida gostosa, da exposição agropecuária que se aproximava e da ansiedade para comer batatas e churros nessa festa. De vez em quando, um perguntava: “Quem trouxe esse bolo?”, “Quem trouxe esse bolinho de chuva?”. Todos com expressão de satisfação com aquele momento. Eu observava o clima de festa controlada que se instalou, enquanto ajudava a limpar o chão e a descartar pratinhos vazios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de método e técnica de coleta me fez ter a certeza da relevância da pesquisa realizada, não só pelas singulares narrativas do docente Pedro Augusto, mas também pela necessidade de evidenciar a importância da Educação Sexual no âmbito escolar. Afinal, o sexo está na escola, nas brincadeiras de namoricos, nas zoações entre as crianças sobre homossexualidades, nos apelidos, entre outros comportamentos reproduzidos. Nesse

sentido, é preciso enxergar nisso uma oportunidade para problematizar preconceitos, *bullying* homofóbico e, até mesmo, promover a prevenção contra abusos e gravidez precoce. Logo, minha breve passagem pela escola trouxe-me a certeza de que outros projetos de pesquisa e de extensão são pertinentes para ajudar a escola no trabalho com os temas aqui levantados.

Entendo que propostas didáticas que visem a trabalhar os temas apresentados nesta pesquisa de modo lúdico, preventivo e sem moralismos ou de cunho estritamente biologicista podem trazer uma oportunidade de parceria não só com a escola do professor Pedro Augusto, mas também com outras escolas que, porventura, venham a se abrir para a parceria entre Universidade e demais escolas do município.

Finalizo com o meu desejo de que as escolas busquem problematizar mais as questões de gênero e sexualidades em seu cotidiano, que normalizem, cada vez menos, a dicotomia de gênero que exclui a possibilidade de trazer para a vivência das crianças a aceitação das diferenças. Que os cursos de Pedagogia, em especial da UEMG-Carangola, tenham, cada vez mais, o ingresso de estudantes homens e, conseqüentemente, que as escolas da cidade e da região possam contar com um maior equilíbrio de gênero em seu corpo docente, pois, como aponta Silva (2011):

Não se trata de uma invasão de espaço, mas de uma atuação que pode ser vista como colisão entre formas diversas de se cuidar e educar, em que o local de trabalho seja de convívio com as diferenças entre o cuidar/educar das professoras e dos professores (p. 118).

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JABLONKA, Ivan. **Do patriarcado às novas masculinidades**. Tradução: Julia da Rosa Simões. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed [reimpr]. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil**. Relações (Im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades. *In*: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. 1ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 105-118.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.014)

PROBLEMATIZANDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE IDOSOS/AS ATRAVÉS DO TEATRO

José Carlos Lima Costa

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás – UFG e Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe-UFMA) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE-UFMA), e-mail: jcl.costa@ufma.br.

RESUMO

O presente capítulo objetiva refletir sobre as experiências desenvolvidas na disciplina teatro, no âmbito da Universidade Integrada da Terceira Idade, da Universidade Federal do Maranhão (UNITI-UFMA). Nesse contexto, foram desenvolvidos instrumentos conceituais e metodológicos que situam o corpo como local de experiências e aprendizado. Para tanto, adaptaram-se jogos teatrais e técnicas do Teatro do Oprimido (BOAL, 2019), que ressignificaram e problematizaram os engessamentos e os discursos sobre as relações sociais na velhice. As atividades desenvolvidas em sala de aula constituíram um espaço de discussão, problematização e interlocução sobre as problemáticas que tangenciam o processo do envelhecimento. A corporeidade idosa apresentou-se como uma das substâncias do processo pedagógico, constituindo-se tanto como potência criadora, quanto como contestação social. Desse modo, levantaram-se reflexões sobre a sexualidade e gênero na educação de pessoas velhas, considerando os discursos sobre velhice que circulam em vários âmbitos de nossa sociedade. Embora a produção discursiva se concentre nas áreas biológicas e médicas, outros campos também se ocupam em tecer verdades sobre

os modos de vida da pessoa idosa. No contexto das relações sociais os sujeitos vão incorporando e materializando os efeitos desses discursos, por meio de relações de poder muito complexas. Esse fato comprova que os marcadores etários são dispositivos que controlam, regulam e homogeneizam os corpos nas relações sociais (POCAHY, 2011). A materialização dos corpos velhos articula uma variedade de dispositivos, constituindo os sujeitos e as margens para onde as dissidências são alocadas. Assim, tanto o gênero e a sexualidade, quanto a faixa etária emergem como instrumentos de subjetivação, para promover o cuidado de si e, portanto, o controle social (FOUCAULT, 2013). As experiências com as técnicas do Teatro do Oprimido oportunizaram uma discussão complexa e sistemática sobre a velhice, o gênero e a sexualidade, situando esses fatores como fenômenos históricos, sociais e culturais.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido, Gênero, Sexualidade, Educação de Idosos/as.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo levanta reflexões sobre a sexualidade e o gênero na educação de pessoas idosas¹, considerando os discursos sobre velhice que circulam em vários âmbitos de nossa sociedade. Para tanto, o presente estudo concentrou-se no programa de formação continuada, denominado Universidade Integrada da Terceira Idade² (UNITI), em Paço do Lumiar – MA, o qual atende pessoas a partir dos 60 anos de idade. O presente capítulo teceu discussões sobre uma proposta metodológica na educação de idosos/as, a qual se apropria criticamente das experiências sociais dos sujeitos, transformando-as em situações de aprendizagem. Consideramos, assim, que é de suma importância valorizar os saberes e vivências coletivas, pois a educação não é um território neutro, exigindo um posicionamento político dos/as envolvidos/as no processo. Vale acrescentar que as inquietações sobre a sexualidade e as relações de gênero emergiram nos processos desenvolvidos em sala de aula. Tratam-se de problemas levantados pelas próprias pessoas idosas nas práticas com o Teatro do Oprimido e que fazem parte de seus processos de vida.

O objetivo geral do presente estudo é analisar as problemáticas sobre gênero e sexualidade que emergiram das experiências desenvolvidas na disciplina de teatro, ofertada na Universidade Integrada da Terceira Idade, no município de Paço do Lumiar - MA. Como objetivos específicos da nossa pesquisa temos:

- Compreender as potencialidades do Teatro do Oprimido enquanto ferramenta para problematizar as relações sociais nas quais as pessoas idosas estão inseridas.
- Discutir sobre os problemas de gênero e de sexualidade relacionados às vivências das pessoas idosas, tomando como referência as experiências desenvolvidas com o

1 De acordo com o Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003, é considerada idosa uma pessoa com idade igual ou superior a 60 anos.

2 A UNITI iniciou suas atividades no ano de 2017, no município de Paço do Lumiar - MA, com o intuito de oferecer formação continuada, associada à qualidade de vida para pessoas idosas (Fonte: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/informa.php?id=91>).

Teatro do Oprimido, na Universidade Integrada da Terceira Idade, no município de Paço do Lumiar.

- Relatar as experiências desenvolvidas no contexto das aulas de teatro, ofertadas para idosos/as da Universidade Integrada da Terceira Idade, no município de Paço do Lumiar - MA.

A principal problemática que conduziu nossas análises focou-se nas potencialidades do teatro enquanto proposta educativa para as pessoas idosas, assim consideramos a seguinte questão: o Teatro do Oprimido, na educação das pessoas idosas, pode construir um espaço de compartilhamento de experiência e problematização das relações sociais, considerando, sobretudo, as intersecções entre sexualidade, gênero e geração? Para responder essa questão realizamos um levantamento bibliográfico e analisamos alguns dados levantados durante nossas aulas, considerando a conjuntura que envolve a educação brasileira para idosos/as.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A proposta metodológica de nossa análise buscou formas críticas e reflexivas para descrever as experiências desenvolvidas nas aulas de teatro ofertadas para idosos/as da Universidade Integrada da Terceira Idade, no município de Paço do Lumiar - MA. Além disso, apoiamos nosso relato e a exposição de seu conteúdo nas contribuições das técnicas do Teatro do Oprimido, desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, a noção de experiência foi preponderante para a elaboração de nossa narrativa.

Breton e Alves (2021, p. 3) evidenciam que as experiências são vividas antes mesmo de serem captadas pelo pensamento, por isto, acreditamos que ela é fonte de transmissão de saberes e de construção do conhecimento. Kastrup (2008, p. 101) assevera que a aprendizagem é “experimentação, invenção de si e do mundo”, é com base nessas perspectivas que estruturamos a vertente metodológica do presente capítulo. Retiramos das experiências vividas em sala de aula e das narrativas resgatadas, por meio das técnicas do Teatro do Oprimido, os subsídios para fundamentar nossas reflexões.

Ademais, é importante diferenciar e compreender as interseções críticas entre as experiências próximas e distantes, no processo de descrição da realidade. A experiência próxima, portanto, relaciona-se às vivências concretas dos sujeitos num contexto social, as quais podem ser utilizadas por um indivíduo de determinado grupo para descrever aspectos de seus saberes, crenças e de suas vidas. A segunda noção deriva da apropriação crítica que especialistas e pesquisadores utilizam para desenvolver seus objetivos científicos. Tais definições estão em relevo abaixo:

Um conceito de “experiência próxima” é, mais ou menos, o que alguém – um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante – usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam etc. e ele próprio entenderia facilmente, se os outros utilizassem da mesma maneira. Um conceito de “experiência-distante” é aquele que especialistas de qualquer tipo – um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista – utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos (GEERTZ, 2004, p. 87).

No presente capítulo articulamos os dados associados às experiências vividas nas aulas de teatro, aplicadas com pessoas idosas da Universidade da Terceira Idade, com uma abordagem acadêmica-científica, por meio da reflexão crítica e do adensamento teórico e metodológico. Intencionamos, assim, conectar as duas concepções de experiência, aqui evidenciadas.

Realizamos a coleta de dados por meio de instrumentos como o protocolo, utilizado nos procedimentos avaliativos da prática teatral. Vicente Concílio e Ingrid Dormien Koudela (2019, p. 248) evidenciam que a utilização dos protocolos “depende dos contextos artísticos e pedagógicos em que está inserida a prática, que pode variar conforme cada especificidade processual, dependendo dos objetivos e métodos empregados pelos condutores”. A origem deste instrumento avaliativo nos remete a Bertolt Brecht, dramaturgo e encenador alemão do século XX, o qual solicitava a escrita dos protocolos aos alunos da Escola Karl Marx, no bairro de Neukölln (Colônia Nova), em Berlim (CONCÍLIO e KOUDELA, 2019).

Outras fontes de dados para nossas investigações estão presentes em relatórios escritos pelo docente do componente curricular e por meio dos registros audiovisuais das etapas de nossas experiências.

As etapas desenvolvidas em sala de aula foram inspiradas no livro “O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas”, que reúne ensaios datados entre 1962 e 1973, escritos por Augusto Boal, encenador, ator e dramaturgo brasileiro. Com base nas reflexões de Boal (2019), buscamos fomentar um espaço dialógico, focado em problemáticas da vida das pessoas idosas, resgatando, assim, suas narrativas e experiências de opressão, no intuito de ensaiar estratégias de “libertação dos/as oprimidos/as”.

As técnicas teatrais exploradas permitiram a valorização dos saberes, das memórias individuais e coletivas desses sujeitos, incentivando a identificação e a participação ativa. Assim, a sala de aula se configurou como um espaço onde os/as idosos puderam ensaiar suas microrrevoluções e, posteriormente, atuarem de modo consciente em suas realidades concretas. Desenvolvemos, desta forma, nosso processo em sala de aula em quatro etapas, quais sejam:

- *Primeira etapa:* focou-se no conhecimento do corpo; buscamos identificar as limitações geradas pelo trabalho excessivo e por fatores relacionados à idade, bem como, as suas possibilidades, “suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação” (BOAL, 2019, p. 134). Nesta etapa nossas reflexões e práticas se centraram nos discursos que envolvem a corporeidade na velhice, no intuito desmistificar e desconstruir paradigmas hegemônicos sobre o envelhecimento.
- *Segunda etapa:* focou-se na expressividade do corpo envelhecido, assim, trabalhamos técnicas de expressão protagonizadas pelo corpo dos/as idosos/as, na tentativa de abandonar outros mecanismos de expressão comumente utilizados em nosso cotidiano.
- *Terceira etapa:* utilizamos o teatro enquanto linguagem; iniciamos a prática com as técnicas teatrais e sua “linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado” (BOAL, 2019, p. 135). Nesta etapa exploramos algumas propostas de Augusto Boal, tais como o exercício da escrita dramatúrgica sincronizada com a

encenação. “os espectadores ‘escrevem’ simultaneamente aos atores que representam” (*ibidem*, p. 135).

- *Quarta etapa:* utilizamos o teatro como discurso, ou seja, passamos a desconstruir a noção de espectador e nos posicionamos como sujeitos atuantes no contexto da prática teatral, isto é, espectadores-atores/atrizes. Dessa forma, nos apropriamos da linguagem e das técnicas teatrais para discutir determinados temas e ensaiar ações alusivas às nossas vidas sociais.

Nosso propósito é refletir sobre as etapas acima descritas, dialogando com os estudos do gênero (BUTLER, 2012, 1993; LAURETIS, 1987) da sexualidade (FOUCAULT, 2005), considerando suas fronteiras com o campo da educação de idosos/as (CACHIONI, 2018). Além disso, pretendemos abordar temáticas sobre velhice e envelhecimento (POCAHY, 2011; SCHNEIDER e IRIGARAY, 2008) na sociedade brasileira, no intuito de adensar nosso relato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma inquietação que surgiu no segundo semestre de 2019, quando iniciamos nossas atividades de docência, no componente curricular de teatro na Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), foi acerca das possíveis resistências a essa matéria, bem como, sua funcionalidade no processo educacional dos/as projectos/as e para as perspectivas do trabalho na UNITI de Paço do Lumiar - MA. Além das deformações que a mídia televisiva gera sobre a produção teatral, lidamos com a questão: qual a função do teatro no contexto da educação de idosos/as?

A educação de pessoas idosas é um fenômeno de bastante complexidade, pois estes sujeitos levam para a sala de aula muitas experiências de vida, saberes e conhecimentos consolidados, o que dificulta a desconstrução de determinados paradigmas acerca de suas próprias experiências. Por isso, a educação para essa faixa etária configura-se um desafio, tanto para os docentes quanto para os discentes, pois o processo de construção do conhecimento é contínuo, inacabado e exige uma constante ressignificação de

conteúdos, perspectivas e abordagens metodológicas. O trecho abaixo revela:

A nenhum sujeito da educação se aplica tão bem quanto aos idosos a noção de que o ser humano é agente do seu próprio crescimento e da transformação da realidade. Para que possa ajudar os idosos a realizar essa vocação, a educação formal deve centrar-se num processo permanente de busca de novas vias de aprendizagem e de novos espaços educativos, de preferência diferentes do da escola tradicional. Modificar objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece deve ser a proposta da educação dirigida a esse público, inserida numa perspectiva de educação permanente (CACHIONI, 2018, p. 25).

Assim, o teatro na educação de idosos/as deve considerar os sujeitos em sua integralidade, além de constituir espaços de exercício da participação ativa e de desenvolvimento do olhar crítico sobre os temas abordados. Acreditamos que é crucial para o processo de ensino e aprendizagem, nessa faixa etária, abordar temáticas referentes às realidades sociais deste público, de modo que se construam sujeitos atuantes, capazes de adaptarem-se às transformações vigentes, e que saibam lidar com as incertezas da vida contemporânea.

Uma pedagogia do teatro para o envelhecimento, portanto, não se propõe somente discutir os conteúdos relacionados aos campos das artes, mas constituir uma educação dos sentidos, oferecendo condições para que estes indivíduos se apropriem de modo crítico e reflexivo das mensagens transmitidas pelas produções artísticas e outros veículos de informação de nosso cotidiano. Vale ressaltar que os idosos devem ser considerados “como donos de uma história pessoal e de uma bagagem de conhecimentos constituída ao longo da vida, a qual não deve ser preterida em favor de conteúdos formatados pela universidade, mas aproveitada e potencializada por ela” (CACHIONI, 2018, p. 25).

Na tentativa de aproximar a prática teatral ao universo da pessoa idosa buscamos, seguindo o pensamento de Augusto Boal (2019), iniciar por algo que não seja estranho aos educandos, iniciamos, então, pelo corpo. Propomos uma abordagem teórica e

prática, considerando temáticas como o envelhecimento, a sexualidade e o gênero. Na dimensão do trabalho prático trabalhamos com exercícios do “Jogos para atores e não atores”, de Boal (2011), no intuito de “fazer com que o participante se torne cada vez mais consciente do seu corpo, de suas potencialidades corporais e das deformações que o seu corpo sofre devido ao tipo de trabalho que realiza” (BOAL, 2019, p. 136). Os tópicos abaixo analisam as concepções teóricas e práticas experimentadas em cada fase da disciplina de teatro, tomando como referência o segundo semestre de 2020, quando quando retomamos nossas aulas que foram interrompidas por causa da pandemia causada pela infecção com vírus SARS-CoV-2 (COVID-19). Vale acrescentar que durante as aulas adotamos todas as medidas de proteção, indicadas pela Organização Mundial da Saúde.

DIMENSÕES DA CORPOREIDADE NA VELHICE

A primeira etapa de nossa prática teatral durou aproximadamente um mês, iniciamos em agosto de 2020, com duas aulas semanais, de uma hora de duração cada. Trabalhamos a noção de corpo de modo prático e teórico, buscando articular as duas dimensões do conhecimento, entendendo a relação de interdependência entre elas. Iniciamos nossas aulas apresentando a proposta da disciplina, os conceitos que trabalhamos e os processos práticos que desenvolvemos. Realizamos rodas de conversa sobre a noção de corpo e corporeidade, considerando estes conceitos como fatores sociais e históricos. É importante lembrar que os corpos são efeitos dos discursos que se materializam por meio de complexas relações de poder. Por isso, os marcadores etários funcionam como dispositivos que efetivam a homogeneização e regulam os corpos dentro das relações sociais (POCAHY, 2011).

Fernando Pocahy (2011, p. 196) assevera que a biopolítica não engendrou somente o dispositivo da sexualidade, “mas também produziu gênero e idade como um conjunto mais ou menos heterogêneo que comportando práticas discursivas e/ou não discursivas de objetivação, através de controle, normatização e regulação das subjetividades”. Desta forma, considerando a faixa etária como um dispositivo, buscamos desenvolver um processo onde cada idoso/a

procurou “sentir a ‘alienação muscular’ imposta pelo trabalho sobre seu corpo” (BOAL, 2019, p. 136).

Imagem 1 - Treinamento corporal



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Para tanto, adaptamos vários jogos teatrais propostos por Augusto Boal, e na Imagem 1 verificamos um exemplo de atividade prática focada no conhecimento do corpo, na compreensão de seus limites e possibilidades. Usamos um instrumento conhecido como caixa, para marcar o ritmo de uma “corrida”, que consistia em executar o movimento o mais lentamente possível, utilizando todos os músculos necessários para se movimentar. O jogo finalizou somente quando cada participante completou duas voltas no espaço da sala. O exercício aplicado é uma adaptação do jogo denominado “corrida em câmera lenta”, de Augusto Boal (2011, p. 103) o qual afirma: “esse exercício, que demanda um grande equilíbrio, estimula todos os músculos do corpo”.

Augusto Boal (2011) argumenta que a maneira de andar é a mais comum das mecanizações corporais. É evidente que cada pessoa desenvolve uma forma de andar particular, “sempre igual, quer

dizer, mecanizada” (BOAL, 2011, p. 102). Adaptamos, no entanto, nossa forma de caminhar, dependendo do ambiente e das circunstâncias nas quais nos movimentamos. Boal (2011, p. 103) assegura que “mudar nossa maneira de andar nos faz ativar certas estruturas musculares pouco utilizadas e nos torna mais conscientes do nosso próprio corpo e de suas potencialidades”.

Os processos com a prática teatral serviram de ocasião para refletirmos sobre os dispositivos de poder que constituem os sujeitos em nossa realidade social. Compreendemos, dessa forma, que a faixa etária é um destes fatores de subjetivação. Muitos discursos que circulam em nossa sociedade consideram que a velhice é uma “responsabilidade individual” (VENÂNCIO, 2008). A tendência dessa ordem discursiva, portanto, é elaborar diretrizes preventivas para uma velhice saudável e ativa, culpabilizando as pessoas que não assumiram um suposto comportamento preventivo, que vivem sua velhice doentes e isolados, não se integrando a programas de rejuvenescimento. O fragmento abaixo ressalta:

Esta “garantia” de felicidade na velhice, graças a um suposto comportamento preventivo e uma atitude positiva perante a vida, ganhou visibilidade nos meios de comunicação e, muitas vezes, camufla outras tantas questões que envolvem o envelhecimento no Brasil, notadamente a situação de miséria e pobreza vivida pela maioria (VENÂNCIO, 2008, p. 24).

Para consolidar tais discursos, vemos em funcionamento, conseqüentemente, a articulação de um conjunto heterogêneo de elementos discursivos e não discursivos sobre a velhice, que estão presentes nas tecnologias de informação, na área medicina e em outros espaços do cotidiano das pessoas idosas. Michel Foucault (2013, p. 364) denomina este fenômeno como dispositivo, o qual “engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Esses dispositivos acabam modelando os comportamentos e a materialidade dos corpos, definindo o que pode ser socialmente aceitável, para que os sujeitos possam realizar sua autogestão e autodisciplina.

Longe de ser uma responsabilidade individual, o envelhecimento é um fenômeno que envolve dimensões filosóficas, psicológicas e a

maneira como envelhecemos depende de condições de vida dentro de uma sociedade. Nossas condições materiais de vida interferem significativamente na maneira como envelhecemos. Além disso, precisamos considerar que existem fatores históricos e culturais que contribuem para a constituição da categoria velhice. A passagem abaixo pondera:

O envelhecimento possui determinantes intrínsecos e extrínsecos, apresentando uma complexidade de variáveis relacionadas aos aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais, sociais, econômicos e funcionais. Não é algo determinado pela idade cronológica, mas é consequência das experiências passadas, da forma como se vive e se administra a própria vida no presente e de expectativas futuras. É uma integração entre as vivências pessoais e o contexto social e cultural em determinada época (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 586).

Como verificamos a maneira como envelhecemos é consequência de circunstâncias sociais, históricas e culturais. Assim, além dos fatores fisiológicos, psicológicos e cronológicos, as condições materiais de vida também influenciam significativamente na forma como envelhecemos. Nosso propósito nesta etapa foi levantar concepções e questionamentos sobre a corporeidade, bem como, oferecer condições para que os/as idosos/as, participantes das aulas, pudessem conhecer seus corpos, compreendendo seus limites, suas possibilidades e suas “alienações”. Em nossa prática de sala de aula alguns tópicos sobre a sexualidade e o gênero das pessoas idosas foram levantados, por isso ajustamos o planejamento das próximas etapas no intuito de contemplar as inquietações dos/as participantes.

O CORPO COMO LINGUAGEM

A segunda etapa de nossa jornada, iniciada no mês de setembro de 2020, durou três semanas e nossa intenção foi despertar as capacidades expressivas do corpo das pessoas idosas. É importante ressaltar que o corpo é a substância para a criação, no contexto da pedagogia do teatro. Grande parte do conhecimento no campo do

teatro emana das experiências corporais. Ele emerge como material latente na criação artística em sala de aula ou nos laboratórios de criação cênica. Na concepção de Boal (2019) precisamos conhecer os condicionamentos socialmente impostos ao corpo, no intuito de desenvolver suas potencialidades criativas.

Realizamos, para tanto, uma série de exercícios que objetivaram suprimir as palavras, pois, como argumenta Boal (2019, p. 140), “estamos acostumados a tudo comunicar através da palavra, o que colabora para o subdesenvolvimento da capacidade de expressão corporal”. Quando suprimimos a palavra criamos condições para que o corpo seja a única ferramenta expressiva dos sujeitos.

Assim, na primeira semana trabalhamos com uma proposta de jogo teatral presente no livro “O teatro do oprimido e outras poéticas políticas”, que consiste na distribuição de pequenos papéis com nomes de animais, sempre nas versões macho e fêmea de cada espécie. Nos primeiros quinze minutos os participantes foram convidados a pensar e experimentar as formas corporais de seus animais, durante todo o jogo é proibido falar ou emitir ruídos óbvios que revelem qual é o seu animal. A comunicação deveria ser exclusivamente através do corpo. Quando os participantes experimentaram bastante os movimentos corporais de seus animais, solicitamos para que eles observassem os outros animais na sala e buscassem seus pares, assim que encontraram, deveriam se retirar da área do jogo. A passagem abaixo expõe:

Nos jogos deste tipo, o importante não é “acertar”; o importante é fazer com que todos os participantes se esforcem para expressar-se através de seus corpos, coisa a que não estão acostumados. Ainda que se cometam todos os erros imagináveis, o exercício será igualmente bom se os participantes tentarem se expressar fisicamente, se o recurso da palavra. Desse modo, e sem que se deem conta, estarão já “fazendo teatro” (BOAL, 2019, p. 140).

No momento em que todos encontraram seus supostos pares, iniciamos uma roda de conversa e verificamos se os agrupamentos correspondiam aos animais de mesma espécie, o resultado foi que nenhum par se formou. O que gerou uma frustração em alguns membros do grupo, os quais afirmaram que não tinham talento para

o teatro. No entanto, elucidamos que o propósito não era “acertar” seu par, mas sim o esforço para se expressar por meio do corpo.

Na semana seguinte realizamos o mesmo jogo com uma variação: exploramos profissões e os estereótipos de gênero que possivelmente correspondem a elas. A aplicação do jogo levantou questionamentos dos/as idosos/as sobre as performances de gênero desenvolvidas por homens e mulheres em nossa sociedade. Baseamos nosso pensamento em Butler (1993) para pressupor que o gênero deve ser compreendido como uma performance repetida a qual requer uma materialização e uma encarnação de suas normas e significados socialmente estabelecidos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que estes significados são reiterados pela ação individual, existe um caráter público e que antecede a existência do sujeito, suas dimensões são temporais e objetivam manter a estrutura binária do gênero. A passagem abaixo ressalta:

A construção não ocorre somente no tempo, mas é, ela mesma, um processo temporal que opera através da reiteração de normas; sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso desta reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado, e, no entanto, é também em virtude desta reiteração que brechas e fissuras vão se abrindo, como instabilidades constitutivas em tais construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade reconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o “sexo” se estabiliza, a possibilidade para colocar a consolidação das normas do “sexo” dentro de uma crise potencialmente produtiva (BUTLER, 1993, p. 10, tradução nossa)³.

3 Construction not only takes place in time, but is itself a temporal process which operates through the reiteration of norms; sex is both produced and destabilized in the course of this reiteration. As a sedimented effect of a reiterative or ritual practice, sex acquires its naturalized effect, and, yet, it is also by virtue of this reiteration that gaps and fissures are opened up as the constitutive instabilities in such constructions, as that which escapes or exceeds the norm, as that which cannot be wholly defined or fixed by the repetitive labor of that norm. This instability is the Reconstituting possibility in the very process of repetition, the power that undoes the very effects by which “sex” is stabilized, the possibility to

De acordo com as afirmações acima, podemos conceber o gênero como uma identidade construída no tempo e estabelecida externamente através da repetição de atos estilizados. É no contexto dessa ordem reiterativa que se produz o efeito do gênero, por meio de uma ilusão de substância, que se materializa nos gestos, nos movimentos e estilos corporais. No entanto a fragilidade das normas do gênero e a necessidade de constante reiteração, arrastam o gênero para uma crise, pois ele deixa de ser visto como um modelo substancial de identidade e passa a ser concebido como uma temporalidade socialmente constituída, que cria uma “aparência de substância” em que todos passam a acreditar, vendo as identidades de gênero como se fossem naturais, fixas e binárias (BUTLER, 1993).

Na última semana de setembro de 2020 retomamos o exercício anterior com as devidas adaptações, no entanto, a maior parte da aula foi destinada à discussão das pessoas idosas sobre suas inquietações relacionadas ao gênero e sobre a sexualidade. Dalia Romero (2002, p. assegura que “a velhice é uma experiência diferente para homens e para mulheres, tanto na sua subjetividade como nas condições de vida, doença e morte”. O gênero e a sexualidade são categorias importantes para se compreender o fenômeno da velhice, somadas a fatores de ordem econômica e social. Além disso, muitas concepções sobre o envelhecimento baseiam-se no senso comum, considerando estes sujeitos inaptos a viver experiências sexuais. Contudo, nas rodas de conversa as pessoas idosas apontavam estas noções como errôneas e distorcidas, pois não correspondiam aos anseios e necessidades deles/as. Nosso intuito era continuar no desenvolvimento da segunda fase da proposta, no entanto, diante destas inquietações planejamos para que nas próximas aulas iniciasse o estudo do teatro enquanto linguagem e discurso.

put the consolidation of the norms of “sex” into a potentially productive crisis (BUTLER, 1993, p. 10).

A LINGUAGEM DO TEATRO NA EDUCAÇÃO DE IDOSOS/ AS

Nossa terceira etapa se iniciou no mês de outubro de 2022. E conforme as orientações de Augusto Boal presentes no livro “O teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas”, esta etapa se dividiu em três partes, as quais consistem em graus diferentes e progressivos de participação do espectador no evento teatral. O autor sinaliza: “trata-se de fazer com que o espectador se disponha a intervir na ação, abandonando sua condição de objeto e assumindo plenamente o papel de sujeito” (BOAL, 2019, p. 142). As duas primeiras etapas centraram-se no trabalho com o corpo e suas potencialidades expressivas. Nesta nova fase o propósito é discutir temáticas cotidianas relacionadas às vivências das pessoas idosas e prepará-las para a efetiva ação. Conforme aprofundamos no estudo do teatro, os participantes da UNITI desejavam, mais ainda, discutir as questões que se relacionam a suas vivências. Por isso, utilizamos e adaptamos as seguintes técnicas: dramaturgia simultânea, teatro imagem e teatro debate.

Dramaturgia Simultânea: trata-se de uma proposta na qual o espectador é convidado a intervir, sem a necessidade de sua “entrada” efetiva na cena teatral. Naquele momento não dispúnhamos de um elenco com atores externos ao nosso contexto, dividimos, então, a turma em duas equipes. Um grupo se responsabilizou pela construção da cena, com base no depoimento de uma integrante, enquanto outra equipe realizou as intervenções no enredo da apresentação. Cada integrante recebeu um pequeno roteiro da aula, com um espaço para que anotasse suas ideias no decorrer da aplicação do jogo, como em evidência na Imagem 2. Sobre o desenvolvimento prático do jogo observa-se:

A cena deve ser apresentada até o ponto em que se apresente o problema central, que necessite uma solução. Neste ponto, os atores param de interpretar e pedem ao público que ofereçam soluções possíveis, para que as interpretem, para que as analisem. Em seguida, improvisando, interpretem todas as soluções propostas pelo público, uma a uma, sendo que todos os espectadores têm o direito de intervir, corrigindo ações ou falas inventadas pelos atores, que

são obrigados a retroceder e interpretar outra vez as mesmas cenas ou dizer as novas palavras propostas pelos espectadores. Assim, enquanto a plateia “escreve” a peça, o elenco simultaneamente a interpreta (BOAL, 2019, p. 143).

Assim, todas as ideias e inquietações trazidas pela plateia foram discutidas teatralmente no palco. Neste contexto, a discussão “não se produz através da utilização de palavras somente, mas sim de todos os elementos teatrais possíveis” (BOAL, 2019, p. 143). O trabalho com a dramaturgia simultânea resultou em vários debates sobre gênero e sexualidade, pois esta era uma inquietação constante daquele grupo, no entanto, gostaria de destacar um debate específico, acerca da opressão que uma das integrantes sofreu, no contexto familiar. A idosa narrou que durante muito tempo teve o cartão da aposentadoria confiscado, de modo que sua renda foi administrada por sua filha. Tal situação motivou muitas brigas envolvendo outros familiares até que a idosa retomou a posse de seu cartão e, conseqüentemente, passou a gerir suas finanças.

Imagem 2 - Trabalho com Dramaturgia Simultânea



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Ana Patrícia de Farias *et al* (2020) asseguram que a violência financeira é uma das modalidades que mais crescem. O Estatuto da Pessoa Idosa, Lei nº 10. 741, publicado em 1º de outubro de 2003, caracteriza, a partir do art. 102, os comportamentos considerados

“violência patrimonial”, cujo o exemplo é “a retenção do cartão de aposentadoria, bem como a apropriação ou desvio de bens e de quaisquer outros rendimentos (pensão, aposentadoria ou outros ganhos) do idoso, dando a estes aplicação diversa de sua finalidade, qual seja, o benefício da pessoa idosa titular dos referidos proventos” (FARIAS *et al*, 2020, p. 264). Para este tipo de conduta prevê-se a aplicação de uma pena de reclusão de um a quatro anos, com multa. Os autores ainda destacam:

Geralmente a referida prática ilícita está associada a maus-tratos físicos e psicológicos, e quando se desenvolve no espaço intrafamiliar é bastante complexa e delicada, em virtude de acarretar problemas com consequências devastadoras para os idosos, muitas vezes praticada por filhos/as, cônjuges, netos/as, irmãos, ou parentes e vizinhos próximos conhecidos da vítima, acaba sendo subdiagnosticada e subnotificada pela sua invisibilidade e difícil diagnóstico, devido à ligação emocional com o agressor, ao sentimento de culpa e vergonha, ocasionando baixa qualidade de vida, estresse psicológico, falta de segurança, lesões e traumas, bem como o aumento da morbidade e mortalidade.

Como em relevo no trecho citado a violência patrimonial é acompanhada por um conjunto complexo de outras condutas violentas e quando ocorre no contexto familiar os laços afetivos e emocionais impedem a notificação e a denúncia deste tipo de conduta. Fato evidenciado na narrativa da idosa, durante a aplicação do jogo “dramaturgia simultânea”. A relação afetiva com a filha gerou constrangimento e culpa, impedindo que denunciasse a opressão que estava vivenciando. O fato foi discutido “teatralmente”, de modo coletivo, assim os participantes puderam ensaiar suas próprias estratégias para lidar com o/a opressor/a. Boal (2019, p. 145) assegura que “esta forma de teatro produz uma grande excitação entre os participantes: começa a demolir-se o muro que separa atores e espectadores. Uns escrevem e outros representam quase simultaneamente. Os espectadores sentem que podem intervir na ação”. Assim, várias temáticas podem servir de crítica e discussão retirando a plateia de seu lugar comum.

Teatro Imagem: nesta segunda experiência propomos a divisão da turma em dois grupos e levantamos, entre eles, temas para serem trabalhados em sala de aula. O primeiro grupo (será denominado grupo A) trabalhou com uma temática relativa a violência que as mulheres idosas sofrem nas suas relações sociais. O outro grupo (será denominado grupo B) explorou a temática da sexualidade das pessoas idosas, considerando os direitos que estes sujeitos têm de exercê-la livremente. Sobre o desenvolvimento desta técnica salienta-se:

Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para “esculpir” com eles um conjunto de *estátuas*, de tal maneira que suas opiniões e sensações resultem evidentes. O participante deverá usar os corpos dos demais como se ele fosse um escultor, e como se os outros fossem feitos de barro. Deverá determinar a posição de cada corpo até os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas. Não é permitido falar em nenhuma hipótese. O máximo que pode fazer cada escultor é mostrar com o seu próprio rosto a expressão que deseja ver no rosto do participante-estátua (BOAL, 2019, p. 146).

Quando a “escultura” ficou pronta perguntamos se todos os participantes estavam de acordo. Todos do “grupo B” modificaram a imagem até chegarem a uma opinião geral sobre o tema, ou seja, o grupo estruturou uma imagem real a respeito do tema levantado pela primeira equipe. A imagem esculpida pelo grupo um era composta por outras pequenas imagens que mostravam o cotidiano de uma família. No primeiro fragmento da imagem mostrava uma cena onde a mulher realizava sozinha as tarefas domésticas, enquanto o marido assistia a um jogo de futebol na televisão. Outro fragmento mostrava uma cena onde a mulher estava dividindo algum pensamento com o marido, no entanto, este estava vidrado no celular. Em outro, o marido estava agredindo verbal e fisicamente a mulher. De acordo com o grupo-escultor (grupo B), a imagem precisaria destes três fragmentos para mostrar a opinião mais próxima do pensamento coletivo.

Partimos, então, para composição de uma “imagem de transição”, ou seja, de mudança, para chegar na “imagem ideal”, de

acordo com a percepção e opinião do grupo B. Os participantes reestruturaram a cena de modo que se modificou o comportamento do marido em relação a sua esposa. No primeiro fragmento o marido compartilha das tarefas domésticas. No segundo, aparece em prontidão para ouvir os pensamentos da mulher e por último mostra o marido acariciando a esposa.

O exercício levantou a questão da exploração da mulher num contexto de reconfiguração da “ordem patriarcal”, a qual considera o fator biológico como preponderante para a estruturação da estrutura social. Heleieth Saffioti (2013) demonstra que o patriarcado atua no subjugamento das mulheres, além disso, associa suas vidas às funções domésticas: sempre a serviço de maridos e filhos. No entanto, “a mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social” (SAFFIOTI, 2013, p. 61). Assim, as mulheres das camadas sociais populares sempre estiveram presentes no mercado de trabalho, ou seja, fora do âmbito doméstico, contudo, isto não as isenta de arcar com as responsabilidades domésticas, trabalhando mais de uma jornada de trabalho.

É importante salientar que, as “diferenças sexuais” e outros fatores culturais se configuram como dados para as assimetrias sociais, assegurando a exploração da mulher pelos homens, em todos os âmbitos das relações entre os gêneros. Teresa de Lauretis (1987, p. 22) pondera: “não somente pela diferença sexual sozinha, mas através das linguagens e representações culturais; um sujeito engendrado na experiência de classe e raça, como também nas relações sexuais” (LAURETIS, 1987, p. 22, tradução nossa)⁴.

Após a realização do debate, realizamos o mesmo processo com o “grupo B”, e a primeira equipe se tornou os escultores. O tema levantado pelo grupo foi sobre a sexualidade das pessoas idosas e seu exercício com liberdade. O “grupo A” esculpiu uma imagem de casamento, a qual representa, na opinião da equipe, o livre exercício da vivência sexual das pessoas idosas. A equipe partiu para

4 (...) though not by sexual difference alone, but rather across languages and cultural representations; a subject engendered in the experiencing of race and class, as well as sexual relations (LAURETIS, 1987, p. 22).

a elaboração da imagem, considerada ideal por eles, contudo não seguiram a etapa proposta, adiantando a última etapa do jogo.

Discutimos sobre a maneira como os discursos atuam no controle da sexualidade das pessoas idosas. Michel Foucault, no seu livro, "História da Sexualidade: a vontade de saber" (2005), evidencia que a sexualidade é constituída por estratégias de poder e controle das experiências dos sujeitos. Foucault (2005) assevera que os discursos constituem saberes que levam os indivíduos a gerenciarem suas próprias experiências corporais. A passagem abaixo destaca:

A sexualidade, como dispositivo, opera por meio de um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais (...) que está a serviço das grandes estratégias de saber e poder em que (...) a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e da resistência encadeiam-se uns aos outros (FOUCAULT, 2005, p.100).

Nesta perspectiva os sujeitos seguem protocolos para a gestão de seus corpos e de seus prazeres. Traça-se um caminho para que cada indivíduo siga e constituam modos de vida aceitáveis. A partir deste ponto de vista, entendemos que os discursos "organizam" a sexualidade das pessoas velhas e associa a pensamentos provenientes da área de saúde, psicologia e essencialistas, cujo intuito é homogeneizar as experiências sexuais para esta faixa etária.

Teatro debate: aproveitamos as discussões acaloradas da semana anterior para introduzir a técnica do teatro debate. Os/as participantes decidiram continuar as discussões levantadas nos exercícios anteriores, de modo que pedimos para que alguém contasse algum caso individual relacionado aos temas de interesse da turma. Uma das idosas contou que sempre evitava os espelhos, pois sua imagem envelhecida lhe causava incômodos⁵. Assim, outra participante foi convidada a improvisar a cena relatada, apresentando

5 Este debate foi levantado em outro momento nas aulas da turma de 2019, o qual foi inserido num espectáculo elaborado coletivamente denominado "Que diferença do jovem, o velho tem?", apresentado pelos/as idosos/as no final do semestre. O espectáculo costurava várias histórias de vida e narrativas dos/as idosos/as e demonstraram inquietações acerca de suas vivências e participações sociais.

todos os detalhes descritos. Ao longo da apresentação a plateia foi convidada a intervir, mostrando com o próprio corpo e ações as possibilidades de solução para aquela situação. Sobre o desenvolvimento da técnica destaca-se:

No Teatro Debate não se impõe nenhuma ideia: o público (o povo) tem a oportunidade de experimentar todas as suas ideias, de ensaiar todas as possibilidades e de verificá-las na prática, isto é, na prática teatral. (...) Essa forma teatral não tem a finalidade de mostrar o caminho correto (correto de que ponto de vista?), mas sim a de oferecer os meios para que todos os caminhos sejam estudados (BOAL, 2019, p. 154).

Como em evidência na citação os participantes ficaram livres para exporem suas ideias e ensaiarem as soluções que encontraram coletivamente. Na proposta é necessário que a plateia substitua os atores no palco, demonstrando suas opiniões através dos recursos teatrais. Uma integrante evidenciou, na cena, que também não tinha muita amizade com o espelho, mas que procurava valorizar a si mesma e a suas experiências ao máximo possível, no intuito de não permitir que os padrões de beleza a impedissem de se ver bela. Essa proposição foi a mais aceita por todos.

Acreditamos que os padrões de beleza correspondem a determinados significados sociais, os quais atuam na homogeneização de algumas performances de gênero. Trata-se do estabelecimento de um ideal a ser corporificado por meio dos estilos corporais e de uma constante reiteração, por meio de elementos como as tecnologias de informação atuais. Consideramos, portanto, que estes padrões estéticos buscam cristalizar comportamentos e verdades sobre a corporeidade. É possível estabelecer uma conexão entre essas ideias e a noção de performance desenvolvida por Butler (2012), tal conceito consiste:

(...) na produção de verdades sobre o corpo e o gênero, pois lida com a discursividade das normas do gênero e com o processo de materialização corporal, o qual se dá pela repetição de atos, de gestos, comportamentos, estilos e significados corporais que são anteriores à existência dos sujeitos, revelando o

gênero como um processo contínuo de citação e reafirmação de códigos que conformam as identidades (COSTA, 2017, p. 17).

Como em evidência no trecho acima, o conceito de performance contribui para a materialização dos corpos, articulando uma gama de significados anteriores à existência dos sujeitos revelando as identidades como categorias construídas socialmente. Dessa forma, através da constante reiteração as normas vão se materializando nos estilos corporais e ganham uma dimensão pública por meio da performance.

O TEATRO COMO DISCURSO NA EDUCAÇÃO DE IDOSOS/AS

A terceira etapa de nossa jornada durou menos de um mês, pois os rumores de uma nova onda de infecção com o vírus “SARS-CoV-2” (COVID-19), interromperam nossas atividades em novembro de 2020. Nesta etapa trabalhamos com a “Quebra da Repressão”, que consiste em experimentações teatrais usando os depoimentos dos/as participantes que se sentiram oprimidos/as, mas que acabaram aceitando a repressão, contrariando suas vontades. Boal (2019, p. 164) afirma que neste exercício “deve-se partir do particular para o geral e não vice-versa; deve-se escolher alguma coisa que aconteceu a alguém particularmente, mas que, ao mesmo tempo, seja típico do que acontece com todas as demais pessoas nas mesmas circunstâncias”. Os/as participantes que contaram a história escolheram os outros colegas para realizarem a reconstrução em forma de cena teatral, os quais reproduziram exatamente o que foi narrado. Após, pedimos para que a cena fosse repetida, mas agora o protagonista iria buscar estratégias para impor sua vontade, não aceitando a opressão. Enquanto isso, o opressor imporia ainda mais sua opressão sobre o protagonista da história.

Boal (2019, p. 164) argumenta que este jogo permite ao protagonista “tentar outra vez e de realizar, na ficção, o que não pôde realizar na realidade passada, preparando-se para talvez, realizar na realidade futura”. Não se trata, portanto, de um teatro catártico, mas “o fato de haver ensaiado resistir à repressão preparará o protagonista para resistir efetivamente à repressão futura, quando

a mesma volte a se apresentar” (*ibidem*). Introduzimos a aula explicando o exercício e prontamente um idoso decidiu contar sua situação que envolvia uma relação afetiva com outra senhora, no entanto, o relacionamento foi desfeito por causa das críticas familiares e de pessoas do contexto de ambos. Além dessa situação, outra idosa narrou que foi impedida, quando adolescente, de ir à escola, porque seu pai não queria que ela aprendesse a ler e escrever, para não enviar cartas a possíveis namorados. Depois de casar-se e constituir família ela conseguiu o diploma do ensino médio, aprendeu a ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo analisou uma proposta metodológica teatral que permitiu trabalhar com as inquietações e as narrativas das pessoas idosas, constituindo uma prática educacional significativa. Meire Cachioni (2018) observa que as atividades para essa clientela devem ser dimensionadas pelas suas inquietações, preocupações e não restritas a conteúdos inflexíveis. Nessa concepção buscamos desenvolver um processo educativo que envolvesse saberes e inquietações sobre as vivências e experiências dos/as envolvidos/as no processo. Nesse sentido, o teatro-educação, engajou-se com os processos sociais que envolveram a pessoa idosa, oferecendo uma oportunidade para promover a inclusão social desses sujeitos. Além disso, tratou-se de uma oportunidade para discutir sobre temáticas atuais como: gênero, sexualidade e velhice.

Outro ponto observado no atual relato, associou-se ao aprofundamento sobre os estudos de sexualidade e gênero na educação de idosos/as. As reflexões produzidas acerca dessa temática poderão contribuir para a desmistificação e desconstrução de paradigmas e discursos hegemônicos sobre o envelhecimento. Acreditamos, ainda, que essa temática carece de uma atenção especial, exigindo uma abordagem epistemológica que venha refletir sobre os programas de ensino nordestinos para pessoas idosas.

Destaca-se, por fim, a necessidade de se refletir sobre questões inerentes aos corpos das pessoas envelhecidas, no contexto de nossas relações sociais, culturais e políticas, num momento no qual se discute a vulnerabilidade dos/as idosos/as e a exigência de

medidas de proteção dessa população contra a COVID-19. Diante desse quadro, a educação pode se configurar como mais uma demanda que ecoa em vários âmbitos da vida dos sujeitos envelhecidos, pois instaura espaços de interação, de intercâmbio de saberes provenientes das experiências sociais e culturais dos/as estudantes e docentes.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. A Narração Da Experiência Vivida Face Ao “Problema Difícil” Da Experiência: Entre Memória Passiva E Historicidade. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 38-51, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013>. Acesso em: 10 set. 2022.

BUTLER, Judith P. **Cuerpos que Importan**: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. 1a ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo como subversão da identidade. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

CONCÍLIO, Vicente; KOUDELA, Ingrid Dormien. Protocolos e a Pedagogia do Teatro—da tradução dos protocolos de estudantes sobre Aquele que diz sim aos protocolos do “trabalho alegre”. **Urdimento—Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 34, p. 246-255.

COSTA, José Carlos Lima. **Espectáculo “BR trans”**: micropolíticas, performances e cartografias queer. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2017.

FARIAS, Ana Patrícia do Egito Cavalcante de; *et al.* Violência Financeira contra idosos no âmbito familiar: uma revisão integrativa. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, Cajazeiras, 7 (único): 261-275, 2020.

FERRETTI, Sergio. Festa do Divino no Maranhão. In: **Catálogo da Exposição Divino Toque do Maranhão**. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular /IPHAN / MEC, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. (R. Machado, Trad., 27a ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Orgs.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction**. Indiana University Press, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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

VENÂNCIO, Beatriz Pinto. **Pequenos espetáculos da memória**. São Paulo: Hucitec, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.015)

ENTRE FIOS: AS TESSITURAS DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE MENINAS NEGRAS NA ESCOLA

Letícia Régia Gomes Souza

Mestre em Educação do Programa de Pós graduação Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, leticiaregia@gmail.com;

Elisângela Santos de Amorim

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, lysamorim@yahoo.com.br

Clenia de Jesus Pereira dos Santos

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cleniasantos@hotmail.com;

Cláudia Simone Carneiro Lopes

Doutoranda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, claudiasimonec@gmail.com;

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade investigar, no espaço escolar, até que ponto as concepções de meninas negras que assumiram seus cabelos crespos estão ligadas a uma ruptura com estereótipos racistas e machistas ligados a eles. Portanto, a pesquisa visou pensar o lugar de meninas dentro do campo social escolar, como se veem, como se afirmam ou negam suas condições culturais e históricas, como o processo de assumir o cabelo crespo se tornou importante para elas e que tipo de estereótipos estiveram presentes em sua constituição como sujeitos sociais. Para tanto, nosso aporte teórico se fundamenta em pesquisadoras negras como Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Joice Berth, e também, Michel Foucault e Stuart Hall, em um caminho teórico

que vai desde as concepções sobre gênero, currículo escolar, racismo e empoderamento feminino negro. Nosso percurso metodológico é de natureza qualitativo com foco na pesquisa de campo e aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, de modo a coletarmos informações específicas sobre cada uma das entrevistadas. Após análise das respostas, percebemos que majoritariamente as meninas passaram, em suas histórias de vida, por processos discriminatórios em relação ao seu cabelo e seu corpo, mas que a constituição de sua autoimagem tem se firmado por meio de um processo positivo do que é ser uma mulher negra. A escola, nesse sentido, pode se tornar um importante espaço de reafirmação e fortalecimento da identidade negra dessas meninas, ao incluir em seu currículo as discussões sobre a temática de gênero e raça.

Palavras-chave: Identidade, Gênero, Empoderamento, Cabelo

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o gênero e sua relação com a raça, como construções simbólicas e materiais das formas assumidas por homens e mulheres no tecido social, é atualmente um pressuposto necessário para as reflexões da estrutura social e de como as relações de poder configuram papéis sociais e representações diversas da identidade desses sujeitos.

Para Beauvoir (1970), o pressuposto básico para compreendermos o gênero é a afirmativa de que ninguém nasce mulher, nós assim nos tornamos, mediante as construções culturais e como somos levados a interagir durante toda nossa formação como seres humanos.

Na concepção de Louro (2012) o gênero é uma construção social, que se constitui por meio de mecanismos relacionais, dando corpo ao que é ser homem e o que é ser mulher. Desse modo, quando falamos de gênero, estamos nos referindo não somente às categorias homem/mulher, mas também a tudo aquilo que identitariamente se liga e tem relevância para a constituição do que é ser homem e do que ser mulher.

O gênero é relacional porque quando dizemos que somos mulheres, estamos dentro de uma múltipla afirmativa, posso ser mulher, negra, pobre, católica, lésbica, entre outras tantas identidades. Afirmar-se mulher implica uma série de outras relações que não se dissociam, dentro do processo formativo de nossa subjetividade.

Dar visibilidade a essas relações e identificar como os modelos construídos culturalmente vão tecendo valores, saberes e comportamentos dentro de determinada esfera social é uma forma de se aproximar do lugar de quem vive e produz os elementos constitutivos da cultura e os internaliza, atribuindo-lhes valor simbólico específico e partilhado dentro de um determinado entorno.

Os sujeitos que produzem e reproduzem saberes e signos culturais, também produzem uma identidade social local, que sofre diferentes modificações, a partir das práticas discursivas vigentes (FOUCAULT,1987), cujo papel está ligado à reconstrução dos discursos e produção de novos significados sociais, movimentando a subjetividade que os constitui.

Neste trabalho, importa-nos compreender essas formas subjetivas assumidas de identidade, situadas em um determinado campo social, qual seja a escola, e de como esse espaço pode contribuir para a construção de um processo diferenciado em torno da pluralidade étnica e da afirmação identitária de meninas negras, a partir do trabalho pedagógico com a positividade desse processo.

O presente estudo tem como finalidade pensar o lugar de meninas dentro do campo social escolar, como se veem, como se afirmam ou negam suas condições culturais e históricas, como o processo de assumir o cabelo crespo se tornou importante para elas e que tipo de estereótipos estiveram presentes em sua constituição como sujeitos sociais.

Nosso enfoque é dar visibilidade a esses sujeitos que transitam no espaço da escola, entender seu processo individual de empoderamento, que se firma em meio e, a partir das relações de poder e do construto de saberes e conhecimentos ligados à identidade negra e sua afirmação, apontando a necessidade de a escola compreender tais processos e construir possibilidades para a inserção das temáticas de gênero e raça no currículo escolar.

CURRÍCULO E OS ATRAVESSAMENTOS IDENTITÁRIOS: UM OLHAR SOBRE AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR.

A formação dos sujeitos seja na família, na escola, na igreja, nos locais de trabalho ou em quaisquer dos espaços sociais em que convivem, passa por uma construção de quem somos e como nos tornamos o que somos.

O pessoal, isto é, aquilo que nos qualifica dentro de uma esfera aparentemente privada, é resultante e se envolve com a estrutura desses mecanismos de “fabricação” dos sujeitos. Portanto, a escola é *locus* privilegiado da “fabricação” dos sujeitos que se pluralizam, por meio de suas identidades sociais.

Por isso, entendê-la faz parte de uma compreensão que agrega nela o entendimento de que nossa formação depende, em parte, das construções e possibilidades presentes no currículo escolar.

Por currículo entendemos, o resultado de atos de criações linguísticas. Todo o currículo escolar é discursivamente constituído

(SILVA, 2011). Sob essa orientação, discurso é tudo aquilo que se produz na escola, por meio de uma rede de relações que se estabelece pela linguagem.

Desde aquelas linguagens resultantes da palavra escrita nos manuais, orientações curriculares, propostas pedagógicas, regimento interno, avaliações, até as formas mais sutis de discurso, presentes nos símbolos, imagens e comportamentos que dão significado e só se tornam signo dentro do ambiente escolar.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra 'currículo', que vem do latim curriculum, 'pista de corrida', podemos dizer que no curso dessa 'corrida' que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (SILVA, 2015, p. 15)

Assim sendo, é o currículo que direciona e orienta a formação das subjetividades que participam do processo educativo, que se dá em todos os espaços e dependências da escola.

No currículo escolar, podemos observar que a caracterização, muitas vezes estereotipada do que é ser homem e o que é ser mulher está sempre presente, ainda que não a mencionemos explicitamente, ainda que a silenciemos.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 7-8), por isso, é importante perceber como nós, professores/as contribuimos para a afirmação de formas universalizadas de um sujeito aceito e legitimado como padrão na sociedade brasileira.

O currículo produz uma espécie de hierarquização das posições dos sujeitos no meio social, quando ensina, de forma naturalizada, que gostos e preferências pertencem a determinado grupo social, atribuindo-lhes certo *status* e convencionando os níveis hierárquicos de homens e mulheres na sociedade, e especialmente, de homens e mulheres negras.

E essas posições assumidas na escola são fortalecidas por meio do currículo real, o qual se traduz como a soma de vivências diretas ou indiretas que educandos e educadores adquirem dentro de um sistema de valores e comportamentos estabelecidos na esfera social da escola, e para além dela.

O currículo real é a forma mais concreta de se viver os pressupostos hegemônicos de identidade que implicitamente se colocam no processo ensino e aprendizagem.

A ideia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, sua atitude para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação (SACRISTÁN, 1995, p. 87).

Esses pressupostos hegemônicos da identidade social produzem uma marginalização de toda e qualquer forma de diferenciação que fuja desse padrão normativo dos sujeitos, causando preconceitos e discriminação, ligados sobretudo à etnia/raça, gênero e sexualidade.

Preconceito é o julgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação. (GOMES apud MCLAREN, 1997, p. 212).

A escola, nesse sentido, produz as marcações identitárias dos sujeitos e o seu processo de exclusão através das práticas que ali se desenvolvem, pelo conhecimento legitimado no livro didático, pela forma como conduz a afirmação ou rejeição de valores culturais, pela construção coletiva do que é aceito e valorizado como conhecimento universal.

Isso é possível quando se priorizam determinados conteúdos, tornando-os aparentemente unívocos, numa tentativa de uma narrativa universalizante, que desagrega sujeitos e os marginaliza, os desautoriza, os desqualifica, como um recorte do próprio contexto social de um país como o nosso, que não conseguiu se desagregar do olhar do colonizador.

Nas palavras de Djamila Ribeiro (2017), é possível ir mais além sobre os saberes que se produzem na sociedade sobre esses

grupos, histórica, social e culturalmente marginalizados, mas que não escapam das concepções de formação na escola.

Dentre esses sujeitos, que não estão presentes nem nas narrativas universais, nem nas narrativas que denunciam as formas postas de discriminação, está a mulher negra, ocupando lugar subalterno e invisível.

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é o homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca [...]. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. (RIBEIRO, 2017, p.41).

Segundo a mesma autora, essa ausência da mulher negra, que não é nominada muitas vezes nos discursos de raça e gênero, faz com que essa mulher ocupe um terceiro lugar, pois são a representação, ao mesmo tempo, de uma carência dupla, ligada à antítese da branquitude¹ e da masculinidade. “Mulheres negras, nesse sentido, não são nem brancas e nem homens, exerceriam a função de *Outro do Outro*” (RIBEIRO, 2017, p.41, grifo da autora).

Entre tantos muitos exemplos, parece-nos convincente que a escola desempenha, por meio de seu currículo, a incumbência de reproduzir muitas vezes, essa representatividade da mulher negra, sob a perspectiva de conteúdos tendenciosos, pejorativos e preconceituosos.

No entanto, tomando como pressuposto de que é também na escola que as concepções e a produção das subjetividades podem se transformar, e até transgredir a um padrão normativo de comportamento estabelecido socialmente, podemos refletir sobre os processos pedagógicos que fabricam os sujeitos, de forma a ressignificá-los, dando novos sentidos que se encontram marginalmente localizados nas esferas de produção do saber.

Assim, a escola deve promover a formação integral dos/das educandos/as, a partir de uma postura crítica, baseada em

1 Constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem, ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (SCHUCMAN, 2014, p.46)

princípios éticos e morais. Isto porque, no âmbito escolar, encontram-se indivíduos com especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e tantas outras diferenças que foram definidas a partir do convívio social e de suas histórias de vida.

3 O CABELO COMO IDENTIDADE E POSIÇÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS MENINAS NO INTERIOR DA ESCOLA.

Pensando na escola como um espaço possível de construção discursiva das diferenças como algo positivo, mas que se lança numa disputa de poder e de afirmações de diferentes grupos sociais, é preciso, cada vez mais, se discutir a possibilidade de um currículo inclusivo, multicultural que possa valorizar os sujeitos e sua constituição, individual, histórica e social.

Em específico, para pensar sobre esse processo de disputas, destacaremos, como tem transitado, no espaço escolar, a identidade de meninas negras que assumiram seus cabelos, rompendo com os padrões de estética eurocêntricos, numa sociedade marcada pelo patriarcado e o racismo, como elementos fundamentais para se pensar a colonização histórica no Brasil.

De acordo com nossa história, é possível constatar que a cor da pele esteve diretamente ligada à ascensão social entre o final do século XIX e o começo do século XX, em especial no período pós-escravidão. A mestiçagem se desenvolveu em paralelo a um ideal de embranquecimento da população brasileira com a adoção de valores da aristocracia europeia pelo Brasil, que reforça uma hierarquia social também baseada na cor da pele, no formato do rosto e na textura dos cabelos. Mestiços ganharam, pouco a pouco, uma relativa importância social em detrimento dos negros, que têm a pele mais escura (aqui, faço referência a mestiços como pessoas nascidas da miscigenação entre negros e brancos). Uma verdadeira nova categoria de indivíduos estava sendo estabelecida pelas autoridades brasileiras, e dentro dela, os mestiços se aproximavam da “comunidade branca” (KING, 2015, p.2).

Nesse cenário, em que as raízes do racismo explicitam a fabricação dos modelos hegemonicamente aceitos para uma sociedade que nasce de um processo massivo de escravidão, é preciso repensar com essas novas formas de aceitação de homens e mulheres negros/as, agora se reconfiguram naquilo que Bhabha e outros autores chamam de discursos do pós-colonialismo (BHABHA, 1992).

Segundo o mesmo autor, a ambivalência do estereótipo, nessas novas formas de exploração e relações de poder representa uma das mais eficazes estratégias discursivas de reprodução da discriminação.

Reside na força da ambivalência dar ao estereótipo colonial sua atual forma de ser: assegura sua repetição ao mudar as conjunturas históricas e discursivas; informa suas estratégias de individualismo e marginalização; produz este efeito de verdade provável e de predicabilidade que, no caso do estereótipo, deve aparecer sempre, *em excesso*, mais do que ser provado empiricamente ou construído logicamente (BHABHA, 1992, p.178)

O estereótipo determina a própria construção das subjetividades dos sujeitos. Demarca seu corpo, com os significados culturais criados arbitrariamente, sob um jogo de disputas que delimitam também as posições e lugares de fala dos sujeitos na sociedade atual. Individualizam certos tipos de sujeito, e concomitantemente, marginalizam aqueles que não se inserem no construto discursivo das formas de representação.

Esse jogo discursivo nos leva a cada momento, em cada espaço em que nos situamos, a nos posicionar e nos identificar dentro de um conjunto de valores e significados sociais, como diria Hall (2011, p.112), "as identidades são (...) pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós".

Somos, pois, constantemente envolvidos e atravessados por múltiplas marcações identitárias, que nos definem e nos arremesam para fora de uma lógica sólida e perene, mas que nos reintegra a modelos estereotipados sobre nosso corpo, nossa forma de agir, de ser e de pensar.

É a partir da construção e possível desconstrução dessas marcações estereotípicas que pretendemos encontrar pistas para

compreendermos a trama discursiva desses modelos sobre o corpo da mulher, e em específico aqui, o cabelo como elemento constitutivo desse corpo cultural.

São adereços culturais que subsistem no corpo das mulheres negras, seus contornos proibitivos, restritivos e/ou normativos que regulam as concepções e subjetividades que constroem a figura dessas mulheres para si mesmas e para o outro.

No caso de meninas negras dentro do espaço escolar, é preciso trabalhar com as perspectivas analíticas que constituem esse corpo, como é representado nesse espaço, como as próprias subjetividades dessas meninas podem ser levadas a um processo de aceitação e autoafirmação, negando e/ou denunciando o racismo presente nas formas estereotipadas colonizadoras sobre o cabelo como um elemento de representatividade em torno do gênero.

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso, não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (GOMES, 2003, p.7).

Nesse entendimento, os discursos construídos sobre o corpo negro interferem diretamente na construção de subjetividades de meninas negras, subjetividades que lutam por um lugar, num contexto de relações de poder que se dá em diferentes situações e com diferentes sujeitos, num *continuum* que tem implicações diretas e indiretas sobre o empoderamento feminino dentro dos mais diversos espaços sociais.

O empoderamento [...] não visa retirar poder de um para dar a outro, a ponto de se inverter os polos de opressão, e sim de uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade. [...] Empoderar é, [...] antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes

opressoras que temos visto ao longo da História (BERTH, 2019, p.23).

Pensando na construção da identidade social de meninas negras no interior do espaço escolar, bem como seu processo de empoderamento, que tem início com aceitação sobre si e seu pertencimento étnico, realizamos uma pesquisa com 22 alunas do Colégio Universitário/UFMA, dentre elas, 12 do ensino fundamental e 10 do ensino médio, no intuito de percebermos como é a relação que estabelecem com seu cabelo.

Do total citado acima, 100% das meninas do ensino médio que responderam ao questionário se autodeclararam negras, enquanto do total do ensino fundamental 4 se consideram negras, 6 se consideram pardas, 1 se considera branca e 1 não soube se definir.

Vale atentar que tais definições estão diretamente ligadas à cor da pele como critério para a maioria que escolheu. As meninas do ensino fundamental estabelecem a característica fenotípica “cor da pele” como definição de ser negra ou não. Outra observação importante é quanto as que se autodeclararam negras, são praticamente todas do ensino médio, já em uma maturidade maior e a construção de sua subjetividade se ancora numa identidade social de afirmação étnica, mas também de gênero, quando se colocam em suas respostas.

Sobre essas observações, é relevante trazer a contribuição de Hall (2003) acerca da definição de ser negro estar ligada quase que automaticamente, como um esquema pronto do pensamento, às características do fenótipo, negando-se ou invisibilizando as características culturais e as posições políticas assumidas nessa construção social e histórica da negritude.

Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas. [...] “Negro” não é uma categoria de essência numa direção à homogeneidade, existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situam e posicionam o povo negro (HALL, 2003, p.345).

Em relação a algum preconceito que tenham sofrido relacionado ao cabelo, 50% das meninas do ensino fundamental responderam afirmativamente; enquanto no ensino médio, esse número aumenta para 100% das respostas.

Na questão posterior, perguntamos às meninas se já tiveram algum apelido por causa do cabelo ou por causa da cor da pele. No quadro abaixo, as respostas sobre como são ou eram tratadas devido às suas características fenotípicas:

Quadro 1 – Apelidos dados às meninas em virtude da cor da pele ou devido ao cabelo

MENINAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MENINAS DO ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> • Cabelo de mola e cabelo de miojo; • não lembra; • cabelo de macarrão queimado; • cabelo de cu; • juba de leão; • negão; • a tia chama de minha cachuda, mas ela não considera um apelido; • palha de aço; • cabelo de floresta negra; • amarelo; <p>(Apenas duas meninas nunca foram apelidadas por esta natureza).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carvão, molambenta, cabelo de Bombril, nissin ou pixaim; • cabelo de palha; • cabelo de vassoura; • Ana bruxa; • cabelo de palha de aço, cabelo duro; • gorila e mamute (por conta de eu ser negra e gordinha); • Espanador, mendiga, fofão; • macaca e preta; • cabelo de bombril; <p>(Apenas uma menina disse nunca ter sido vítima de apelidos dessa natureza).</p>

Um aspecto relevante para a construção da identidade social é como nossa subjetividade se apoia e reafirma ou nega os discursos em torno daquilo que passa a nos representar no corpo cultural. Assim, em meio a um padrão de branquitude eurocêntrica, é extremamente difícil para meninas se verem positivamente na imagem e símbolos que condensam manifestações estereotipadas de raça e também de gênero.

O cabelo, como parte constitutiva dessa identidade, desde os primeiros anos de vida das crianças, é um elemento repleto de signos que traduzem a cultura negra, mas por outro lado, a deslegítima, inferioriza, tal como mostra o quadro acima com significados

ligados ao cabelo das meninas, que influenciam diretamente na construção negativa de sua imagem.

Como bem coloca Hall (2011), as identidades estão sempre num campo de disputas, são negociáveis, mudam, entram no jogo de forças e relações de poder para se auto afirmarem em determinado contexto social e histórico.

Quando questionadas sobre se já haviam realizado algum processo químico e por que o fizeram, as respostas das meninas variam entre o conflito com a não-aceitação e as afirmativas que descobrem os estereótipos sobre o cabelo das mulheres negras e a tentativa de branquitude.

“Um dia eu contei para minha mãe sobre os apelidos, e ela me perguntou se me faria sentir melhor (com o processo químico), e eu pensei se eu talvez tiver o cabelo igual ao delas, elas gostem de mim, e eu fiz” (Ana, aluna do Ensino Médio).

“Eu me sentia mal devido o volume do meu cabelo” (Vitória, aluna do Ensino Médio).

“Não me sentia bem, gostaria de ter o cabelo liso como o de outras meninas” (Leticia, aluna do Ensino Médio).

“Eu gostava de cabelo liso, achava mais fácil de cuidar” (Laryssa, aluna do Ensino Médio).

“Porque não me sentia bem com ele e minha família quis mudar ele” (Tereza, aluna do ensino fundamental).

A negação da cor, do corpo, do cabelo são formas de negação do próprio sujeito, que alienado de sua condição histórica e de seu pertencimento étnico, vai negando sua própria identidade e se afirmando no outro e pelo outro. Como vimos em algumas respostas, esse processo e negação começa no seio familiar onde “[...] O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole”(COSTA, 1990).

Além do fato de escolhermos a maneira como usar o cabelo, é fato que o grau de opressão influencia a capacidade de auto - amor. As preferências individuais perpassam pela realidade em que nossa obsessão coletiva com alisar o cabelo negro reflete

psicologicamente como opressão e impacto da colonização racista. (HOOKS,2005).

Desse modo, as subjetividades estão imersas num contexto amplo que envolve o discurso como elemento constituinte do sujeito, mas também, como matéria-prima que fundamenta as relações de poder.

Sobre tais relações e sobre os discursos que entram nesse jogo de negociações e disputas, é interessante observar a resposta das meninas quando questionadas sobre se gostavam da cor de sua pele ou se mudariam algo em seu corpo. Do total de meninas do ensino fundamental, 100% das meninas afirmaram estarem satisfeitas com a cor de sua pele e 60% das meninas do ensino médio não mudariam nada em seu corpo. No ensino fundamental, apenas 1 menina não mudaria e as demais 11 meninas mudariam algo em seu corpo.

O processo de aceitação é condição para que meninas e mulheres negras assumam identidades sociais que estejam ligadas à história de sua própria cultura, às posições políticas que as investem de um poder sobre si mesmas, e mais, ajudam a constituir uma consciência coletiva sobre seu lugar de fala e sua posição no terreno das lutas e disputas hegemônicas e contra hegemônicas sobre o corpo feminino.

A esse respeito, nossa última pergunta às meninas foi sobre qual importância teve em suas vidas assumir os crespos de seus cabelos. As respostas nos conduzem a ver como a identidade assumida por elas tem se sustentado na condição de projeção de si mesmas como meninas negras, que se desprenderam dos estereótipos criados e fabricados cultural e historicamente sobre a imagem das mulheres negras e partem para uma construção individual e, ao mesmo tempo, coletiva de suas subjetividades.

“Eu posso andar com ele, sem me sentir inferior ou feia” (Andréia, aluna do ensino fundamental).

“Meu cabelo é lindo e tals e eu gosto dele do jeito que é” (Mariana, aluna do ensino fundamental).

“Uma questão de identidade, de aceitação, eu amo meus cachos, isso é de suma importância para mim mesma. Para indicar que eu me aceito como sou” (Adriana, aluna do ensino médio).

“Passei a me identificar como mulher negra e linda do jeito que sou. Além disso, minha autoestima melhorou 100%” (Luciana, aluna do ensino médio).

Essas afirmações não são simples afirmativas de meninas que aprenderam a valorizar seus cabelos, elas representam a manifestação do sentimento de pertencimento, da identidade cultural revista, aceita e recriada a partir da vivência de cada uma dessas meninas que passaram por processos diferenciados de discriminação que tiveram como fundamento o racismo.

Então, é importante percebermos nesses discursos, o próprio processo de empoderamento feminino, pois:

Uma afirmação da importância da auto definição e da auto avaliação das mulheres negras é o primeiro tema-chave que permeia declarações históricas e contemporâneas do movimento feminista negro. Auto definição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina [...] (BERTH, 2019, p.24).

A construção de uma imagem positivada sobre a identidade de meninas negras requer, pois, um longo e intenso processo inter e intrasubjetivo de afirmações sobre o que é ser mulher, o que é ser uma mulher negra e sobre como essas marcações vão organizar nossas formas de pensar sobre nós mesmas nos espaços sociais onde transitamos.

Sobre tais espaços, é fundamental localizar a escola como um lugar de jogos discursivos que produz esse campo simbólico das identidades sociais. Isso foi bem expressivo em uma das questões colocadas para as 23 meninas. Quando perguntamos se elas já haviam presenciado alguma situação de discriminação de outras meninas por causa do cabelo, 13 delas revelaram que as atitudes de preconceito que viram alguma menina sofrer em virtude dessa característica se deram na escola.

Portanto, vimos com a pesquisa, que a escola ainda é um lugar de desconstruções, pois ao mesmo tempo que pode produzir e reproduzir os estereótipos em torno de identidades sociais consideradas inferiores e invisíveis em alguns cenários, também pode promover espaços de discussão e reflexões sobre os sujeitos que ali

vão, ao longo de seu processo de formação, construir os significados que farão parte de sua vida, sobre si mesmos.

O currículo escolar pode ser uma fonte de questionamentos, deslocamentos e transformação sobre a consciência que meninas, e também meninos, irão adquirir de si mesmos/as, apoiando e fortalecendo sua autoimagem e sua representação social, pois é na escola que eles irão interagir com seus pares, constituir um corpo de saberes sobre o próprio corpo, sobre as significações de sua identidade e sobre as diferenças que são necessárias para que se firme as identidades sociais.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas na sociedade (SILVA, 2008, p.27).

Nesse sentido, a escola e seu currículo devem caminhar para a constituição de formas sempre cada vez mais valorosas da diferença, de modo a combater a violência silenciosa que muitas meninas negras sofrem, atingindo sua autoestima e produzindo, muitas vezes, a autorrejeição à sua identidade étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser inclusiva e não discriminatória, logo, não pode silenciar-se diante de questões emergentes e que precisam ser discutidas hoje.

Os estigmas e discriminações, baseados nas diferenças, articulam-se de forma complexa, sendo que o seu enfrentamento depende de ações planejadas e de um diálogo constante entre escola, família e sociedade.

O que implica, para a escola, abrir espaços não apenas para a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, mas também, para a expressão de valores, sentimentos e valorização do ser humano.

Diante dessas premissas, gênero e raça são temáticas que devem estar presentes no cotidiano escolar, inseridos nas diferentes

disciplinas curriculares, tendo em vista que a aprendizagem escolar deve ser construída num processo dinâmico que envolve diálogo e interação entre os sujeitos.

Desse modo, a escola precisa permanentemente promover uma reflexão sobre a importância de discutir e trabalhar as questões de gênero e raça, tendo em vista a visibilidade da mulher negra, sem tornar essa uma discussão marginal.

A inserção dessas temáticas contribui para que a escola desnaturalize as diferenças que são culturais, à medida que estimula os alunos a compreenderem que a identidade de grupos, os estereótipos e preconceitos estão presentes em inúmeras circunstâncias do cotidiano escolar e resultam de construções socioculturais e históricas que precisam ser desconstruídas.

As respostas dadas por cada menina revelam não só como parte de sua identidade e de sua autoimagem foi criada, mas também, nos dão pistas para compreendermos que o currículo da escola deve ser um local de construção e desconstruções sobre a identidade dos sujeitos que ali transitam.

Portanto, é importante repensarmos esse currículo real que, discursivamente, fabrica e inferioriza os sujeitos por meio dos mais diversos tipos de estereótipos, produzindo atitudes e comportamentos discriminatórios.

Trabalhar com as temáticas de gênero e raça na escola é, sobretudo, promover uma contracultura, em favor da desconstrução de lugares e papéis sociais, demarcados, historicamente, pela sociedade patriarcal e escravocrata, pois se não ocorre essa desconstrução, as desigualdades entre homens e mulheres vão se perpetuando com base nas regras e convenções que influenciam as relações sociais, principalmente, quanto à igualdade de direitos para as mulheres negras e o processo de sua afirmação identitária.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos de mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019, 184p.

BHABHA, Homi. A questão do outro: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

COSTA, Jurandir. Prefácio da cor ao corpo. In: SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro**. Edições Graal Ltda, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luís Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Revista Gazeta de Cuba – Union de escritores y Artista de Cuba, janeiro–fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias blogs-pot.com/.../ alisando-o-nossocabelo.html.

KING, Ananda Melo. **Oscabelos como fruto do que brota de nossas cabeças**. Geledés Instituto da Mulher Negra, 2015. Disponível em: Acesso em: 5 dez. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramentos; Justificando, 2017, 114 p.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2008, 200p.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. 1. Ed. Rio Grande: Pluscom, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

_____. **Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHUCMAN, L.V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Psicologia e Sociedade, 26, n 1, p. 83-94.

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.016)

REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NOS CONTOS “MESA POLVORIENTA” E “SI ELLA QUISO” DO LIVRO HISTORIA DE UNA PERDIDA Y OTROS CUENTOS DE CRISTINA DE LA CONCHA: UM OLHAR AS VÁRIAS FACES FEMINAS DA VITIMA AO AGRESSOR

Anna Paula Aires de Souza

Mestra, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba – PB, anna.souza1@professor.pb.gov.br

RESUMO

O artigo trata dos contos “Mesa polvorienta” e “Si ella quiso”, do livro *Historia de una perdida y otros cuentos* (2010), da escritora Cristina de la Concha. O estudo dessas narrativas se centra na representação que articula vivências e violências cotidianas ao universo das personagens femininas, em geral, silenciadas no tecido social. Cristina recorre a uma perspectiva de representação que é, também, violenta, considerando que explora o potencial instrumental da violência enquanto via de questionamento dos discursos naturalizados sobre as relações interindividuais (ARENDETT, 1970) que, tradicionalmente, procuram ordenar as relações entre os gêneros, no tecido social latino-americano. Tais narrativas elaboram perspectivas múltiplas de representação do feminino, no plano da diegese, de modo que fazem uma crítica das diversas esferas da violência contra a mulher no dia a dia, e, mais especificamente, no âmbito da sociedade mexicana contemporânea, ao mesmo tempo em que, investindo em representações do feminino que não se limitam à dicotomia essencialista que põe a mulher na condição de vítima versus o homem na condição de culpado, apontam

para o caráter conflituoso das relações entre corpo, sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2003) na literatura contemporânea. Assim, criam-se narrativas que são claramente politizadas, mas, por outro lado, apontam para uma visão desconfiada em relação às perspectivas críticas que tratam a mulher e pensam os seus lugares sociais sem considerar os conflitos internos ao próprio pertencimento a um determinado gênero, na sociedade. Adotando uma perspectiva comparativa para a abordagem dos contos, nossa comunicação destaca os procedimentos de construção (TOMACHEVSKI, 2004) ficcional que conferem aos relatos um potencial desautomatizante que desmascara a violência tematizada nos dois contos, ao mesmo tempo em que são apontadas algumas recorrências temáticas e procedimentais associadas à mesma questão em outros textos da autora.

Palavras-chave: Cristina de La Concha, Violência de gênero, Narrativa Mexicana.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.017)

O FEMINICÍDIO COMO FENÔMENO SOCIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

[Rozeane Pereira Lustosa](#)

Mestra em Ciências da Educação pela FATEC. E-mail: rozeanecat2@hotmail.com

[Sueleide Castro Fernandes](#)

Mestra em Ciência da Educação pela Absolute Christian University. sueleidecastro16@gmail.com

RESUMO

O feminicídio é conceituado como assassinato de mulheres, apenas pelo fato de serem mulheres. Trata-se de um fenômeno social mais cruel da subordinação da mulher e da negação da sua autonomia. É visto também, como uma categoria de análise feminista que permite dar visibilidade social às diferentes formas de extrema violência contra a mulher, ao mesmo tempo em que baseia seu reconhecimento jurídico e estabelece as responsabilidades do Estado. A partir dessa conjuntura, objetivou-se com esse trabalho de pesquisa avaliar como o feminicídio tem sido discutido como fenômeno social na contemporaneidade, por ocasião da pandemia do Covid-19. Para tal, foi realizada uma Revisão Integrativa da Literatura. O material foi pesquisado na Scientific Electronic Library Online e nas Bases de Dados do Google Acadêmico. Selecionam-se 20 artigos científicos relacionados ao assunto, utilizando os Descritores em Ciências Sociais: Fenômeno Social, Feminicídio e Subordinação da mulher, Feminicídio e Covid-19. Como fenômeno social, o feminicídio é caracterizado pela violência que exprime relações de gênero predominantemente hierárquicas e desiguais, antecedido por outros episódios, a exemplo de abusos físicos

e psicológicos, que sujeitam as mulheres a uma lógica de soberania masculina e a um padrão cultural de submissão aprendido ao longo de gerações. Para tanto, a pesquisa foi do tipo exploratória, com revisão integrativa da literatura baseada em autores como: MELLO, 2015, LOPES, 2017, MENEGON & SILVA, 2020 e FRANÇA & VELOSO, 2018.

Palavras-chave: Fenômeno social, Femicídio, Subordinação da mulher.

1 INTRODUÇÃO

O feminicídio corresponde ao assassinato de mulheres cometidos em razão do gênero, ou seja, quando a vítima é morta por ser do sexo feminino. De acordo com Sunde et al. (2021), trata-se de um crime de ódio baseado na diferenciação do sexo que vem se registrando há décadas cujos praticantes, em sua maioria, são ex-companheiros ou os atuais esposos ou namorados das vítimas.

O feminicídio é, sobretudo, uma categoria de análise feminista que permite dar visibilidade social às diferentes formas de extrema violência contra a mulher, ao mesmo tempo em que baseia seu reconhecimento jurídico e estabelece as responsabilidades do Estado. Além disso, a incorporação da categoria de gênero e os conceitos de direitos humanos e sociais no campo da saúde pública permitem novas configurações para os modelos de cuidado às mulheres em situação da violência, questionando a essencialidade das diferenças entre os sexos e rompendo com o conceito de determinismo biológico (MONTEIRO et al., 2021, p. 2).

O feminicídio não é exclusivo e restrito às esferas doméstica e familiar, podendo ocorrer em diferentes cenários, contextos sociais e políticos, como espaços públicos e áreas dominadas pelo crime organizado. Dessa forma, ele é considerado a dimensão mais brutal da violência de gênero praticado contra as mulheres, sendo a etapa final de uma sucessão de atos de violência vivenciados no cotidiano, que inclui a violência física, emocional e patrimonial, a tortura e a mutilação, entre outras (MENEGHEL & PORTELLA, 2020, p.3078).

No Brasil, conforme o Boletim de Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19 – ed. 2 (ON-LINE, 2020), os registros de violência doméstica (lesão corporal), evidenciaram que em março de 2020 foram registrados um total de 8.503 casos, distribuídos entre os Estados do Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo. Em função desse cenário é importante o seguinte questionamento: Como o feminicídio tem sido discutido na literatura como fenômeno social durante a pandemia do covid-19? Como os índices de feminicídio se comportarão na região Nordeste por ocasião do isolamento social da pandemia do covid-19?

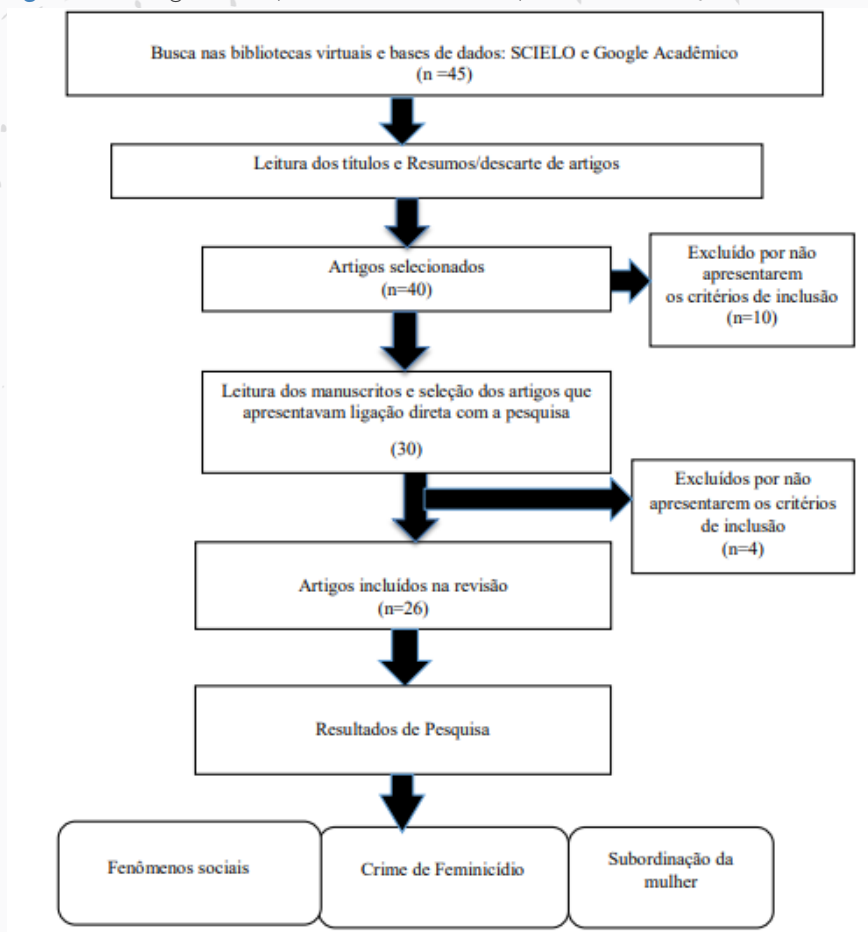
A partir desse cenário objetivou-se com esta pesquisa de revisão bibliográfica analisar o feminicídio como um fenômeno social, compreendendo-o como uma conduta criminosa ancorada em razões de gênero. Além disso, como objetivos específicos, foram incluídos os capítulos 1, 2 e 3 que tratam o assassinato de mulheres por sua condição de gênero, uma expressão da questão social, os índices de feminicídio por ocasião da pandemia da Covid-19 nos principais Estados da Região Nordeste, e para fechar o assunto foi apresentado a discussão sobre as políticas de proteção às mulheres durante o isolamento social.

O trabalho desenvolvido é do tipo exploratório, trata-se de uma revisão integrativa da literatura. O material foi pesquisado em bibliotecas virtuais e bases de dados. Utilizou-se a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico como bibliotecas virtuais, conforme o fluxograma apresentado na figura 1.

Como critérios de inclusão que foram adotados: artigos originais publicados nos últimos dois anos, em português e espanhol. Foram excluídos trabalhos de pesquisa não indexados em periódicos e artigos sem metodologia clara. Processo de seleção descrito na Figura 1, sistematiza todas as etapas que envolveram a elaboração deste estudo.

Depois dos levantamentos dos artigos, esses foram lidos inicialmente o título e o resumo de todos os estudos, objetivando realizar a triagem de acordo com os critérios de inclusão pré-estabelecidos. Em seguida, foram realizadas as leituras nas íntegras dos estudos selecionados, conforme a pertinência para servirem de base para as discussões. A escolha dos artigos tomou como base inicial a pertinência do assunto, visto que todos os descritores foram utilizados em sua busca.

Figura 1. Fluxograma representativo das etapas de elaboração do trabalho.



2 ASSASSINATO DE MULHERES POR SUA CONDIÇÃO DE GÊNERO, UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL POR OCASIÃO DA PANDEMIA

O feminicídio é um fenômeno social que tem aumentado amplamente, principalmente por ocasião da pandemia do Covid-19. Além dessa discussão, este capítulo contemplará a discussão das principais medidas protetivas acionadas no combate a esses crimes. Nesse cenário, os capítulos abordados nesse estudo se iniciam com as discussões sobre a violência doméstica como expressão da questão social, o feminicídio por ocasião da pandemia do Covid-19 e os relatos da literatura sobre as medidas protetivas sancionadas pelo Estado para punir os agressores.

2.1 A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL

De acordo com a OMS (2002), a violência é uma expressão da questão social e de saúde pública, reconhecida no mundo inteiro como uma violação dos direitos humanos e, portanto, um fenômeno social de dimensões estruturais econômicas, políticas, culturais. A violência contra a mulher pode ser compreendida como qualquer ação ou conduta baseada no gênero que ocasione a morte ou inflija dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, nos âmbitos público ou privado. A violência física manifesta-se ao ofender a integridade ou saúde corporal da mulher, com o uso de força física por parte do agressor; a psicológica compreende qualquer conduta que cause dano emocional ou diminuição da autoestima da mulher; a sexual envolve constranger a mulher a presenciar, manter ou participar de qualquer relação sexual não desejada; a violência patrimonial configura retenção, subtração, destruição parcial ou total de pertences da mulher, sendo estes de qualquer natureza; a violência moral configura-se em qualquer conduta que importe em calúnia, difamação ou injúria da mulher (ALMEIDA et al., 2020, p.66).

Além da definição de violência feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a autora Marilene Chauí destaca um elemento que é fundamental para compreender o conceito de violência, que é a coisificação do outro. De acordo com Chauí, a violência inicia quando acontece a personificação da pessoa em objeto, coisa, é quando ocorre a negação dos direitos. Para a autora (2008, p.433):

Considerando que a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados de vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a Natureza e com o tempo, nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas. Os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de

sujeitos, proibindo moralmente o que nos transforme em coisa usada e manipulada por outros.

Destarte, a violência imposta às mulheres é histórica tendo sua origem a um sistema de dominação-subordinação que determina de forma consistente os papéis de cada sexo em sociedade, a partir de subjetividades, representações, comportamentos que devem ser fielmente obedecidos e que se alicerçaram, ao longo do tempo, em discursos essencialistas como se, por uma determinação biológica, a forma de sentir, pensar e perceber o mundo fosse predefinida a priori, portanto, incontestável e definitiva (CHAVES & PONTES, 2021).

No que tange ao sexo feminino, a violência contra a mulher pode ser entendida como uma expressão da “questão social”, a qual demanda intervenção do Estado via políticas sociais públicas. Assim, a violência contra a mulher pode ser gerada a partir das desigualdades de gênero, raça e classe (CARVALHO et al., 2012). Para Fonseca et al. (2018), a violência contra a mulher tem se destacado na contemporaneidade, uma vez que, encontra-se expressa nas relações cotidianas.

Seguindo-se o raciocínio dos autores supracitados, é possível afirmar que as mortes de mulheres por questões de gênero, conhecido como feminicídio, é um fenômeno social presente em todos os níveis da sociedade, decorrentes de uma cultura de dominação e desigualdade nas relações de poder existente entre homens e mulheres, produzindo a inferiorização da condição feminina, resultando na forma mais extrema da violência contra as mulheres, que é o óbito (FONSECA et al., 2018, p.56).

Segundo Oliveira et al. (2015), o feminicídio como fenômeno social se encontra presente em todas as sociedades, atingindo proporções significativas da população feminina em todo o mundo. Este, por sua vez, caracteriza-se como uma modalidade de violência extremada consubstanciada por uma cultura de dominação e de inferiorização da condição das mulheres.

Sob a ótica de Veloso e França (2018), o feminicídio é um fenômeno social, caracterizado pela violência que exprime relações de gênero predominantemente hierárquicas e desiguais, antecedido por outros episódios, a exemplo de abusos físicos e psicológicos, que sujeitam as mulheres a uma lógica de soberania masculina e

a um padrão cultural de submissão aprendido ao longo de gerações. A agressão contra as mulheres se explica desde a perspectiva das relações desiguais de poder entre as mulheres e homens, que se expressa através de distintas formas de discriminação, exclusão e exploração. A normalização da violência é tão excessiva que impregna o nosso cotidiano, passa a fazer parte de uma realidade quase inalterável e na interiorização desta por parte das próprias mulheres que atuam com base em um padrão de submissão imposto pela cultura patriarcal (MELLO, 2015).

Pautados nesse contexto, a violência contra a mulher tem sido definida como uma característica da sociedade patriarcal, visualizada pela forma como os homens detêm poder sobre mulheres e criança, manifestando-se como outras formas de opressão, como o racismo, na discriminação econômica e legal, como toda forma de opressão estrutural está enraizada na violência (ROMIO, 2019).

Para Labiak et al. (2022), diferenciar gênero de sexo, auxilia no delineamento das violências decorrentes do gênero, na especificidade da violência contra as mulheres, porque possibilita compreender os mecanismos de base, bem como o fio condutor para as violações de direitos das mulheres. Além disso, essa discussão permite construir o entendimento sobre o feminicídio, identificado como um crime sexista em que o gênero é um aspecto determinante para a sua consumação. Assim, por se tratar de um fenômeno social, a desigualdade de gênero se apresenta como um sistema estrutural e estruturante que fortalece a divisão categórica entre os sujeitos em níveis de poder, ignorando fronteiras como classe social, raça/etnia, entre outros.

Contemporaneamente, tem-se aumentado a preocupação com o fenômeno da morte de mulheres vítimas da violência de gênero, aperfeiçoando a sua especialização por via da legislação, que consiste na criminalização da violência contra as mulheres, não só pelas normas ou leis, mas, também, através da consolidação de aparelhos mobilizadores que protejam as vítimas e punam seus agressores (LOPES, 2017).

Destarte, deve-se considerar a condição desigual que homens e mulheres vivenciam socialmente, sob pena dos elementos constituintes do feminicídio serem desarticulados e compreendidos de maneira completamente desvinculada. Fora a desproporcionalidade

no número de mortes de homens e mulheres, chama atenção a condição de gênero da vítima, que é fundamental para a sua morte, isto é, a mulher morre porque é mulher num contexto de extrema violência de gênero (FRANÇA & VELOSO, 2018).

No Brasil para o enfrentamento da violência contra a mulher, foi criada a Lei Federal Nº 11.340/2006, denominada de Lei Maria da Penha que define como violência doméstica e familiar contra a mulher, “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”, e também a recente Lei Nº 13.104/ 2015, Lei do feminicídio que “Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio” (LOPES, 2017).

As medidas de enfrentamento a violência contra a mulher no Brasil se fortalecem a partir da criação da Secretaria de Políticas para as mulheres no ano de 2003, pois antes, tal violência era enfrentada de maneira isolada, já que não existiam políticas específicas para combater esse tipo de prática. Após a criação da secretaria são criados vários instrumentos protetivos a mulher, como por exemplo: os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, a Lei Maria da Penha, a Política e o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, as Diretrizes de Abrigamento das Mulheres em situação de Violência, as Diretrizes Nacionais de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta, Norma Técnica do Centro de Atendimento à Mulher em situação de Violência, Norma Técnica das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, entre outros (LOPES, 2017).

As medidas protetivas são parte dos avanços legais implementados nos últimos 14 anos no Brasil que contribuíram para um olhar cuidadoso às questões que permeiam a violência contra a mulher no espaço doméstico. A Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006, famosa Lei Maria da Penha, dispõe das medidas protetivas de urgência que devem ser expedidas pelo juiz no prazo de 48 horas. Entre elas destacam-se: o afastamento do agressor do lar, domicílio ou local de convivência com a vítima, e a proibição da aproximação e do contato do agressor com a vítima, os familiares e as testemunhas (MENEGATTI et al., 2020)

2.2 O FEMINICÍDIO NA PANDEMIA DA COVID-19

De acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, as denúncias de violência contra a mulher aumentaram cerca de 35% em abril de 2020 quando comparado aos resultados obtidos em abril de 2019, revelando a necessidade do fortalecimento de políticas públicas de prevenção e o estabelecimento de um diálogo entre as redes responsáveis pelo acolhimento e atendimento das vítimas (PIMENTEL et al., 2021, p.187).

Diante do cenário promovido pelo isolamento social, por ocasião da pandemia do COVID-19, têm-se questionado como estão os números de casos de feminicídio nos Estados brasileiros. De acordo com o relatório produzido a pedido do Banco Mundial, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública destaca a prevalência de casos de feminicídios que cresceu 22,2% entre março e abril de 2020 em 12 estados do país, quando comparado com os resultados obtidos no ano letivo de 2019. Segundo o relatório, o estado em que se observou o agravamento mais crítico foi o do Estado do Maranhão, com variação de 6 para 16 vítimas (166,7%) (AGÊNCIA BRASIL, 2020)

Pautados nesse cenário, estudos realizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2021 (FBSP, 2021), evidenciaram que 1 em cada 4 mulheres brasileiras acima de 16 anos (24,4%), ou seja, cerca de 17 milhões de mulheres, afirmaram ter sofrido alguma forma de violência durante a pandemia do covid-19, especificamente nos últimos 12 meses. Ainda, 5 em cada 10 brasileiros (51,1%) apontaram ter presenciado algum tipo de violência contra a mulher no seu bairro ou comunidade durante o último ano (2020).

Com relação aos crimes de feminicídio, Chagas et al. (2022), objetivando analisar o comportamento da curva de crimes violentos, letais e intencionais contra mulheres, no estado do Ceará, nos últimos anos, e discutir acerca dos aspectos que envolveram a curva epidemiológica dos crimes letais contra a mulher, principalmente com o início da pandemia do COVID-19, constataram que a média total da mortalidade no Estado do Ceará foi de 6,4 ($\pm 1,9$) óbitos para cada 100 mil mulheres entre os anos de 2014 a 2020. Os anos que estiveram acima da referida média foram 2017, 2019 e 2020, com 7,7, 10 e 7,1 óbitos a cada 100 mil mulheres, respectivamente.

Além disso, houve incremento de 43,5% nos casos de feminicídio de 2019 para 2020. Essas informações confirmam que os casos de feminicídio no Estado do Ceará cresceram significativamente com a pandemia do COVID-19. Já no Rio Grande do Norte, se compararmos os dados do primeiro trimestre deste ano (2020) com aqueles do ano passado (2019) verificaram-se crescimento de 73%, saltando de 15 casos no 1º trimestre de 2019 para 26 casos no 1º trimestre de 2020 (SUNDE et al., 2021).

A literatura relata que todas as Unidades da Federação brasileira apresentaram redução nos registros de lesão corporal dolosa entre março e maio de 2020 em comparação com o mesmo período no ano anterior (2019), registrando-se uma queda de 27,2% no período acumulado, com as maiores reduções nos estados do Maranhão e do Ceará (26%) (RITT & RITT, 2020, p.468).

Os homicídios dolosos com vítimas do sexo feminino aumentaram 7,1% no mês de maio, passando de 127 casos registrados em 2019, para 136 casos obtidos em 2020. Os aumentos mais expressivos foram os obtidos no Estado do Ceará (208,3%) e do Rio Grande do Norte (75%). No acumulado, entre março e maio, houve apenas um pequeno crescimento nos registros que foram de 382 vítimas, valores observados em 2019, para 386 vítimas registradas em 2020 (FBSP, 2020).

No Nordeste, segundo especialistas entrevistados pela Agência Eco Nordeste, os dados oficiais de crimes não letais contra mulheres, durante a pandemia do COVID-19, não refletem a realidade pelo isolamento social dificultando ainda mais as denúncias por parte das mulheres agredidas. Ainda assim, Estados como o Maranhão (133,33%), Pernambuco (37,5%) e o Ceará 9 (33,33%), respectivamente, tiveram aumento nos números de feminicídios registrados entre março e abril de 2019 e em março e abril de 2020. No caso do Estado do Ceará, apenas um homem tirou a vida de três mulheres a saber: a esposa e as 2 filhas, sendo uma com 11 anos e a outra com idade de cinco anos, no fim de abril (MENEGON & SILVA, 2020, p.159).

Trabalho de pesquisa realizado por Costa et al. (2022), indicaram que o Estado do Maranhão aparece em terceiro lugar com maiores números de feminicídios da região Nordeste, dados registrados em 2017 e 2018, caindo para o quarto lugar no primeiro

semestre de 2019, e voltando à terceira posição no primeiro semestre de 2020. Já no Estado do Ceará, esse foi o único Estado da Federação brasileira que não disponibilizou dados referentes aos casos registrados em 2017, apresentando estabilidade no período comparado entre o 1º semestre de 2019, e o primeiro semestre de 2020, bem como o Estado de Sergipe. Quanto aos Estados de Alagoas, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte, esses apresentaram decréscimo de casos registrados no primeiro semestre de 2020, quando comparados ao primeiro semestre do ano anterior (2019), no quesito feminicídio.

Além dessas informações, os autores supracitados relataram que os Estados da Região Nordeste apresentaram um aumento significativo sobre o número de feminicídios contabilizados. Conforme os resultados apresentados por Costa et al. (2022), foram registrados no primeiro semestre do ano letivo de 2020, 15 casos de feminicídio no Estado de Alagoas, 57 casos no Estado da Bahia, 14 casos no Estado do Ceará, 26 casos no Estado do Maranhão, 15 casos no Estado da Paraíba, 32 casos no Estado do Pernambuco, 10 casos no Estado do Piauí, 10 casos no Estado do Rio Grande do Norte e 11 casos no Estado de Sergipe (COSTA et al., 2020, p. 29562).

Fazendo-se um comparativo entre os dados registrados de feminicídios contabilizados no estudo apresentado pelos autores supracitados, observa-se que o Estado que apresentou o maior índice de feminicídio foi o da Bahia (57 casos), seguido pelos Estados de Pernambuco (32 casos) e do Maranhão (26 casos).

2.3 POLÍTICAS DE PROTEÇÃO ÀS MULHERES DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

Segundo Bueno et al. (2021), à concessão de medidas protetivas de urgência contra o crime de feminicídio, teve um crescimento de 4,4%, das quais passaram de 281.941 em 2019 para 294.440 em 2020, não obstante a queda nos registros policiais. Além disso, os chamados de violência doméstica às Polícias Militares por meio do contato no 190 também aumentaram em 16,3%. Estima-se, assim, que as Delegacias receberam em torno de 694.131 ligações para denunciar casos de violência doméstica, de modo que “[...] a cada

minuto de 2020, 1,3 chamados foram de vítimas ou de terceiros pedindo ajuda em função de um episódio de violência doméstica” (BUENO et al, 2021, p. 94). Com relação à via telefônica, foram compartilhados números gratuitos e aplicativos para smartphone, que também tinham como funcionalidade o monitoramento das medidas protetivas de urgência utilizadas pelas vítimas em todo país.

Quanto às medidas protetivas criadas nos Estados da Região Nordeste, foi observado que no Estado de Pernambuco, Bahia e Piauí, foram criados o Telefone 0800, Ouvidoria Estadual da Mulher, Ouvidoria Estadual dos Direitos Humanos e a Patrulha Maria da Penha. A criação do telefone celular envolvendo a Secretaria da Mulher, Juizado da Violência Doméstica, Ministério Público e o Núcleo de Violência Doméstica da Defensoria foram criados apenas no Estado de Pernambuco. Já o Canal específico de atendimento telefônico, esse foi criado apenas no Estado do Piauí (VIEIRA et al., 2020, GOTO, 2022, PIMENTEL et al., 2021, SOUSA, 2021, MAINART & SILVA, 2021).

Quanto a criação de aplicativos, foram criados o WhatsApp com Serviço de proteção à mulher, Polícia Civil, Defensoria Pública nos Estados de Alagoas e Piauí. O SOS Mulher: medida protetiva, serviço de emergência, localização e ajuda, foi criado em todos os Estados da Federação Brasileira. Outros aplicativos criados nos Estados da Região Nordeste foram a Salve Maria: denúncia e localização, criado apenas no Piauí e os Direitos Humanos BR: denúncia, criado em todo país (VIEIRA et al., 2020).

Com relação a criação de páginas eletrônicas, apenas no Estado do Pernambuco foi criado o Projeto “Carta de Mulheres”. Essas páginas eletrônicas e de dois robôs digitais forneciam informações sobre procedimentos para denúncia da violência. Além de informações para as mulheres, foram identificados serviços eletrônicos, que buscavam mapear os casos de violência e os serviços especializados para o enfrentamento do problema em todos os Estados da Federação Brasileira (PIMENTEL et al., 2021).

No que diz respeito a criação de Estratégias dos serviços de atendimento à violência contra a mulher, os autores Fornari et al. (2020) relatam em seus escritos que o Serviço de acolhimento descrito como a Casa da mulher foi criado em todos os Estados brasileiro, enquanto o Centro de Referência Especializado no

Atendimento à Mulher Vítima de Violência: plantão, horário especial e as Casas Abrigo atendimento, esses serviços foram criados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Paraíba, respectivamente.

Outra estratégia criada em defesa da mulher contra a violência doméstica e os crimes de feminicídio foi o Atendimento psicológico. Esse serviço foi criado de forma Virtual a saber: Delegacia da Mulher, Central de Atendimento à Mulher, Secretaria de Estado de Assistência Social dos Direitos Humanos e de Políticas para as Mulheres. Apesar de sua importância como estratégia de proteção, esse serviço foi criado no Nordeste apenas no Estado de Alagoas (FORNARI et al., 2020). De forma similar criou-se também a Patrulha Maria da Penha. Esse serviço funcionava com a manutenção do atendimento presencial nas rondas, atendimento à distância e atendimento por telefone e 24 horas, presente apenas nos Estados da Bahia, Alagoas e Piau, respectivamente (PIMENTEL et al., 2021).

Além de todos esses serviços supracitados, também foi criada a Delegacia civil. Essa unidade era responsável pelo Registro online de denúncias e crimes (SE), Registro on-line de boletim de ocorrência (CE, PB, PE, PI e SE), e Pedido de medidas protetivas de urgência online (PB). De acordo com as informações observa-se que apenas os Estados do Maranhão, Rio Grande do Norte, Alagoas e Bahia não disponibilizaram esse tipo de serviço para a população feminina por ocasião da pandemia do COVID-19 (FORNARI et al., 2020).

Quanto ao desenvolvimento de estratégias que tinham por objetivo informar a população, foram criadas cartilhas, com temas relacionados ao isolamento, violência dentro de casa, direitos das mulheres, orientações, recomendações e denúncia campanhas e lives, divulgadas em todos os Estados da federação brasileira. Outra estratégia de informação criada foram as campanhas que tinham como temas o relicário, diário, isolamento, violência doméstica, fique em casa, maio pela vida das mulheres, você não está só, combate à violência contra a mulher durante a pandemia, criada apenas no Estado de Pernambuco (FORNARI et al., 2020).

Corroborando com essas estratégias também foram criadas as lives que apresentavam e discutiam temas como as ações e medidas de enfrentamento, modalidades de atendimento, rede de apoio, violência contra a mulher, papel da psicologia no enfrentamento da

violência, pandemia, isolamento social, contexto de crise criadas em todos os Estados Brasileiros (GOTO, 2022).

3 CONCLUSÕES

O feminicídio é um fenômeno social, caracterizado pela violência que exprime relações de gênero predominantemente hierárquicas e desiguais, antecedido por outros episódios, a exemplo de abusos físicos e psicológicos, que sujeitam às mulheres a uma lógica de soberania de poder masculina e ao padrão cultural de submissão aprendido ao longo de gerações.

Do ponto de vista jurídico, o feminicídio pode ser considerado como um crime que trata do homicídio praticado contra a mulher pelo simples fato de ser mulher. Nesse contexto, pode ser considerado como o último estágio da violência doméstica sofrida por milhares de mulheres no mundo inteiro. De modo geral, o feminicídio é um fenômeno social baseado no ódio gerado na diferenciação do sexo que vem se registrando há décadas no Brasil e no mundo inteiro, cujos praticantes, em sua maioria, são ex-companheiros ou os atuais esposos ou namorados das vítimas.

Por ocasião da pandemia, o isolamento social contribuiu com o aumento dos casos de feminicídio no Brasil. No primeiro semestre do ano letivo de 2020 destacaram-se alguns Estados da Região Nordeste a saber: 15 casos de feminicídio no Estado de Alagoas, 57 casos no Estado da Bahia, 14 casos no Estado do Ceará, 26 casos no Estado do Maranhão, 15 casos no Estado da Paraíba, 32 casos no Estado do Pernambuco, 10 casos no Estado do Piauí, 10 casos no Estado do Rio Grande do Norte e 11 casos no Estado de Sergipe, respectivamente.

Quanto às medidas protetivas, foram criados o Telefone 0800, Ouvidoria Estadual da Mulher, Ouvidoria Estadual dos Direitos Humanos, a Patrulha Maria da Penha, a criação do telefone celular envolvendo a Secretaria da Mulher, Juizado da Violência Doméstica, Ministério Público, o Núcleo de Violência Doméstica da Defensoria, o WhatsApp com Serviço de proteção à mulher, a Casa da mulher, o Centro de Referência Especializado no Atendimento

Mulher Vítima de Violência, a Delegacia da Mulher, a Central de Atendimento à Mulher, a Secretaria de Estado de Assistência Social

dos Direitos Humanos e de Políticas para as Mulheres, a Delegacia civil, o Sistema de justiça, o Plano de Contingência de prevenção e repressão da violência doméstica e contra à mulher durante a pandemia e o Conselho Nacional de Justiça.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL, Direitos Humanos. Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante a pandemia. Agência Brasil, Publicado em 01/06/2020-14:34 Por Letycia Bond Repórter da Agência Brasil - São Paulo, 2020.

ALMEIDA, S. M., NASCIMENTO, E. A., QUEIROZ, R. A., CARVALHO, M. V. D., SORIANO, E. P., PEREIRA, F. C., PETRAK, G. G. P. Feminicídio: uma breve reflexão sobre a violência contra a mulher e o panorama em um estado do nordeste brasileiro. Revista Brasileira Multidisciplinar, v. 23, n. 3, p. 165-171, 2020.

ARAÚJO, N. P. Feminicídio: condições de vulnerabilidade da mulher que facilitam a prática do Delito. Direito em Movimento, Rio de Janeiro, v. 17 - n. 2, p. 146-172, 2º sem. 2019. BACK, A., DYLAN, B. D. Lei Maria da Penha eficácia ou ineficácia. Anuário Pesquisa e Extensão, UNOESC, São Miguel do Oeste, 2021.

BAGESSNSTOSS, G. A.; LI, L. P.; BORDON, L. G. Violência contra mulheres e a pandemia do covid-19: insuficiência de dados oficiais e de Respostas do Estado Brasileiro. RDP, Brasília, v.11, n.94, p.336-363, jul/ago, 2020.

BEZERRA, C. F. M.; VIDAL, E. C. F.; KERNTOPF, M. R.; LIMA JÚNIOR, C. M.; ALVES, M. N. T. CARVAL, M. G. Violência contra as mulheres na pandemia do COVID-19: Um estudo sobre casos durante o período de quarentena no Brasil. Id on Line Rev. Mult. Psic, v.14, n. 51 p. 474-485, Julho/2020.

CARNEIRO, L. C.; SILVA, V. P. O.; SILVA, L. H.; VALÊNÇA, A. M. G.; SAMPAIO, J.; COÊLHO, H. F. C. O estado da arte da pesquisa acerca da

violência doméstica contra a mulher no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, p.1-10, 2022.

CHAGAS, E. R., OLIVEIRA, F. V. A., MACENA, R. H. M. Mortalidade por violência contra mulheres antes e durante a pandemia de Covid-19. Ceará, 2014 a 2020. *Saúde Debate*. Rio de Janeiro, v. 46, n. 132, p. 63-75, jan-mar 2022.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

COSTA, S. S., REGO JÚNIOR, V. P., CUNHA, W. S. Análise comparativa da violência contra mulher no Maranhão, no Nordeste e entre as regiões do país pré e durante a pandemia do Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 29553- 29570, apr., 2022.

CUNHA, A. B. T. R.; SILVA, A. C.P.; OLIVEIRA, B. B. A.; ALMEIDA, J. V. M.; SILVA, V. N.; RODRIGUES, Y. G. A relação entre o feminicídio e a violência doméstica no Brasil. *Jornal Eletrônico*, v.13, n.2, p. 271-288, jun-dez, 2021. FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19* - ed. 3 junho de 2021.

FERREIRA, Â. P. N. O ambiente doméstico como lugar do crime de feminicídio. *Revista Espaço Acadêmico*, v.20, n.224, p.16-25, 2020.

HOLANDA, C. S.; ALMEIDA, C. G.; NASCIMENTO, L. G. C. A violência doméstica e familiar durante a pandemia: a experiência do estado da paraíba. *Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC*, v.1, p.92-123, 2021. LIMA, A. E., LIMA FILHO, A. E., CONTÃO, T. S. Reflexões sobre a lei Maria da Penha: atualizações e eficácia nas medidas protetivas. *Revista Jurídica do Nordeste Mineiro*, v. 2, p. 1-14, fev. 2020.

MARANHÃO, R. A. A violência doméstica durante a quarentena da COVID-19: entre romances, feminicídios e prevenção. *Braz. J. Hea. Rev.*, Curitiba, v. 3, n. 2, p.3197-3211 mar./apr. 2020.

MARQUES, H. R., FREITAS, T. B. OLIVEIRA, C. V. O aumento nos casos de feminicídio no âmbito doméstico devido a pandemia do COVID-19. *Rev. Augustus*. Rio de Janeiro, v.29, n. 56, p. 76-89, jan./mar. 2022.

MARTINS, A. M. E. B. L., FONSECA, J. R., MOURA, R. S. D., GUSMÃO, M. S. F., NEVES, P. C. V., RIBEIRO, L. G., SILVA, P. L. N., MARQUES, A. C. R. MONTEIRO, M. F. G., ROMIOB, J. A. F., DREZETTC, J. Existe diferença de raça/cor do feminicídio no Brasil? A desigualdade das taxas de mortalidade por causas violentas entre mulheres brancas e negras. *J Hum Growth Dev.* v. 31, n. 2, p. 358-366. 2021.

MENEGON, V. G. S., SILVA, T. H. J. Feminicídio no Maranhão e Covid 19: o que diz a imprensa. *Revista Espaço Acadêmico*, bimestral, n. 224, p. 153-163, set./out. 2020.

NASCIMENTO, A. A. D. E., RIBEIRO, L. R. Feminicídio: a máxima expressão da violência contra as mulheres em João Pessoa – PB. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, v. 7, n 3, p. 178-203, out 2020.

OLIVEIRA, A. R. A. Quando o risco é estar em casa: reflexos do distanciamento social nos índices de violências letais contra mulheres no estado da Paraíba. 44º Encontro Anual da ANPOCS; SPG50 – Violência urbana, formas de controle social e sistemas de punição.

PESTANA, J. T. S., SANTOS, E. K. M., SILVA, A. M. M., ROCHA, C. M., NASCIMENTO, G. A., RODRIGUES, I. S., SILVA, M. C., MONTEIRO, T. M. Q. RITT, C. F., RITT, E. O aumento do número de feminicídios durante a pandemia e a necessária resposta jurídica e social. *Revista Eletrônica de Direito do Centro UNIVERSITÁRIO Newton Paiva*. Belo Horizonte, n.42, p. 460-476, set./dez. 2020.

PIMENTEL, D. R., OLIVEIRA, C. M., COSTA, H. V. V., SILVA, M. C., BARROS, S. C., BONFIM, C. V. Análise Espacial do Feminicídio e Fatores Associados à Violência Interpessoal em Pernambuco no Período de 2012 a 2016. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 146 - 167, jul. / dez. 2020.

SANTANA, R. C.; FRANÇA, F. M. S.; SANTANA, R. S.; FONTES, F. L. L. Mapeamento dos casos de feminicídio em Teresina, Piauí, como uma estratégia de desenvolvimento de política pública local. *Cad. Ibero-amer. Dir. Sanit.*, Brasília, v.10, n.4, out./dez., 2020.

SANTOS, J. B. S. O., CARDIN, V. S. G. Da violência de gênero no contexto da pandemia da COVID-19: um diálogo à luz dos direitos humanos e da personalidade. Prisma Jurídico. São Paulo, v, 20, n. 1, p. 173-191, jan./jun. 2021.

SILVA, M. P. Femicídio e Lei Maria da Penha: uma análise dos instrumentos de enfrentamento à violência de gênero no Brasil. Percurso Metodológico, Belo Horizonte, v.12, n.22, p.1-15, jan/jun, 2022.

SUNDE, R. M. SUNDE, L. M. C., ESTEVES, L. F. Femicídio durante a pandemia da COVID-19. Oikos: Família e Sociedade em Debate, v. 32, n. 1 p.55-73, 2021

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.018)

A LITERATURA COMO ARTE DE RESISTÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO ROMANCE PONCIÁ VICÊNCIO DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Simone Caetano de Melo

Graduado pelo Curso de Letras- Espanhol e Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – PB. Mestranda em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) pela mesma universidade, simonecaetano2013@gmail.com

Elizabeth Carlos do Vale

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ, elisabete.vale@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

A literatura é de fundamental importância, em todos os tempos, sobretudo, quando se trata da resistência em tempos tão instáveis em que se encontra o contexto sócio-político brasileiro, neste sentido, ela é imprescindível para a formação humana, pois possibilita a formação de cidadãos capazes de analisar criticamente o mundo ao seu redor. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a obra *Ponciá Vicêncio* da escritora Conceição Evaristo (2017), que é uma participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, além disso, pretendemos destacar o protagonismo da mulher negra no referido romance. Este é caracterizado pela sua linguagem poética e compromisso com a crítica social, trazendo ao leitor questões étnicas, de gênero e de classe. O romance narra a história de Ponciá Vicêncio, desde sua infância até a vida adulta, mostrando seus sonhos e desencantos, emblematizados pela herança da escravidão, entrelaça história social e individual, configurando um jogo entre passado e presente, a partir das memórias. A pesquisa será de cunho

qualitativo e bibliográfico. Para tanto, foram utilizados para o embasamento teórico fontes como Evaristo (2017), Santiago (2002), Spivak (2010), Balisa e David (2017), Dalcastagnè (2012), Collins (2019), entre outras. Os resultados encontrados no presente estudo mostram que é de extrema relevância refletir sobre a literatura afro-brasileira, pois ela permite uma (re) construção crítica do passado e a discussão de muitos preconceitos que ainda estão enraizados na sociedade brasileira. Assim, concluímos que é possível através da literatura compreender melhor nosso processo histórico e, para além disso, como lidamos com ele hoje, no intuito de construir novos rumos para uma sociedade mais justa e que abranja toda a diversidade.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira, Mulher. Conceição Evaristo, Escrivência.

INTRODUÇÃO

A literatura é uma forma de resistência indispensável para a formação humana justamente pelo seu caráter humanizador que, segundo Antonio Candido, (2011, p. 188) “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto, nos humaniza. Assim como, é através do texto literário que podemos conhecer os arquivos de nossa história, além disso, ele nos ajuda a refletir sobre a sociedade nas suas diferentes dimensões e aguçar a criticidade do leitor, possibilitando uma construção crítica dos mais diversos temas. A literatura como resistência é entendida por Bosi (1996), conforme destacado por Maciel (2022) como uma ação ligada diretamente à ética e não a estética, “mas houve a junção da arte, da ética e da política e, a partir de tal ligação, o ato de resistir passou a fazer parte das expressões artísticas, o que ocasionou o surgimento da narrativa e da poesia de resistência”. Assim, ainda de acordo com a autora, a literatura de resistência “expõe fatos da realidade, a rotina dos meios de alienação, o inverso de uma vida plena e digna, a fim de afrontar e tirar o sossego da força dominante” (MACIEL, 2022 - digitalizado).

Para tanto, abordar a literatura produzida por escritoras de origem humilde, como a escritora negra, a mineira Conceição Evaristo, que dentro das suas narrativas expõe, a partir de um realismo poético, a realidade da mulher negra periférica como símbolo de resistência à pobreza e à discriminação, permite mostrar que a diversidade de vozes não só enriquece o campo literário brasileiro contemporâneo, mas também, mostra a importância de buscar desinvisibilizar os sujeitos marginalizados. Nesse sentido, Conceição Evaristo traz ao campo literário uma representatividade bastante significativa para as classes marginalizadas com ênfase no destaque à mulher negra, a respeito disso percebemos que, em muitas de suas obras, como o romance *Ponciá Vicêncio*, mas outras como *Insubmissas lágrimas de mulheres*, *Becos da memória*, entre outras, a autora enfatiza o protagonismo da mulher negra, trazendo sempre para o centro a condição desta. No romance *Ponciá Vicêncio* (objeto de reflexão do presente trabalho), Evaristo representa, por

meio da trajetória de vida da protagonista da história, as memórias de um passado sofrido que ainda se desdobra no presente, estabelecendo um diálogo entre eles. O leitor é convidado a analisar junto com cada personagem que compõe a obra, questões de gênero, étnicas e de classe. As emoções são trabalhadas de forma intensa, permitindo que sintamos juntos as angústias e inquietudes vividos por cada um deles.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva refletir sobre a literatura como campo de resistência, à luz da escrita de Conceição Evaristo, focalizando, essencialmente, nesse estudo, o romance *Ponciá Vicêncio*. Assim, a partir da escrita de Conceição Evaristo que é sinônimo de resistência, de uma luta que vem se desdobrando ao longo dos anos e que, mesmo com as conquistas do povo negro, ao longo da história, ainda há muito o que se fazer, focaliza a literatura como um meio através da qual é possível possibilitar as pessoas a desconstrução de preconceitos de classe, raça e gênero enraizados culturalmente, e de enfrentamento do racismo estrutural na sociedade brasileira como um dos maiores desafios a ser enfrentado para a construção da justiça social.

A escolha da obra de uma escritora negra se deu, a partir da leitura de Dalcastagnè (2012) onde a mesma tematiza sobre o campo literário no Brasil e através de números traz considerações de que quando se fala em Literatura esse espaço ainda é majoritariamente dominado por homens brancos, sendo assim homogêneo. Desse modo, é de extrema importância trabalhos que enfoquem as produções de escritoras negras, pois permitem mostrar que este universo é heterogêneo e que precisamos de obras com perspectiva do olhar feminino. Dentre as escritoras negras brasileiras, Conceição Evaristo é uma das que vem ganhando cada vez espaço, sendo já uma autora renomada, sobretudo pela sua forma poética com as palavras que tem cativado um público cada vez maior. Nesse viés, escolhemos esta escritora e o romance em questão, porque colocam as mulheres para protagonizar suas próprias histórias, ou seja, mostram seus anseios, medos, desencantos e sonhos, mas contados desde sua percepção. Sendo assim, percebemos que a relação entre gênero e raça na literatura é uma forma de representar tais categorias que continuam sendo vítimas de preconceito e opressão e é através do universo literário que podemos dialogar

e refletir sobre tais aspectos levando em consideração, além de outros, o seu caráter humanizador.

Para o desenvolvimento desse artigo utilizamos como aporte teórico Dalcastagnè (2012) com sua obra intitulada *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*, Santiago (2002) com seu ensaio sobre A prosa literária atual no Brasil, Spivak (2010) com seu livro *Pode o subalterno falar?* Além da tese de Araújo (2012) abordando *A Escrivivência de Conceição Evaristo em Ponciá Vicêncio*, Abrahão e Soares (2011) com seu artigo *O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol*, entre outros.

Vale salientar ainda, que nossa relação com a Literatura vem desde o curso de Letras (nossa primeira graduação), onde tivemos contato com obras literárias brasileiras e hispânicas, as quais permitiram através de suas análises uma melhor compreensão da sociedade, além de entendê-las como um meio fundamental no desenvolvimento da criticidade e formação do sujeito. Nesse sentido, a escolha pela temática aqui referida surgiu a partir de um Congresso sobre Educação Infantil, na ocasião trabalhamos um livro intitulado *Que cor é a minha?*, que assim como o objeto em questão abrange questões de raça, o que as diferencia é que o romance *Ponciá* trabalha de forma mais ampla abrangendo outros aspectos, como por exemplo gênero, até mesmo por ser uma leitura direcionada para um público da EJA. Sendo assim, entendemos a Literatura como um dos meios poderosos para a formação de leitores proficientes e críticos, e isso implica dizer que o pedagogo deve ser, não só da mesma forma um leitor assíduo, mas também um modelo de leitor, visto que só é possível desenvolver um trabalho de qualidade, quando se conhece, de fato, a obra a ser abordada, por isso, o momento de reflexão sobre o objeto que se quer trabalhar constitui-se de uma das fases mais importantes para, em seguida, apresentá-la nas aulas de forma que a leitura seja prazerosa, descartando o didatismo, no sentido de utilizar a literatura como pretexto para ensinar conteúdos. Portanto, este trabalho justifica-se, em sua essência, também pela necessidade de evidenciar a representatividade da mulher negra e como a literatura tem ajudado na compreensão dos fatores sócio históricos do nosso país,

além de ser um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e romper com os estereótipos ligados ao povo negro. Além disso, é extremamente relevante no sentido de que a comunidade acadêmica e demais leitores interessados pelo tema, possam refletir ao levar em consideração não só a contribuição da literatura brasileira contemporânea, mas também estudos de obras, a partir da escrita de mulheres negras para a desconstrução de um campo literário majoritariamente composto de homens brancos. Em suma, nossa decisão em refletir sobre o romance *Ponciá Venâncio* – esta obra é o intento de trazer uma maior visibilidade para as mulheres que ainda são fortemente oprimidas pelo sistema patriarcal, sobretudo as mulheres negras.

Finalmente, é importante destacar que este trabalho de conclusão de curso é resultado de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Apresenta após a introdução, um capítulo com o referencial teórico, focalizando uma breve biografia de Conceição Evaristo e uma discussão acerca do conceito de “Escrivência”, categoria central das obras da autora. No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos. No terceiro capítulo destacamos os resultados e discussões da pesquisa, a partir de algumas reflexões à luz do romance *Ponciá Vicêncio*, enfocando, assim, as questões de gênero, classe e etnia. Por fim, tecemos as considerações finais de forma sintética.

METODOLOGIA

O referencial metodológico do presente trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa, que pode ser entendida como “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1). É uma pesquisa de natureza bibliográfica, a qual segundo Macedo (1994) pode-se conceituá-la como:

É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses, etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material

referenciado ou na bibliografia final). (MACEDO, 1994, p. 13)

Para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados, fez-se necessário, em um primeiro momento, o levantamento, a leitura e fichamentos do romance e de textos que compõem a fortuna crítica de Conceição Evaristo para que assim o trabalho fosse construído. Outro aspecto reafirmado na escolha teórico-metodológicos é a valorização dos modos de produção de conhecimento das escritoras e intelectuais negras, a exemplo da escrevivência de Conceição Evaristo, que inspira a conceber o texto acadêmico como uma escrita-vida (SOUZA e MIRANDA, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

UM OLHAR SOBRE O ROMANCE PONCIÁ VICÊNCIO

O romance *Ponciá Vicêncio* é considerado, como discute Santiago (2002), uma obra memorialística, pois tem como fim despertar a consciência política do leitor. Nesse sentido, ele forma uma rede discursiva pela qual é recuperada a memória de uma dor, que é física, moral, individual e coletiva. A história, assim, vai explorando pouco a pouco as complexidades de cada personagem, mostrando suas diferentes facetas, por isso as conclusões sobre cada um deles não devem ser precipitadas. O livro não é composto por capítulos, mas por parágrafos curtos que são narrados em terceira pessoa, tendo como protagonista uma menina de origem afrodescendente chamada Ponciá Vicêncio, além disso, mais duas personagens são peças importantes no romance, seu irmão José Luandi e sua mãe Maria Vicêncio, entre outras.

Conceição Evaristo traça a trajetória de Ponciá desde sua infância a vida adulta, colocando em pauta seus encantos e desencantos, com seu meio familiar e amigos. O romance vai se construindo pelo entrelaçamento entre passado e presente, Dalcastagnè (2012) relata que as memórias são de extrema importância para a compreensão do presente e que o passado é organizado de diferentes formas para dar-lhe sentido, ou seja, vemos, a cada instante, a protagonista tomada por suas angústias e dificuldades em lidar com suas marcas históricas. Uma das grandes questões de Ponciá era o

seu nome, estava sempre se perguntando a origem dele, sentia-o como um grande vazio:

O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. E Ponciá? De onde teria surgido Ponciá? Por quê? Em que memória do tempo estaria escrito o significado do nome dela? Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono. (EVARISTO, 2017, p. 27)

O vazio sentido pela personagem está perpassado pela história do processo de escravização no Brasil, visto que naquela época os escravos recebiam o nome do seu dono como uma representação de posse. Mesmo Ponciá sendo apenas descendente de escravos recebeu este sobrenome “Vicêncio”, o qual pertencia ao dono dos seus bisavôs. Dessa forma, havia na assinatura dela, marcas de um poderio marcado pela herança da escravidão. Este fato causava nela uma sensação de desconforto, pois trazia à tona uma época em que os negros eram tratados de forma desumana e mesmo com o fim desse período seu nome era prova dos resquícios que ainda existia dele.

Evaristo enfatiza a Educação como um privilégio dos brancos, além disso a branquitude duvidava da capacidade de aprendizagem dos negros:

Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco, e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando sinhô-moço certificou-se de que o negro aprendia, parou a brincadeira. Negro aprendia sim! Mas o que negro ia fazer com o saber de branco? (EVARISTO, 2017, p. 17)

A Educação é mostrada em si como algo que só servia para os brancos, pois, na concepção deles, o negro não tinha as mesmas capacidades de aprendizagem, no entanto percebemos que sim, o negro pode aprender tanto quanto o branco, o que lhe faltava era oportunidades. Assim como o pai, Ponciá aprendeu a ler por meio de uma missão realizada pela igreja onde residia, ela sempre viu nas

letras uma chance de sair da vida dura enfrentada na Vila Vicêncio, missão essa que foi encerrada logo que a menina aprendeu a ler, em ambos os casos, tanto de Ponciá quanto do pai, as letras lhe são ensinadas de forma limitada, pois o intuito não era fazer com que esses sujeitos refletissem sobre sua realidade, isso mostra também como aborda Spivak (2010) a condição de subalternidade desses indivíduos marginalizados que são a todo tempo silenciados de alguma forma, uma vez que, como afirma Dalcastagnè (2012), o silêncio desses subalternos é coberto por outras vozes que se sobrepõem a eles.

As letras são colocadas como uma esperança de se sobressair a vida difícil que levavam, quem do mesmo modo tinha o sonho de aprender a ler e a escrever era Luandi, o qual assim como Ponciá foi tentar a vida na cidade “Luandi havia colocado um grande desejo no peito. Ia aprender a ler para um dia ser soldado. Lembrou da missão que passara por uns tempos na sua terra” (EVARISTO, 2017, p. 63). Ele acreditava que adentrando no mundo das letras lhe possibilitaria melhores condições de vida para si, sua mãe e a irmã. Porém, ao longo do romance a autora mostra também os desencantos dessa família com a educação:

Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais e fez uma fogueira com tudo. De que valia ler? De que valia ter aprendido a ler? No tempo em que vivia na roça pensava que, quando viesse para a cidade, a leitura lhe abriria meio mundo ou até o mundo inteiro. Agora nada lhe interessava mais nas notícias: o deputado podia morrer afogado na fossa, a mulher dele poderia dar trintas facadas nas costas do prefeito, o menino podia desviar verbas da prefeitura, o pedreiro podia ficar nu no carro trocando carícias com o outro deputado. O mundo podia virar de cabeça para baixo, que pouca diferença faria. Que ela pouco se dava, que ela pouco se dava... (EVARISTO, 2017, p. 79).

Essa trajetória educacional da população negra no Brasil é, ainda hoje, apesar de todas as conquistas ao longo do tempo que permitiram de modo significativo a ascensão representativa do negro na educação, algo que está caminhando a passos lentos. É preciso desconstruir essa imagem que muitas vezes inferioriza os negros e superar as desigualdades que ainda se fazem presentes

e romper com a ideia de que a educação deve atender apenas os interesses da classe dominante branca como foi enraizado desde o período da colonização, segregando a população negra do acesso e da produção intelectual. Em suma, ainda é preciso lutar cada vez mais para diminuir as desigualdades entre negros e brancos e garantir a equidade de oportunidades para ambos. Cabe ressaltar que cada conquista é fruto da resistência e de muitas lutas travadas ao longo da história.

A família de Ponciá vivia em um pequeno povoado conhecido como a Vila Vicêncio, seu pai e seu irmão trabalhavam na fazenda do coronel Vicêncio e quase não apareciam em casa, enfrentavam o que podemos chamar de um regime de semiescravidão, visto que, embora a escravidão houvesse acabado, as condições de trabalho não mudaram tanto e os trabalhadores principalmente da zona rural continuaram sendo explorados:

O coração de muitos regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda, ter as suas terras e os seus plantios. Para alguns, agora libertos pela “Lei Áurea”, os seus filhos, nascidos do “Ventre Livre” e os seus netos, que nunca seriam escravos, sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada-madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sob o jugo de um poder que, como Deus, se fazia eterno. (EVARISTO, 2017, p. 42)

A liberdade tão sonhada não veio como imaginavam, mesmo com a abolição, os negros não saíram de sua condição de subalternidade, estando ainda, de certo modo, sob o poder dos coronéis, na medida em que para ganhar um pedaço de terra precisavam continuar trabalhando em suas propriedades. O fim da servidão chegou, mas isso não foi garantia de que os negros seriam aceitos na sociedade, pelo contrário enfrentaram muitas dificuldades sem nenhuma lei que os amparassem, vítimas do preconceito, muitos acabavam se submetendo a continuar nas fazendas em troca da sobrevivência.

Acompanhado desse processo histórico, temos os estereótipos relacionados aos negros, os quais ainda hoje permanecem. O livro aborda estes aspectos tecendo uma crítica às visões distorcidas

quanto a estes povos. Abrahão e Soares (2011) analisam a partir do futebol algumas visões estereotipadas que ainda são muito presentes e naturalizadas na sociedade brasileira e que precisamos refletir sobre elas. Dessa forma, Evaristo traz algumas ideias que são atreladas ao povo negro:

E que Luandi não levasse a mal o que ele ia dizer, mas quase todo negro era vagabundo, baderneiro, ladrão e com propensão ao crime. Poucos, muito poucos eram como o Soldado Nestor e ele. Soldado Nestor olhou desconcertado para Luandi que continuava calmo, parado, longe como se o delegado não estivesse ouvindo. (EVARISTO, 2017, p. 102)

Podemos observar que muitas pessoas ainda têm uma visão discriminatória quando se trata da população negra, pois, como diz Abrahão e Soares (2011), foi propagada pelas classes dominantes durante muito tempo, porém é preciso desconstruir tais equívocos que ainda estão enraizados na sociedade brasileira, a percepção de que esses sujeitos são “vagabundos” é refletida diretamente em nosso cotidiano em diversas situações, é só lembrar como estes são vistos de forma inferiores quando entram em algum estabelecimento comercial por exemplo, fazendo-nos perceber que as diferenças entre brancos e negros no Brasil são nítidas e que a cultura da discriminação ainda precisa ser melhor trabalhada em todos os campos da sociedade.

O PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA

A literatura de Conceição Evaristo marcada pela sua escrita é, em geral, protagonizada pela mulher negra, com isso ela abre espaço e dá voz a estes sujeitos, tirando-os da sua condição subalterna. De acordo com Arruda (2007), a escritora é uma das que inova no campo literário ao retratar a mulher abordando outras temáticas de forma mais ampla, visto que, até um tempo atrás, os romances só enfocavam a maternidade e o casamento. Portanto, ao analisar a vida da protagonista no livro aqui referido percebe-se que ela quebra alguns paradigmas quando se fala do papel feminino. Desde criança, Ponciá é aquela que, mesmo diante de suas angústias e anseios, não deixava de sonhar com uma vida melhor,

tinha plena convicção de que aprender as letras lhe permitiria conseguir melhores oportunidades, mas a sociedade marcada pelas desigualdades sociais, lutas de classe e pelo preconceito fez com que seu vazio fosse aumentado ainda mais.

Já em sua fase adulta Ponciá decide mudar-se para a cidade, ainda que muitos negros não tivessem contado uma experiência positiva com a zona urbana ela acreditava que consigo seria diferente. Ao chegar na cidade ela se depara com as desigualdades de forma mais acentuada e sente na pele o que é uma mulher negra sair sozinha em busca de melhores condições de vida. Dessa forma, o fato da autora trazer sua protagonista feminina para a cidade desconstrói um pouco do que era feito em sua maioria nos romances brasileiros, a mulher passa a adentrar no espaço antes ausente e narrar desde sua perspectiva como se constitui seu trajeto nesses limiares:

A cidade que se vai desenhando na narrativa brasileira contemporânea é, como já disse antes, masculina. Não temos a menor ideia de como as mulheres vêm o espaço urbano que se estende sob seus pés e se relacionam com ele. Elas se tornam, assim, invisíveis. São apagadas de nossas ruas, praças, prédios públicos - como se nada tivessem a fazer ali, como se nada tivessem a dizer da vida nesses lugares. (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 124)

A literatura de Evaristo traz a relação da mulher com a cidade narrada desde sua ótica, o que permite olhares muito mais detalhados e específicos e a construção de um discurso crítico. Nesse sentido, de acordo com o que se discute no prefácio de Spivak (2010), a mulher intelectual tem uma importante tarefa, de auto representar aqueles que são, por vezes, silenciados e estes o são pela sua condição de subalterna, quanto a isso a mesma autora traz no seu prefácio informações importantes do que seria esse sujeito subalterno:

[...] o que ela considera errônea apropriação do termo subalterno, que não pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado. Para ela, o termo deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribuiu ao se referir ao "proletariado",

ou seja, àquele cuja voz não pode ser ouvida. O termo subalterno, Spivak argumenta, descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 13-14).

É na cidade que Ponciá vai questionar ainda mais os dramas vividos pelas mulheres, especificamente a mulher negra. Desse modo, ela rompe com o papel que se é esperado pela sociedade podendo ser encarada, muitas vezes, como rebelde:

É nas jovens migrantes, mulheres pobres que se mudam sozinhas, sem pai ou marido, que podemos vislumbrar a rebeldia de algumas personagens femininas. Mas aí já se impõem outros constrangimentos – suas trajetórias são barradas por diferentes discursos, misóginos, racistas, anti-nordestinos, todos eles imersos no preconceito de classe. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 138)

Ao sair do espaço privado e tentar adentrar nos espaços públicos as mulheres são encaradas com maus olhos, esta é uma ideia que atualmente ainda precisa ser desconstruída, pois elas devem ser agentes ativas e não devem ser alcançadas pelos discursos moralizantes de controle. É necessário, sim, que mulheres, pobres, negras, cegas e tantas outras estejam presentes nos contornos urbanos para que possamos ter um retrato da vida, a partir daqueles que são esquecidos ou colocados em segundo plano e não como protagonista.

Evaristo, dá voz as mulheres negras possibilitando, assim, que as mesmas tomem consciência da opressão que vem sofrendo historicamente, pois são seres invisíveis quando analisamos a produção literária, neste caso e, de modo em geral, acerca disso, a escritorafeminista estadunidense discorre que:

A invisibilização das mulheres negras e de nossas ideias – não apenas nos Estados Unidos, mas também na África, no Caribe, na América do Sul, na Europa e em outros lugares onde vivem mulheres negras – tem sido decisiva para a manutenção das

desigualdades sociais. Mulheres negras que se dedicam a reivindicar e construir conhecimentos sobre mulheres negras costumam chamar a atenção para a política de supressão que seus projetos enfrentam (COLLINS, 2019, p. 6).

Nesse sentido, ao trazer suas personagens femininas negras para o protagonismo nossa autora em questão tira-as dessa invisibilização e mostra suas lutas, o que causa, de certa forma, desconforto, pois estamos inseridos em uma sociedade capitalista e que, como é o seu papel, opera em todos os sentidos para que as desigualdades sociais se reproduzam continuamente. Dessa forma, Evaristo, engloba no Brasil especificamente, o grupo de mulheres negras intelectuais que nos permite através de suas obras refletir sobre esse contexto de opressão e desigualdades que ainda permeia, de forma muito forte, a sociedade brasileira. Inclusive ajuda a “Pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se pensar outras possibilidades de existência” (RIBEIRO, 2016, p. 100).

Para que as mulheres negras saíssem um pouco da marginalidade o Movimento feminista negro teve um papel de extrema importância nesse sentido, o que permitiu consequentemente mais visibilidade de suas necessidades e pautas, pois, como afirma Ribeiro (2016, p. 101):

A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha seus problemas sequer nomeados. E não se pensa saídas emancipatórias para problemas que sequer foram ditos. A ausência também é ideologia. Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras.

Portanto, Conceição Evaristo sendo diretamente engajada nesse movimento traz através de sua personagem Ponciá pautas bastante interessantes a serem pensadas a respeito desses sujeitos, quebrando o silenciamento propagado ao longo de nossa história e rompe com a ausência de um olhar étnico-racial, não se calando diante dos opressores. Por isso, vale ressaltar de acordo com mesma autora que “Numa sociedade de herança escravocrata,

patriarcal e classista, cada vez mais torna-se necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório.” (RIBEIRO, 2016, p. 102)

O romance em questão aborda variadas temáticas para se pensar a respeito da mulher negra e um dos aspectos levantados é em relação a violência contra esses sujeitos, sabemos que ainda existe um índice muito alto no Brasil de casos onde as são violentadas e tem seu direitos violados, sendo um cenário já bastante antigo. Sobre esse aspecto nos reportamos a Ritt, Cagliari e Costa, citadas por Balisa e David (2017, p. 77):

A violência cometida contra a mulher é um fenômeno histórico que dura milênios, pois, a mulher era tida como um ser sem expressão, uma pessoa que não possuía vontade própria dentro do ambiente familiar. Ela não podia sequer expor o seu pensamento e era obrigada a acatar ordens que, primeiramente, vinham de seu pai e, após o casamento, de seu marido.

Nesse contexto, a personagem Biliza, uma mulher negra vinda da zona rural para a cidade que acaba se envolvendo no mundo da prostituição com vistas a conseguir juntar dinheiro de uma forma mais rápida acaba sofrendo diversos tipos de violência. A primeira é a verbal quando certo homem a desrespeita com insultos “Um dia, um homem enciumado chamou Biliza de puta. A moça nem ligou. Puta é gostar do prazer. Eu sou. Puta é me esconder no mato com quem eu quero? Eu sou. Puta é não abrir as pernas para quem eu não quero? Eu sou” (EVARISTO, 2017, p. 84). Percebemos, a ideia da mulher como objeto, que está ali para satisfazer os desejos masculinos, mas ao mesmo tempo certa compreensão por parte de Biliza de que não estava obrigada a se submeter a tal situação sendo convicta de seu valor.

Evaristo descreve ainda nesse mesmo romance, a situação de objetificação e submissão da mulher negra, pobre e “prostituta”, bem como, os seus desejos de superação de tais condições, quando narra que certa vez, Biliza acabou se encontrando com Luandi, os dois se identificaram e passaram a encontrar-se com frequência, o qual a propôs tirá-la da prostituição onde era explorada pela cafetina e um homem chamado Negro Climério que a submetia a explorações das quais estava cansada. Foi nesse contexto que

Negro Climério começou a se incomodar com a relação entre entre Biliza e Luandi, pois não queria que a mesma deixasse de fornecer seus serviços já que era uma das mulheres mais requisitadas o que terminou em uma grande tragédia:

E foi o momento exato, o tempo gasto para tomá-la nos braços e ver sua Biliza-estrela, toda ensanguentada, se apagando. Negro Climério havia matado a moça. Na cama, os panos, as linhas e a agulha com a qual ela preparava com afinco o seu enxoval. Luandi tremia. Negro Climério havia matado sua Biliza-estrela. Matou a mulher! Matou a mulher que ia ser tão feliz. Não, não era verdade! Negro Climério era perigoso mesmo. (EVARISTO, 2017, p. 97)

A violência sofrida pela personagem escancarada no romance por Evaristo, infelizmente, não se limita ao imaginário da dramaturgia, cotidianamente, as mulheres brasileiras, especialmente negras e pobres, são vítimas de violências psicológica, política, social e física. Embora as mulheres já tenham alcançado muitas conquistas na sociedade contemporânea é perceptível que ainda existe um caminho longo a se seguir, pois as diversas maneiras de inferiorizá-las, os altos índices de crimes de feminicídio permanecem fortemente enraizadas na nossa cultura que foi estruturada a partir do racismo estrutural, do patriarcalismo, do machismo e da misoginia.

O trabalho feito com o barro por Ponciá e sua mãe Maria Vicêncio, as quais produziam variadas peças é mostrado como uma forma de resistência e maneira de resgatar a história do povo negro. Tais objetos acabaram chegando a cidade e fizeram parte de uma exposição, foi nesse evento que Luandi contemplou as criações das duas e foi invadido por um sentimento de nostalgia e vontade de abraçá-las, ficou orgulhoso de ver que seus nomes estavam identificados em cada jarro, enfeite, etc, ele:

Observava as minúcias de tudo. Havia os objetos de uso: panelas, potes, bilhas, jarros e os de enfeites, em tamanho menor, pequeníssimos. Pessoas, animais, utensílios de casa, tudo coisas do faz de conta, objetos do enfeitar, do brincar. Criações feitas, como se as duas quisessem miniaturar a vida, para que ela

coubesse e eternizasse sobre o olhar de todos, em qualquer lugar (EVARISTO, 2017, p. 89).

Como podemos ver esse trabalho com o barro era de extrema importância para a família, nele estava retratado um pouco da história e cultura dos mesmos, a fala do irmão quando diz que “Um dia ele voltaria ao povoado e tentaria recolher alguns trabalhos dela e da mãe. Eram trabalhos que contavam partes de uma história. A história dos negros talvez. A irmã tinha os traços e os modos de Vô Vicêncio” (EVARISTO, 2017, p. 109) corrobora para a relevância desses objetos que representam uma manifestação sociocultural, pois “o patrimônio envolve sentimento de pertencimento do indivíduo por está diretamente relacionado com a singularidade do território em que vive, permitindo o resgate de sua identidade, isto é, um patrimônio para além dos fatores materiais” (COUTINHO; FARIAS; FERREIRA, 2019, p. 4). Além disso, o barro também representa lugar de memória, possibilitando que conheçamos a cultura dos povos afrodescendentes e sua identidade seja preservada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desse trabalho, que foi o de refletir sobre a obra *Ponciá Vicêncio* da escritora Conceição Evaristo (2017), que é uma participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, além disso, pretendemos destacar o protagonismo da mulher negra no referido romance. Convém ressaltar que a literatura tem um papel muito importante para a compreensão da história e é indispensável para a formação crítica dos indivíduos, pois ela permite um olhar sensível e aprofundado da sociedade. Além disso, o romance abordado no presente trabalho possibilita uma (re) construção crítica do nosso passado, no qual é possível conhecer nosso processo histórico da escravidão no Brasil. Por meio da vida de *Ponciá Vicêncio* o leitor pode refletir sobre os mais diversos temas relacionados aos povos negros, seus momentos de lutas e resistências. As memórias que vão sendo construídas pela protagonista são pinceladas de um passado ainda presente e, para além disso, como lidamos atualmente com tais memórias.

Por conseguinte, compreendemos que a escrevivência de Conceição Evaristo é extremamente comprometida com a crítica

social, levando o leitor a analisar a história do povo negro no Brasil e como os preconceitos ainda estão enraizados na sociedade. Apresenta também reflexões, principalmente marcadas pela sua condição de mulher negra, sendo uma forma de auto representá-la e dar voz ao universo feminino, que é posto numa condição de subalternidade numa sociedade misógina e patriarcalista.

Por fim, é de extrema importância estudar autoras negras, não apenas como possibilidade de conhecer outras vozes e outras representatividades das classes populares, ou como forma de “quebrar” a hegemonia branco-masculina na literatura, mas, sobretudo, para compreender a literatura negra como arte de resistência, como uma das possibilidades de registrar as injustiças sociais, as dores e os silêncios que de outra forma permaneceriam ocultos, como ocorre às pessoas que não são ouvidas. A escrevivência de Conceição Evaristo traz uma visibilidade muito significativa para as classes marginalizadas, apresenta-se como um importante lugar de resistência, de visibilidade da voz da mulher negra, de valorização da etnicidade do povo negro. Contribui ainda, para enfrentamento do racismo estrutural que, infelizmente, modelou a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol. **Movimento**. vol. 17, n. 4, p. 265-280, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/.pdf> Acesso em: 23 jan. 2022.

ABREU, Márcia. Cultura letrada. Literatura e e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo Estrutural? Belo Horizonte – MG: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Rosângela de Oliveira Silva. **A Escrevivência de Conceição Evaristo em PonciáVicêncio**: encontros e desencontros culturais entre as versões do romance em português e em inglês. 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João

Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6199> Acesso em: 20 jan. 2022.

ARRUDA, Aline Alves. Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: um Bildungsroman feminino e negro. **Literafro**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/pdf> Acesso em: 16 Dez. 2021.

BALISA, Fernanda Francisca; DAVID, Nismária Alves. A violência contra a mulher negra no conto “Maria”, de Conceição Evaristo. **Litterata**. Vol. 7, n. 1, p. 72-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/1478> Acesso em: 13 jun. 2022.

CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 5ª edição. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro: 2011.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. Trad. Jamile Pinheiro Dias. Editora Boitempo, 2019.

COUTINHO, Ana Catarina Alves; FARIAS, Mayara Ferreira; FERREIRA, Lissa Valéria Fernandes. Louças de barro como patrimônio cultural? Um estudo na comunidade quilombolaNegros do Riacho - Currais Novos/RN. **Turydes**. Vol. 12, n. 26, p. 1-20, 2019. Disponível em: Dialnet-LoucasBarroComoPatrimonioCultural-7761340.pdf Acesso em: 20 Jun. 2022.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

MACIEL, Gabriela Carneiro. Literatura como porta voz da resistência: narrativa e poesia de Carolina de Jesus. In: **Setentia**. Disponível em: <https://sententia.com.br/gabrielacarneiromaciel/2022/narrativa-poesia-resistencia-carolina-jesus/>

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. Sur 24. v. 13. n. 24, p. 99-104, 2016. Disponível em: <http://www.unirio.br>
Acesso em: 14 Jun. 2022.

SANTIAGO, Silviano. **Prosa literária atual no Brasil**. In: Nas malhas das letras: ensaio. Riode Janeiro: Rocco, 2002.

SOUZA, Vaneza O. MIRANDA, Carmelia Aparecida S. Escrevivências e movimentos (auto)formativos na pesquisa por uma educação antirracista. In: **Escrevivências de mulheres negras em diáspora: Revista de Estudos Literários da UEMS**. v. 1 n. 24. Campo Grande: MS, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno Falar? Trad. Sandra R. G. Almeida et al, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.019)

GEOGRAFIA DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE: PROBLEMATIZAÇÕES EM DEBATE

Ítalo D'Artagnan Almeida

Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, italo.dalmeida@ufpe.br.

RESUMO

Este artigo tem como cerne a discussão sobre a importância dos estudos de Gênero e Sexualidade no âmbito da Geografia, visto que o debate sobre o tema se tornou premente na contemporaneidade. Desigualdade social, luta de classes, população, economia, etnicidades, territorialidade, espacialidade da cultura e demais fenômenos sociais são abordados na disciplina de Geografia, e é inverossímil a não compreensão da importância dos estudos sobre o Gênero e a Sexualidade para a apropriação da realidade socioespacial, principalmente no século XXI. Para tanto, a ciência geográfica tem como escopo a interpretação da sociedade e sua relação com o espaço, suas apropriações e transformações. Assim, preconceitos, desigualdades, homofobia, transfobia, sexualidade, gênero e demais discriminações interferem em como as inúmeras formas de vivenciar o gênero, principalmente os corpos dissidentes, agem e se apropriam de determinados espaços e vivências. A metodologia utilizada refere-se a um levantamento bibliográfico com base em autores como Foucault (1988); Butler (2008); Saquet (2010); Silva (2014) dentre outros para embasar a discussão deste estudo. Portanto, percebe-se a partir dessas matrizes do pensamento sobre o tema, que os fenômenos sociais impactam de forma diferente na vivência dos gêneros e de sua sexualidade, concebendo

aspectos dispares e complexos de ocupação e relação com o espaço por meio do poder que os determinam.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Geografia, Ciência.

INTRODUÇÃO

Ao que tange às reflexões sobre a Geografia e suas relações com o gênero, ou mais precisamente à Geografia do Gênero e da Sexualidade e também a Geografia Feminista, as produções científicas se encontram tímidas e invisíveis se comparada à produção hegemônica patriarcal tendo como frente os sujeitos masculinos. Ainda que existam algumas produções acadêmicas, elas são extremamente importantes pois permitem o debate acerca das desigualdades de gênero e a luta por cada vez mais igualdade. É necessário que esses temas sejam inseridos nos cursos de graduação, para que a partir daí se possa ampliar a produção acadêmica na área. Além disso, é importante que se incentive a participação feminina no meio acadêmico.

Para Silva et. al (2016) as estruturas epistemológicas que galgam o berço da construção da episteme dessas novas Geografias - do Gênero e da Sexualidade; e Feministas - pretendem aprofundar nos estudos sobre os modos de produção de espaço, de relações de gênero e de sexualidade, de hierarquias de poder, de produções socioculturais e de identidades de gênero e de orientação sexual. Elas se baseiam em questionamentos e novas formas de olhar os fenômenos geográficos, buscando identificar e eliminar as hierarquias de poder e as desigualdades sociais.

Essas novas Geografias também se preocupam em compreender e investigar as relações de poder que se estabelecem entre grupos sociais que se localizam em espaços geográficos diferentes, considerando a diversidade das relações de gênero e orientação sexual que neles existem,

Autores como Beauvoir (1980); Millet (2000); Ornat (2009); Butler (2011); Silva et. al (2013) entre outros são alguns dos responsáveis para a reflexão proposta neste artigo. Para isso, é importante entender que a obra de Beauvoir (2016) é particularmente importante, pois ela discute a importância da luta feminina pela igualdade de direitos, apontando a desigualdade de gênero como uma construção social; Millet (2000) oferece uma análise crítica da relação entre gênero e poder, enquanto Ornat (2009) discute a construção de identidades de gênero e a sua influência na forma como as mulheres experimentam o mundo. Ao que tange Butler (2011), a

autora aborda o conceito de performatividade de gênero e como o gênero é construído a partir das práticas e das experiências sociais; e Silva et. al (2013) investiga a maneira como as diferenças de gênero afetam a experiência das mulheres e demais gêneros em contextos educacionais e acadêmicos.

Esta temática é relevante pois os grupos minoritários e corpos dissidentes, ao longo dos últimos anos, tem demonstrado um aumento na conscientização de sua participação em espaços urbanos e regionais. Por isso, é necessário entender melhor como o comportamento socioespacial referente ao gênero e sexualidade afeta e é influenciado pelos espaços geográficos. Isso ajudará a desenvolver estratégias para a promoção da igualdade de gênero e da aceitação da diversidade sexual. Por meio da análise socioespacial, é possível identificar as desigualdades e discrepâncias que afetam os estes grupos e identificar medidas que possam promover a sua inclusão.

Além disso, a análise socioespacial também podem ajudar a compreender como a vivência do gênero e da sexualidade destes grupos subalternos se relacionam com as cidades, por meio de suas dinâmicas e conexões.

Ao que se refere a metodologia, foi realizado um levantamento da literatura existente sobre o tema. A partir deste levantamento foi possível estudar as relações entre o gênero e a sexualidade e o espaço geográfico, concluindo que estas relações são complexas e multifacetadas. Foi possível também concluir que as relações de gênero e sexualidade não são fixas, mas são influenciadas pela cultura, religião, economia e outros fatores sociais.

METODOLOGIA

O presente escrito tem como metodologia a pesquisa bibliográfica que delineiam em concordância com a temática, visando, assim, basear-se em fundamentos teóricos para a construção deste trabalho (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No entanto, ao longo do artigo buscarei levantar algumas hipóteses, referentes a temática que estarão galgados nos pensamentos de Boccato (2006, p. 266) a partir do momento em que afirma que:

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Sendo assim, a discussão aqui presente, traz inúmeras possibilidades do fazer ciência, a ciência geográfica, pois engendra-se nas reflexões de gênero e sexualidade; e também do feminismo, por meio de seus conceitos e autores clássicos e atuais como Foucault (1988); Butler (2008); Ornat (2009); Silva (2014) dentre outros para embasar a discussão deste artigo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Geografia do Gênero e da Sexualidade define-se como o estudo sobre as desigualdades socioespaciais que não se restringem às disparidades sociais, todavia ao poder e suas relações entre os gêneros no exercício de sua espacialidade e territorialidade.

Para isso, debater sobre gênero e sexualidade aliado a Geografia causa grande incômodo dentro da academia, pois é formada principalmente por homens brancos, cisgêneros e heteronormativos no ápice da cadeia das relações de poder.

Contudo, estes debates existem há décadas, mas são constantemente contestados quanto à pesquisa, metodologias, bases teóricas e importância para a sociedade. Nisso, trazer a pluralidade cultural dentro do saber acadêmico, evidenciando as discussões dos sujeitos invisibilizados que apenas no século XXI, adentram a um certo protagonismo científico devido a coragem de alguns pesquisadores e pesquisadoras que buscam sobrepujar as relações hierárquicas assimétricas de poder.

Primeiramente, vale salientar que a Geografia em inúmeros momentos negligenciou a vivência dos corpos subalternos e

suas espacialidades, não percebendo suas transformações e relações com o espaço, além de nublar a discussão sobre o gênero e a sexualidade dos sujeitos, pois é centrada na construção heteronormativa e androcêntrica da ciência. No entanto, nas subáreas da Geografia, como a Geografia Urbana, Agrária, Política, Saúde, entre outras, apresenta-se de forma tímida e por vezes invisíveis algumas reflexões que se remetem à Geografia Feminista.

Para isso, é imprescindível discutir o conceito de gênero que adentra a seara da construção social, cultural e diferença sexual, deixando o binarismo de lado, visto que existem vivências dos corpos "trans" e "cis" não encaixados no binarismo heteronormativo, estudos sobre masculinidades e as mais notórias, das feminilidades que por vezes, são enraizadas, apenas no contexto da diferença do sexo biológico.

Buscaremos aqui trabalhar o gênero, não como algo hirto e eremítico, mas sim em vivências de multiplicidades sociais alocadas dentro do espaço, envolvidos pelas desigualdades e as relações de poder. Ressaltando que as perspectivas existentes atualmente na academia é que cada vez mais, homens encontram-se no bojo da produção das Geografias do Gênero e da Sexualidade e das Geografias Feministas produzindo conhecimento rompendo com o poder hegemônico, trazendo um discurso moderno, ético e político, ou seja, fazendo ciência.

A Nova Geografia Cultural permeia a construção deste trabalho por dialogar com as Geografias Feministas e do Gênero e da Sexualidade, principalmente, baseando-se nos textos de Judith Butler. Dialogar sobre a sexualidade e o gênero é compreender que tratam de construções sociais, além da binaridade sexual dos corpos biológicos sob a égide da heteronormatividade.

De acordo com Silva (2010), a Geografia brasileira tem se desenvolvido de forma lenta nas discussões sobre corpos, gênero e sexualidades, comumente pautadas no desenvolvimento das geografias dos países anglo-saxões do hemisfério Norte. Existe um confronto epistemológico, às sombras, que reduz as discussões de gênero e sexualidade à marginalidade, tratando-a com descaso e sarcasmo na academia (PEDROSO, et al, 2019).

Os debates sobre as relações de raça, sexualidade e gênero inserem-se no diálogo brasileiro no contexto da evolução dos

movimentos feministas a partir da década de 70. Esses movimentos surgem para reivindicar e consolidar novos sujeitos políticos, forças que cresceram e lutam por direitos, sendo movimentos decoloniais e anticoloniais, de etnicidades e racialidades, de gênero, ecológicos, homossexuais e feministas na sua maior expressividade e interseccionalidade.

As discussões de gênero se discutem desde a Idade Média, pois era bastante comum que as mulheres tivessem meninos, se durante a relação sexual e o gozo, o homem virasse a face para a posição Leste durante a ejaculação. Fora as iguarias como vinho tinto misturado com útero de mamíferos para que potencializasse o nascimento de um menino (BBC, 2016). Além disso, por questões culturais, as mulheres passaram de divindades pelo fato de gerar uma nova vida à rejeitadas por não darem filhos homens, por não se casarem, até de participarem como vítimas do movimento de caça às bruxas.

Assim, as ciências sociais transformam-se em sua base, de modo indolente, rompendo com os modelos tradicionais de reflexão baseados na construção epistemológica patriarcal, já que novos atores políticos - mulheres, homossexuais, *drag queens*, transgêneros, transexuais e travestis, não-binários, crianças, etc - rompem com as concepções tradicionais da academia.

Para Santos (1996) os movimentos sociais discernem novos modos de opressão, principalmente sobre os grupos minoritários que lutam para a obtenção ou manutenção de direitos, visando perpassar as dificuldades expressas pelo capital e na organização social, que aqui me atrevo dizer; baseada na organização social heteronormativa, branca, machista, sexista, e, misógina.

Com tais movimentos eclodindo por todo o planeta, é comum que novos questionamentos e estudos desenvolvam-se submetidos às novas práticas sociais. No entanto, de acordo com Ramón (2008), sendo a Geografia uma ciência que analisa os espaços geográficos e naturais, tem ignorado explicitamente o gênero como uma variável em potencial para a diferença socioeconômica e da ocupação espacial, tornando o masculino como uma verdade universal. Assim, Ramón (2008, p. 26) delinea que:

"(...)...hasta hace poco la Geografía analizaba la sociedad y el medio como un conjunto neutro, homogéneo y asexuado. Es decir, interpretaba el mundo desde una visión masculina y se tenían en cuenta tan sólo las experiencias de los hombres (...)".

Neste sentido, a Geografia Feminista se interseccionaria com a Geografia do Gênero da Sexualidade, por trazerem concepções de modificações das estruturas hegemônicas masculinas, pois adentram as esferas de poder, desigualdade social, ocupação espacial, violência e outras variáveis.

Os movimentos feministas surgem para questionar as "verdades" instituídas socialmente, a partir de questionamentos como "Quem as ditou?"; "Quais os critérios adotados?"; "Quem é capaz de validar conhecimentos na academia?"; "Porque as mulheres são subjugadas em diversos setores da sociedade?". Santos (1996) faz uma análise que concerne que o fim do Estado de Bem-Estar social e o movimento estudantil de 1968 traz novos paradigmas à tona nas reivindicações, pois percebe-se um isolamento dos movimentos operários e estudantis, sendo que dentro deles outras minorias se faziam presentes como as mulheres, negros e crianças.

As reivindicações das mulheres presentes no mercado de trabalho, fomentou a necessidade de creches para as crianças e melhores condições de trabalho. Além disso, acarretou mudanças na escala econômica, social, familiar e no crescimento da população, fazendo com que a mesma reduza (TELES, 1993; BRUSCHINI, 1994).

Nisso, no Brasil, na Ditadura Militar, um período que é marcado pelas reivindicações clandestinas, principalmente de mulheres que estavam insatisfeitas com o trabalho e a sociedade em que se encontravam, sendo do espaço urbano ou rural, bem como as mulheres dos bairros que criam uma dinâmica única para a defesa de seus direitos, foi palco para o desbrave do gênero

Nesse sentido, podemos entender que todo fenômeno submetido a espacialidade, torna-se viável para estudo, visto que se fundamenta no que é a Geografia, a ciência que estuda a relação do sujeito com o meio ambiente, sendo pertinente a produção da ciência geográfica.

Deste modo, a ciência geográfica pode abarcar o campo do gênero e sexualidade de forma ampla, com o objetivo de compreender o espaço construído por essa diversidade de identidades e relações. A partir dessa discussão, é possível adentrar em variadas temáticas, como: a divisão do trabalho doméstico e seu caráter patriarcal; a relação entre gênero e direitos humanos; as mudanças na relação entre gênero e sexualidade no contexto contemporâneo e espacial; a importância do feminismo na promoção de igualdade de gênero, e, entre outras.

Além disso, a ciência geográfica também se torna importante para a compreensão da forma como o gênero e a sexualidade são percebidos em um determinado lugar, permitindo assim o estudo da heteronormatividade e do heteropatriarcado como formas de dominação social. Por meio da análise desses elementos, a ciência geográfica pode auxiliar na compreensão de como o gênero e a sexualidade são construídos e vivenciados no espaço.

GEOGRAFIA, GÊNERO E SEXUALIDADE?

Na Geografia o espaço geográfico é a construção material da sociedade, é onde as relações sociais, a produção do capital, a existência da humanidade se expressa por meio das contradições. Mas, de certo, que nem todos os corpos foram explícitos nas produções geográficas, muitos tiveram sua existência negada pelas relações de poder androcêntricas (MONK & HANSON, 1987). Relações de poder que no debate epistemológico rompem com a neutralidade e a verossimilidade do saber científico e replicam o conhecimento baseado no eurocentrismo, no masculino, branco, binário, cisgênero e heterossexual.

Essas relações de poder podem ser percebidas nos seguintes aspectos: privilégios dados aos padrões culturais europeus na produção de conhecimento; predomínio do ponto de vista masculino na produção acadêmica; desvalorização dos saberes produzidos por grupos minoritários; preconceito de gênero e a subvalorização do trabalho feminino; desconsideração da diversidade sexual, gênero e sua apropriação do espaço; exclusão e silenciamento das vozes indígenas, negras e demais vozes minoritárias; a não inclusão de

narrativas, saberes e histórias de povos minorizados na construção do conhecimento científico.

Nesse sentido, as abordagens metodológicas que devem ser adotadas devem partir de um olhar interseccional, pois, de acordo com essa teoria, a opressão e a discriminação que esses grupos sofrem não é resultado de uma única variável, mas sim de diversos fatores, como gênero, raça, orientação sexual, etc.

Esse olhar interseccional também pode ser aplicado ao uso de dados qualitativos e quantitativos para a análise de questões como o emprego, a renda, o acesso à saúde, a educação e outros direitos. Dessa forma, pode-se entender melhor como a multiplicidade de fatores contribui para a exclusão desses grupos.

Neste contexto, surge a necessidade de buscar trazer à tona grupos minoritários dentro das produções científicas como travestis e transexuais, *queer*, mulheres, homossexuais e lésbicas, apresentando as suas vivências urbanas e rurais, suas expressões no espaço, distribuição espacial, classe socioeconômica, deslocamentos, presença nas relações de produção em uma sociedade patriarcal.

Até meados dos anos 90, era comum alguns trabalhos intitulados como "*queers*" serem apresentados como um conhecimento científico e libertador, porém não representava as pessoas não brancas, sejam elas mulheres ou homossexuais. Existia a necessidade da construção científica de fato, que gerasse uma evolução no saber científico trazendo visibilidade as pessoas não imersas na branquitude ocidental científica.

Assim, a Teoria *Queer*, entendida como um estudo que abrange a diversidade de identidades de gênero, sexualidades e relações de poder, foi criada a partir de uma crítica ao binarismo de gênero e às concepções tradicionais da sexualidade, e foi projetada para incluir um espectro maior de identidades e experiências (FOUCAULT, 1988).

A produção taciturna de vários grupos sociais remete-se a uma Geografia arcaica que teve sua construção histórica permeada pelo poder dos grupos hegemônicos, tendo levadas a ela o rompimento com a negligência e o debate sobre a epistemologia geográfica frente aos corpos subalternos. O conhecimento científico expressa a visão de mundo e da posição de poder de quem faz ciência, então cabe à Geografia buscar compreender de qual perspectiva essa ciência se desenvolveu. É crucial que a Geografia se abra para a

diversidade, buscando entender a realidade local e global e compreender os diferentes modos de produção de conhecimento, valorizando a produção de grupos subalternos e considerando-a um conhecimento válido.

O silêncio não existe, por causa da inexistência espacial destes sujeitos, mas sim pela ausência de poder, por serem contraditórios e não por serem a-espaciais, visto que pela falta de poder, são facilmente silenciados e esquecidos. Este silêncio pode ser devido à inibição ou intimidação dos sujeitos, devido à repressão, à discriminação, à violência, à falta de acesso aos meios de comunicação, à falta de representatividade política, à falta de condições de participação no debate público e à falta de espaço para expor suas ideias.

Ademais, a ponto de compreensão desse poder, se pensarmos sobre o quantitativo de quem faz ciência na academia, ao analisarmos, perceberemos que a quantidade de homens e de mulheres que ocupam cargos docentes ou de gestão é discrepante; e para refletir mais ainda, se adentrarmos às questões de racialidade e sexualidade a diferença se torna inquietadora (VALENTINE, 2007).

Ademais, os próprios eventos científicos, como simpósios, congressos, jornadas, fóruns, entre outros, só vieram a ter Grupos de Trabalho – GTs – específicos para os debates de Gênero e Sexualidade a partir dos anos 2000. No entanto, por vezes, incorporam inúmeras temáticas em uma grande sopa de eixos que deveriam ser estudados isoladamente como religiosidade, etnicidade, sexualidade, entre outros. Essa invisibilidade, trata-se de uma forma de protecionismo das relações de poder do discurso androcêntrico e hegemônico (SILVA, NAZBONY e ORNAT, 2011; FOUCAULT, 1988).

De acordo com Silva e Ornat (2016), a Geografia vem consolidando os estudos das relações de gênero e sexualidade, desde os meados dos anos 90; principalmente pelas produções acadêmicas de Rosa Ester Rossini que é extremamente importante para o desenvolvimento da geografia do gênero e Feminista no Brasil e para o estabelecimento de novas referências e trabalhos voltados para o tema. Com seus estudos e orientações, Rossini contribuiu para o desenvolvimento de uma ciência mais justa, igualitária e inclusiva, que possa levar à compreensão e à igualdade de gênero no mundo.

No entanto, há um silenciamento das vozes femininas na produção acadêmica, como por exemplo de autoras como Joseli Maria Silva, Maria das Graças Silva Nascimento, Maria Franco García, entre outras. Embora os esforços e trabalhos desses nomes tenham sido fundamentais para o avanço da ciência, a falta de reconhecimento de seu trabalho é ainda mais preocupante. Além disso, é importante destacar que muitas destas mulheres tiveram que enfrentar o machismo e o patriarcado vigentes em sua época, o que dificultou ainda mais o reconhecimento de seus trabalhos.

Deve-se, portanto, lembrar e destacar o trabalho que essas mulheres realizaram, para que possamos trazer suas contribuições para a luz e, assim, não só homenageá-las, como também ensinar aos novos geógrafos sobre a importância de suas contribuições para o campo. Para isso, é necessário incentivar pesquisas que dêem voz aos corpos subalternos, reduzindo o poder hegemônico do patriarcado acadêmico.

O processo de construção do conhecimento geográfico parte do reconhecimento de que a produção da ciência tem sido histórica e socialmente influenciada. Assim, acredita-se na importância de reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas, abordagens e métodos de estudo para compreender e interpretar os vastos e complexos fenômenos geográficos que constituem o mundo.

A construção de um conhecimento geográfico moderno envolve o questionamento contínuo dos paradigmas existentes e o estabelecimento de novas metodologias que considerem as múltiplas dimensões do espaço, tais como a influência das relações de poder, de gênero, de raça e etnia, de identidade de lugar, de movimentos migratórios, de mudanças sociais, entre outras contribuindo para a instauração de relações de igualdade entre os grupos sociais.

A Geografia abarca aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos, que influenciam a maneira como as pessoas se relacionam com o espaço. Isso permite que a Geografia seja uma ferramenta importante para entender os mecanismos que estruturam as relações sociais e a cultura, bem como as tensões que permeiam o cotidiano dos grupos sociais minoritários: *queers*, mulheres, homossexuais, transgêneros, transexuais, travestis, negros entre outros. Por meio do estudo do espaço, a Geografia consegue abarcar, compreender e analisar esses debates e tensões, possibilitando assim

uma melhor compreensão das relações sociais e a forma como elas estão estruturadas (DIAS e BLECHA, 2007).

AS GEOGRAFIAS

De acordo com Massey (2008), existem inúmeras Geografias que estudam ou utilizam dos inúmeros sujeitos sociais e suas dinâmicas espaciais para compreender a organização do espaço e o modo de vida. É nesta perspectiva que o olhar sobre os demais grupos – os não hegemônicos – deve ser exercitado para a compreensão do seu exercício espacial.

Para tanto, a Geografia do Gênero e Sexualidade é uma subárea que tem como objetivo abordar como as desigualdades de gênero afetam a distribuição espacial das relações sociais. É uma área que se interessa pelo modo como o gênero é construído socialmente e como isso afeta a produção de espaços físicos, a distribuição de recursos, o mundo do trabalho e a participação política. Ela também investiga as formas como o gênero é construído e reforçado pelas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais, bem como as formas como essas estruturas podem ser transformadas. A Geografia de Gênero e Sexualidade também busca entender as formas como os grupos subversivos transformam e experienciam o espaço de maneiras significativamente diferentes (SILVA, 1998).

De acordo com Santos (1978, p. 122), o espaço geográfico:

Deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual (SANTOS, 1978, p.122).

Desse modo, o espaço geográfico é, portanto, um fenômeno social que possui características próprias, que interagem com

outras características e que são produzidas pelos atos humanos. Além disso, o espaço não é apenas um meio, mas também um fim, pois é significativo para as relações sociais, sendo produto e simultaneamente produtor.

Assim, o espaço não é apenas um lugar físico, mas também um lugar simbólico - um lugar de significado, que é produzido e recriado através de ações humanas. O espaço é o resultado de complexas estruturas sociais, culturais e históricas, e as respostas a essas estruturas podem ser encontradas nas trajetórias que são traçadas por pessoas dentro do espaço. Nisso, o espaço é um lugar dinâmico, construído e recriado pelas ações humanas e suas multiplicidades.

De alguma forma, essas práticas acabam influenciando as relações de poder no espaço. O corpo é um dos principais meios de expressar essas relações de poder, tanto no que diz respeito às hierarquias sociais quanto às relações de gênero. Além disso, as práticas socioespaciais também influenciam na maneira como o corpo é visto e tratado no espaço. Por exemplo, o espaço público é comumente visto como um lugar de liberdade, porém, ao mesmo tempo, é marcado por hierarquias sociais e relações de poder que acabam por limitar essa liberdade (SILVA; ORNAT, 2016).

Mediante a isso, o corpo e a relação com o espaço são elementos intrínsecos de qualquer prática socioespacial. Uma vez que o espaço é marcado por hierarquias e relações de poder, é necessário que sejam estabelecidas políticas que possam promover a autonomia das pessoas no que diz respeito à sua relação com o espaço. Dessa forma, pode-se garantir que o corpo não seja mais visto como um meio de estabelecer ou manter relações de poder no espaço, mas sim como um meio de promover a liberdade e autonomia dos indivíduos.

GÊNERO E A SEXUALIDADE COMO UM “NOVO” OLHAR PARA A GEOGRAFIA

Ao analisar questões de gênero, é importante ter em mente que elas são influenciadas por diferentes fatores, como a cultura, a história e a religião. Esses fatores podem afetar a forma como as pessoas percebem e interpretam os papéis de gênero, bem como o que é considerado a norma de gênero em uma cultura ou em uma

época específica. Por exemplo, em alguns lugares, as mulheres são vistas como responsáveis por realizar tarefas domésticas, enquanto os homens são vistos como responsáveis por prover a renda para a família. Em outros, essas expectativas podem ser invertidas. Por isso, é importante lembrar que as questões de gênero são construídas e interpretadas de forma diferente de acordo com a cultura, a localidade e a época.

Por exemplo, sexo está atrelado às questões biológicas como macho, fêmea e intersexual, diretamente exposto à presença da genitália específica; já orientação sexual refere-se por quem o sujeito sente-se atraído podendo ser heterossexual, homossexual, pansexual, assexual, bissexual, entre outros; e identidade de gênero adentra ao campo do pertencimento seja ela uma pessoa cisgênero – enquadra-se no gênero atribuído – sendo masculino e feminino e as pessoas transgêneros que apresentam uma identificação e representação discordante do que lhe foi atribuído ao nascer.

Nesse sentido, as práticas culturais, as relações de poder e as configurações de espaço são produtos de processos históricos, que envolvem interações entre grupos, tais como classes, raças e gêneros (MCDOWELL, 2007). Assim, a análise espacial fornece meios para compreender quem tem acesso a quais recursos, quais são as desigualdades sociais e quem tem a capacidade de agir sobre o espaço. Por meio dela, é possível investigar os efeitos das relações de poder na produção de desigualdades sociais e no acesso a recursos e direitos.

A construção do espaço ou do território trata-se de algo complexo, visto que a construção reflete de diversas vertentes de ordem social, temporal e cultural, podendo sofrer mudanças constantemente. E ao entendermos que território se refere às relações de poder, local das diferenças e das relações (SAQUET, 2010), é compreensível que diversos corpos dissidentes ocupam um determinado espaço, determinando-o por suas relações sociais criando uma relação de poder, como o território da prostituição de uma cidade.

De acordo com Silva (2014) estudar o gênero na Geografia é compreender a ocupação e a dinamização do espaço por todos os corpos pertencentes à sociedade, e que dentro desses corpos existem significados e sujeitos que se organizam em grupos sociais,

principalmente, aqueles que não se enquadram ao perfil heteronormativo da sociedade.

A Geografia do Gênero e da Sexualidade, muitas vezes, é também o resultado de um processo de luta e resistência para mudar o *status quo* do pensamento geográfico. Ela busca confrontar as narrativas tradicionais e ampliar a discussão sobre questões de gênero e sexualidade, bem como seus impactos no espaço. Esta abordagem geográfica também tem permitido aos estudiosos aprofundar as discussões sobre as formas como as relações de poder e as hierarquias de gênero e sexualidade, estão associadas ao espaço. O objetivo desta abordagem é entender como as identidades, as relações e as representações de gênero e sexualidade se manifestam em diferentes contextos e como esses contextos, por sua

Para isso, Silva (2014, p. 122) o ensino da Geografia tem o papel de compreender e, por conseguinte, ensinar o espaço geográfico a partir da visão de gênero, que busca considerar as desigualdades estruturais que envolvem mulheres e homens e demais corpos, assim como as relações de poder que estes vivenciam. A inserção da perspectiva de gênero e das questões relacionadas ao espaço geográfico permite uma compreensão mais profunda e ampla do fenômeno, desenvolvendo a criatividade, a crítica e a capacidade de perceber as relações entre os diversos elementos do espaço.

A Geografia de Gênero nos ajuda a compreender como o espaço é construído socialmente, mostrando as diferentes formas que as pessoas enfrentam ao lidar com a desigualdade de gênero. Ela também mostra como as relações de gênero são estruturadas e como elas se manifestam em contextos específicos, como o trabalho, o lazer, a moradia e o uso do espaço. Ao analisar o espaço através da ótica de gênero, é possível identificar relações desiguais entre homens e mulheres e entender como elas moldam a vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, ao longo do estudo, foi possível observar a necessidade de se discutir questões que colocam em evidência as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais existentes entre os sujeitos geograficamente situados em seus diversos

espaços/territórios. Tais desigualdades estão fortemente relacionadas ao campo das relações de gênero, que permeiam a sociedade, e que podem ser compreendidas à luz da Geografia de Gênero e da Sexualidade quanto da Feminista. Essas duas abordagens, que vêm ganhando espaço na academia brasileira, têm contribuído para a compreensão dos fenômenos geográficos a partir de uma perspectiva de gênero, buscando desconstruir os estereótipos e os “olhares masculinizados” que permeiam as análises geográficas.

É necessário entender que a Geografia tem um papel primordial na reflexão sobre gênero, pois ela tem a capacidade de analisar como a desigualdade de gênero é produzida e reproduzida socialmente no espaço. Assim, a Geografia deve ser utilizada como ferramenta de análise e reflexão sobre a desigualdade de gênero nas diferentes regiões do mundo, ressaltando a necessidade de se promover a igualdade de gênero e evitar as desigualdades que são produzidas socialmente. Além disso, é importante que a Geografia seja utilizada para compreender as questões de gênero de uma forma holística, pois é necessário perceber como essas questões se relacionam com outros fatores no espaço, como a economia, a política, a cultura, o meio ambiente e outros.

Por fim, acredita-se que os estudos oriundos da Geografia de Gênero e Feminista são fundamentais para compreendermos a dinâmica das relações sociais e a construção do espaço geográfico, e que os debates que envolvem essas abordagens precisam ser ampliados e aprofundados, pois é através deles que conseguiremos compreender os processos de resistência e de luta envolvendo o gênero na Geografia.

REFERÊNCIAS

BBC. Os inusitados fatores que definem o sexo de um bebê. Disponível: < <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-37717985>>. Acesso em: 10 Nov. 2022.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de set. 2022

BRUSCHINI, C. **O trabalho da mulher no Brasil:** tendências recentes. In: Anais do III Encontro Nacional de Estudos do Trabalho. São Paulo: ABET Vol.1, 1994.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed, 2008.

_____. **Cuerpos que importan:** sobre los limites materiales y discursos del "sexo". 1º ed. Buenos Aires – Argentina, Paidós, 2002, 352 p.

DIAS, K.; BLECHA, J. "**Feminism and Social Theory in Geography**", The Professional Geographer, 59(1), pp. 1-9. 2007.

MASSEY, D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Trad. MACIEL, H. P; HAESBAERT, R. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312 p.

MILLET, K. **Sexual politics.** Chicago: University of Illinois Press, 2000.

MONK, J; RAMON, M. D.. Gárcia. Geografia Feminista: uma Perspectiva Internacional. Documents d'Anàlisi Geogràfica, vol. 10, p. 147-157, 1987.

ORNAT, M. J. **Entre territórios e redes geográficas:** considerações sobre a prostituição travesti no Brasil meridional. Terr@Plural, Ponta Grossa, v.3, n.1, p.89-101, jan./jul. 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMON, M. D. G.: **¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?** SEMATA, Ciencias Sociais e Humanidades, ISSN

1137-9669, 2008, vol. 25-51. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4519/pg_025-052_semata20.pdf;jsessionid=BC2FABFF1A2D29960C651E96021426D0?sequence=1>. Acesso em: 14 Ago 2022.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SAQUET, M. A. **O desenvolvimento territorial como práxis para a transformação social** (palestra na FECILCAM). 2010.

SILVA, J. M; ORNAT, M. J. **Corpo como espaço:** um desafio a imaginação geográfica. In: PIRES, C. L. Z; HEIDRICH, Á. L; COSTA, B. P. Plurilocalidade dos sujeitos: representações e ações no território. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2016. p. 56-75.

SILVA, J. M. **Ensino de Geografia:** novos temas para Geografia escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. 127 p.

SILVA, J. M. **Geografias feministas, sexualidades e corporalidades:** desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. In: _____ (Org.). Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, J. M; NABOZNY, A.; ORNAT, M. J. **A visibilidade e a invisibilidade feminina na pesquisa geográfica:** uma questão de escolhas metodológicas. In: SILVA, J. M; ORNAT, M. J; CHIMIMJUNIOR, A. B. (Org.). Espaço, gênero e feminilidades ibero-americanas. Editora Toda Palavra, Ponta Grossa, 2011.

TELES, M. A. **Breve História do Feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

VALENTINE, G. **Theorizing and researching intersectionality:** A challenge for Feminist Geography. Professional Geographer, v. 59, n. 1, p. 10-21, 2007

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.020)

UMA REFLEXÃO DIDÁTICA: POR QUE LEVAR A POÉTICA ERÓTICA DE GILKA MACHADO À SALA DE AULA?

Élida Alves Ferreira

Mestranda em Teoria da Literatura, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco; e-mail: ealvesferreira8@gmail.com.

RESUMO

Situada num momento de conflitos culturais, estéticos e culturais, Gilka Machado teve sua obra influenciada pela modernidade trazida pelo século XX. No início do século, o que se esperava era construir uma identidade nacional através de reformas e movimentos políticos, sociais e literários, apesar das contradições entre a dependência da cultura europeia e o olhar para a cultura nacional. Objetivamos, portanto, construir uma reflexão didático-pedagógica para discutir a poesia erótica no ensino básico. Para tratar do erotismo, utilizamos Paz (2018), Bataille (2013); para o letramento poético e a formação do leitor literário para o eros, temos como aporte: Elliot (1991), Sorrenti (2009), Silva (2009), Faros (1998), Pinheiro (2018) e Brasil (2017). Os procedimentos metodológicos abordados foram: (1) pesquisa bibliográfica; (2) leitura do corpus, (3) análises-reflexivas sobre a poesia erótica de Gilka Machado no ensino médio. Uma poética como a gilquina é fundamental à formação do leitor literário, pois ajuda-o a desenvolver habilidades de leitura na presença de um texto com profundidade, entretanto, é necessária uma reformulação do pensamento.

Palavras-chave: Poesia, Erotismo, Leitor Literário, Língua Portuguesa, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Gilka da Costa de Melo Machado nasceu em 12 de março de 1893, no Rio de Janeiro. Aos 14 anos, Gilka participou de um concurso literário realizado pelo jornal A Imprensa, ganhando os três prêmios principais com poemas sob seu nome e pseudônimos. Os críticos ficaram escandalizados por seus poemas, chamando-a de “matrona imoral”. Seu primeiro livro de poemas, *Cristais partidos*, foi publicado em 1915, prefaciado por Olavo Bilac. Nos anos seguintes, ela publicou os livros: *A revelação dos perfumes* (1916), *Estado de alma* (1917), *Poesias (1915-1917) - (1918)* e *Mulher Nua*, em 1922. Em 1933 ganhou um concurso da revista O Malho como maior poeta brasileira do século XX.

Esta pesquisa tem por objetivo propor uma reflexão didático-pedagógica que repense o ensino de poesia erótica no ensino básico, a partir da literatura de escrita feminina. T. S. Elliot, em seu ensaio “A função social da poesia”, em defesa do gênero textual, já apontava para os motivos deste contato. Para o autor, a poesia deve, antes de tudo, assegurar prazer ao seu leitor, isto é, muito mais que objeto de análise, seja linguística ou histórica, social ou política, a poesia deve estar encarregada da fruição. Octavio Paz, em consonância com o ensaísta norte-americano, afirma que “a poesia revela este mundo; cria outro” (2012, p. 11); logo a poesia provocaria uma conscientização humana e individual, que só é possível através da sua experiência, uma vez que esta extrapola a vivência e comove pela forma como a linguagem é construída no discurso poético: “[...] las palabras no dicen las mismas cosas que en la prosa; el poema no aspira ya a decir sino a ser.” (PAZ, 2018, p. 12). Afinal, a poesia é um discurso que mostra o trabalho da linguagem sobre si mesma.

Nessa discussão, insere-se a poesia erótica. O erotismo, diferentemente do que se acredita no senso comum, não implica em obscenidade ou pornografia. Para Paz (2018, p. 10), “la poesía erotiza el lenguaje y al mundo porque ella misma, en su modo de operación, es ya erotismo”. Compreende-se, portanto, que não haveria como separar erotismo e poesia, já que estariam sujeitos a um mesmo modo de operação sobre a linguagem. Explorar a poesia a partir de seu caráter erótico permite movimentar processos cognitivos, a

exemplo da inferência – a partir da qual é possível entender o texto enquanto processo, portanto, se encontra em permanente elaboração e reelaboração, considerando sua história e suas possíveis recepções pelos diversos leitores, cada um com suas idiossincrasias (cf: Marcuschi, 1996). Dessa forma, o texto é uma proposta de sentidos, aberto a possibilidades de compreensão. Procedimentos como a inferência são importantes não somente à interpretação do poema, mas também, e por consequência, à apreensão do mundo – este que se conhece e outro, com potencialidades de vir a ser.

Além disso, uma proposta que tenha como objeto de estudo a poesia de Gilka Machado não apenas dá visibilidade à literatura de escrita feminina, como também vem a ser uma forma de contribuir para a desmistificação do tabu que a literatura erótica tem socialmente. Essa proibição acontece porque ela é vista como incitação à prática sexual. Tal reflexão, além de permitir a exploração dos símbolos presentes na poética giliana, ao serem analisados, pode ainda contribuir para o desenvolvimento da leitura ativa dos estudantes.

METODOLOGIA

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa bibliográfica, pois será desenvolvida através de textos pré-concebidos. Para chegar às análises do corpus, alguns procedimentos metodológicos foram seguidos: a) Iniciou-se a pesquisa bibliográfica na fortuna crítica sobre a poeta carioca, em seguida foi realizado o levantamento bibliográfico sobre a temática do erotismo e do letramento poético; b) em seguida, foi realizada a leitura e análise da Base Comum Curricular Nacional, a fim de encontrar, ainda que indiretamente, mecanismos para o trabalho com a poesia erótica em sala de aula; c) por fim, foi feita uma reflexão didática dos motivos que trazem relevância ao trabalho com a poesia da carioca na sala de aula do ensino médio, a explorar o erotismo como reivindicação e, a sua vez, resgatar na bagagem cultural dos alunos o símbolo lunar e, através desse duplo viés, instigar ao letramento poético e literário e desenvolver os níveis de leitura dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

DO EROTISMO

Ao ouvir-se a palavra erótico, popularmente, refere-se à pornografização do mercado que vende conteúdo adulto e objetifica as mulheres, banalizando o sexo. Entretanto, o erotismo é um aspecto importante e inerente à vida humana. É um dos aspectos que nos diferencia dos demais animais, a capacidade de erotizar tira do sexo o fim retido à procriação ou continuidade da espécie.

Paz (2018) afirma que há uma duplicidade na chama da vida: a chama azul, calma, tranquila, é o amor; já a chama interna, vermelha, vivaz que queima é o erotismo. O poeta e teórico mexicano nos delinea de forma poética a importância do erotismo à vida humana: é ele quem nos faz, entre tantas outras coisas, indivíduos. Pois, “o erotismo é um dos aspectos da vida interior do homem. Se nós não damos conta disso, é porque o erotismo busca incessantemente fora dele um objeto de desejo. Esse objeto, contudo, corresponde à interioridade do desejo.” (BATAILLE, 2013, p. 25)

De acordo Bataille (2013), o ser humano é descontínuo, esse sentimento faz-nos buscar no outro, mais especificamente no ser amado, uma sensação de continuidade, que nenhum dos dois experimentaria sozinho. Os objetos desejo são escolhidos a partir da individualidade de cada pessoa, porém há no objeto de desejo uma particularidade inalcançável, algo que atinge o íntimo fazendo ser desejado por nós. Logo, “el erotismo es ante todo y sobre todo *sed de otredad*” (PAZ, 2018, p.20. Grifo do autor.)

Partindo daí entendemos porque a atividade sexual humana é também erótica: o ser humano posto a si mesmo em questão experimenta ao mesmo tempo a vida, através da sensação de continuidade, e a morte. Sobre esta ambiguidade, acentua Octavio Paz que “el erotismo defende a la sociedad de los asaltos de la sexualidad, pero, asimismo, niega a la función reproductiva. Es el caprichoso servidor de la vida y de la muerte.” (PAZ, 2018, p. 17). Falar, então, de erotismo é também falar do sexo, pela forma diferencial que ela significa para os seres humanos, indo além dos fins reprodutivos. “Ante todo, el erotismo es exclusivamente humano: es sexualidad socializada y transfigurada por la imaginación y la

voluntad de los hombres.” (PAZ, 2018, p. 14). Portanto, o erotismo é a força que transfigura, modifica e, principalmente, metaforiza a atividade sexual, atribuindo-lhes significados a depender do sujeito e do lugar social do qual se fala.

DO LETRAMENTO POÉTICO

“Poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.” (PAZ, 2012, p. 11) Partindo das declarações de Octavio Paz (2012) sobre o que a poesia pode nos proporcionar como humanos e indivíduos socialmente localizados, podemos concluir que ela, assim como toda e qualquer literatura, é de fundamental importância para a nossa formação cidadã e é um direito incorruptível a todos, como afirma Antonio Candido. E a sala de aula, como espaço de interação e parte da escola – uma das instituições sociais presentes na construção da personalidade, da cidadania e da Cultura –, deve ser o lugar onde a criança e o adolescente devem ter contato com a poesia e a literatura, sendo dever do professor de língua portuguesa levá-las aos seus discentes, não apenas para o deleite, mas para uma conscientização humana e individual que essa leitura pode provocar através da experiência, que extrapola a vivência e comove pela forma como construída. Afinal, “a poesia é um discurso que mostra o trabalho da linguagem sobre si mesma” (SORRENTI, 2009, p. 21).

Posto isso, essa pesquisa tem em vista o pressuposto de que a poesia e os demais textos literários não têm a devida atenção na aula de português e, quando têm, são objetos para análise linguística ou não se desvinculam da sua caracterização em determinados momentos literários – não menosprezando a importância da historiografia literária, mas entendendo-a como umas das questões e não a única a ser tratada à respeito da literatura no ensino básico.

Quando o assunto é poesia, nos habituamos a entendê-la apenas como um artefato artístico para gozo e/ou reflexão. Neste sentido, ela é tida como o expressionismo do poeta em relação aos seus sentimentos: sobre as coisas e as pessoas do seu redor, e sobre ele mesmo; revelando seus medos, angústias, amores, paixões e

dúvidas. É a partir disso que se começa a discutir a respeito de sua função, pois ela “tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção; e esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral” (ELLIOT, 1991, p. 30). A poesia, portanto, não expressa somente os sentimentos do poeta, mas também do leitor que, ao ler, se identifica e se conscientiza dos seus próprios sentimentos, pois ela é construída de modo a comover seu espectador. Atingindo, assim, o que Elliot (1991) afirma ser a principal função desta forma de arte. Ainda segundo o autor, deve-se buscar tais funções pelo que há de mais óbvio, logo, é permissível dizer que uma poesia cumpre sua função se pudermos “nos assegurar de que essa poesia nos dê prazer” (ELLIOT, 1991, p. 26).

A literatura sofre o processo de escolarização para estar na sala de aula. Entretanto, para Silva (2009), o trabalho com a poesia tem se precarizado para se submeter e contribuir com esse processo. Destina-se à escola a função de criar no aluno o gosto pela poesia, entretanto, a instituição pode ser, muitas vezes, “responsável pelo desgosto pela poesia” (Sorrenti, 2009, p. 17). Esse detrato está relacionado à “inutilidade” não só da literatura e da poesia, como de qualquer forma de arte, pois não são lucrativas e se inserem nas atividades lúdicas e prazerosas. Essa atitude da escola, reflexo da postura de uma sociedade que busca primordialmente a lucratividade, segundo Sorrenti (2009), sufoca a imaginação criadora dos alunos, desprezando o estado de poesia em que está a criança ao colocá-la frente à sistematização da linguagem.

Entretanto, quando esse gênero chega à sala de aula, são escolhidos por temática, e quanto mais próxima ao universo juvenil, mais pertinente para o trabalho em sala de aula. Muitos dos livros de poemas escritos para adolescentes têm discutido tais questões superficialmente, sem descer às profundidades dos conteúdos. O olhar dos autores desses livros explicita que se entende a adolescência como um fenômeno universal, ou seja, acontece da mesma forma com todas as pessoas. Porém, lembra Sorrenti (2009, p. 62), que “a adolescência pode assumir formas variadas e não se caracterizar apenas como uma fase rica em percepções”; Esses poemas se preocupam apenas com o como dizer. Embelezando os temas excessivamente recorrentes para atrair o leitor adolescente, a ênfase é dada somente a mensagem do texto, “de maneira que o

assunto não é discutido a partir da transfiguração da realidade: a linguagem não é utilizada de maneira a desafiar o leitor” (Sorrenti, 2009, p. 74). A falácia dessa tentativa é: um adulto cria um ambiente adolescente para o público juvenil, evidenciado o tom “moralizador” da voz dos adultos por traz desses textos.

Pinheiro (2018, p. 117), reforçando as concepções de Silva (2009), afirma que não há poesia propriamente para jovens como há para crianças, e os livros que se propõem a sê-lo acabam por não se sustentar num ponto de vista estético, pois “tendem ao lugar-comum, à facilitação de linguagem e sobretudo, à padronização de certos modelos e atitudes disseminados como típicos do jovem”. Para evitar tal problema, o autor propõe que o professor precisa, antes de tudo, ser leitor de grandes poesias para que suas escolhas “respondam ao horizonte de expectativa do leitor jovem” (SILVA, 2009, p. 111). “Trata-se de um leitor que descobriu um potencial particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano, de fruição estética.” (PERNAMBUCO/SE p.94).

Evidencia-se, com isso, o papel fundamental do professor entre a poesia e o aluno, uma vez que é sua função possibilitar “um encontro mais íntimo [do aluno] com a poesia” (PINHEIRO, 2009, p. 114), para que seja “colocada abaixo” a ideia de que o trabalho com a poesia se restringe a fazer teorismo, como saber diferenciar função literária da não literária, ou reconhecer a função da linguagem presente no texto. Com tamanha responsabilidade, o professor precisa ter prazer em ler poesia, seus gostos não devem ser desprezados e fazem o diferencial na abordagem com o gênero em sala de aula, conforme nos lembra Pinheiro (2018). A função de mediador do professor de língua portuguesa não se limita à poesia, ele deve sê-lo “no processo de aquisição de habilidades de [toda e qualquer leitura] leitura” (PERNAMBUCO/SE p. 96). É tomando esse posicionamento que a poesia poderá superar o processo de escolarização que sofre atualmente nas salas de aula.

ANÁLISES

Conforme nos aponta Filoteo Faros, em *A natureza do Eros* (1998), o eros é considerado de modo equivocado, na construção

popular, como “ato sexual” por causa de uma educação que sai de geração a geração limitando as pessoas a modelos culturais baseados em moralismos e bons costumes. O autor discute a respeito da educação sexual, que é negada na escola, por ser confundida como a descrição do que se fazer no ato sexual, segundo os mais conservadores.

Diante dessa cultura, “meninos” e “meninas” terão papéis sociais – eróticos – diferentes: enquanto ela deve manter-se casta; ele deve reafirmar sua virilidade, através da sua vida sexual. Isso, entretanto, segundo Faros, não é saudável aos jovens. As pressões sexuais lançadas aos indivíduos, ainda em processo de formação psíquica e mental, formam pessoas que não desenvolvem seu eros. No último século, a mulher alçou voos no que diz respeito a sua liberdade sexual e moral, entretanto, uma onda conservadorista tem se levantado no Brasil, atualmente, e em outros países, como os EUA.

Após os discursos de decolonidades realizados na atualidade, esperava-se uma melhor aceitação de determinados assuntos por parte do público. Entretanto, o conservadorismo tem mostrado que as pessoas ainda têm a visão ultrapassada, por exemplo, a respeito da educação criticada por Filoteo Faros em 1998. Há poucos anos houve uma absurda rejeição e repulsa a um suposto kit sobre educação sexual que circularia nas escolas de ensino básico, “desvirtuando” as crianças e confundindo suas mentes infantis. Essa estrutura cultural toma o sexo como um tabu, sendo sua discussão permitida apenas entre marido e mulher, mas restringindo à reprodução, muitas vezes, sem a erotização.

Faros (1998) aponta o clássico de *A Bela e a Fera* como uma alegoria do que acontece socialmente: a imagem masculina é criada como o macho alpha, bruto, desprovido de sensibilidades; enquanto a mulher, seria seu oposto, com a adição à característica da submissão. Essa visão dualista da pessoa humana simplifica as relações e inibe o indivíduo de se expressar, tolhendo seu eros. Assim, netas, aprendem com filhas, que aprendem com mães. No sexo oposto também acontece o mesmo. Além, é claro, do caráter pecaminoso do ato sexual com vaidades, visto, que segundo preceitos religiosos, Deus fez o homem e a mulher para se multiplicarem. O ato sexual – erótico – que não tem esta finalidade é pecado, e distancia o casal,

que não se toca, não tem comunicação corporal, essa necessidade é traduzida como luxúria.

Na maioria das vezes, esses são os pais modelos responsáveis pela educação erótica de outras pessoas. Algumas vezes, este ciclo é rompido; mas quando isso não acontece, vemos o retorno de uma sociedade que não busca mais informações verdadeiras e diz que a educação sexual é ensinar o que se fazer no ato sexual, há a demonização do sexo e a crença de que falar a respeito da temática é desvirtuar a criança ou o adolescente.

Essa breve reflexão nos encaminha a pensar nos motivos pelos quais a poesia erótica não vai à sala de aula: o eros é mais que o ato sexual, é uma forma de agir e de estar sobre o mundo, de forma criativa e criadora, que muitas pessoas desconhecem ou negam, porque expressar o eros é expressar liberdade. E, ao expressar-se, um indivíduo não se deixa render por exigências ou repressões sociais, pois expressa-se a si mesmo. Entretanto,

[...] temos de levá-los [os alunos] a terem contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas fantasias, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, toda a sua experiência de vida, enfim. Mas também proporciona-lhes leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes. (PINHEIRO, 2018, p. 113)

É partindo então da afirmação de Pinheiro (2018), que devemos levar aos estudantes leituras desafiadoras que partimos a questionar por quê a poesia erótica não faz parte da sala de aula do ensino básico e seguimos em defesa desta, uma vez que ela revela o humano como qualquer outro texto com qualidade literária.

Eros age como um impulso que se prolonga por todas as fases da vida em busca da união, da totalidade, da plenitude perfeita. Essa busca está representada de formas diferentes nas variadas manifestações artísticas, no caso do poema, como é demonstrado através das análises dos poemas de Gilka Machado, nos quais a temática erótica expressa o desejo, que impera o coração e a mente de todos os seres, impulsionando-os para a vida. Eros como força arrebatadora movimentam a criatividade e a imaginação. Esse

impulso tem sede de prolongamento e se realiza na relação com tudo aquilo que nos faz bem.

As poesias levadas à sala de aula passam pelo moralismo de algumas pessoas e tiram do leitor em formação o contato com textos realmente profundos. Conforme apontam algumas estratégias básicas para o letramento literário na aula de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temos as seguintes necessidades:

- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. (BRASIL, 2017, P. 514)

Gilka Machado é um dos muitos autores/autoras que não se encontra na leitura proposta em sala de aula de ensino básico. Abordá-la, portanto, traria ao estudante desafios a enfrentar uma leitura complexa de sua poética, posto que o exercício de leitura é um desvendar do texto lido. A seguir vemos uma tabela com as habilidades da BNCC, as quais podem vir a ser desenvolvidas se as análises realizadas neste trabalho servissem de material para as aulas de língua portuguesa no ensino básico:

Imagem 1 – Tabela de Habilidades da BNCC do campo de artístico-literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

Nas imagens que se apresentam as respectivas competências específicas que são exploradas através das habilidades mostradas acima:

Imagem 2 – Competências de 1 a 4



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

Imagem 3 – Competências de 5 a 7

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

Apesar de não ser citada como foco das habilidades apresentadas, a competência específica 2 é uma das mais importantes na discussão da poética giliana. Se feitas em conjunto de sala de aula, as análises revelariam aos alunos que o eu lírico feminino se pôs na cena erótica em par de igualdade com seu amado, colocando-o antes como objeto de desejo dela. Essa tomada de posicionamento de uma mulher, ainda em meados do século XX, é, como a própria autora escreveu, fugir ao jugo da sociedade. É possível entender que a mulher está se identificando enquanto sujeito, está se percebendo enquanto alguém que também deseja, para além de ser desejada.

Isso leva à reflexão e a comparação entre as épocas do lugar social da mulher, das lutas que as levaram a reivindicar sua subjetividade e sexualidade. Numa análise diacrônica, há ainda a comparação entre costumes e épocas, as relações de poder que dão a Gilka motivos para criar um eu lírico feminino “rebelde”. É uma forma de tirar o aluno de sua zona de conforto, para que perceba as desigualdades sociais, como de gênero e/ou sexo na sociedade.

Da análise diacrônica enquanto localização da Gilka na Historiografia literária, faz-se pertinente atentar para os elementos que tornam a autora uma poeta moderna, para além da época em

que ela produz seus textos. O levantamento pelos alunos destes elementos modernos leva-os a diferenciar a carioca de outros autores de sua época, tais como Oswald de Andrade e Mário de Andrade, declaradamente modernistas, e associá-la a Cecília Meireles. Isso faz-se a partir da exploração da estrutura e composição do poema, ressaltando seus versos livres, a presença do *enjambement*, as pausas semânticas como partes constitutivas e significativas do poema.

As discussões com o poema podem suscitar os debates transversais caros à sala de aula, como a educação sexual. O poema “Há lá por fora”, por exemplo, presente em *Meu glorioso pecado* (1928), descreve as sensações da mulher na cena erótica, o que pode trazer à tona uma conversa madura sobre o ato sexual e o que ele representa para a humanidade, a problematização da banalização do sexo nas músicas explícitas e a sua exclusividade à reprodução entre casais. A necessidade sexual, tal como comer e beber, é parte da natureza humana, discutir um sentimento universal como a experiência do gozo, traz um reconhecimento da individualidade naquilo que, de antemão, não era de caráter individual.

É aqui que se liga novamente a poesia erótica, o eros em sala de aula, como essa força avassaladora que, antes de tudo, expressá-la é autoconhecimento, visto que, ao eleger um objeto de desejo para sanar o sentimento de descontinuidade, não elegemos apenas pessoas, não restringimos ao ato sexual – aí ele se materializa de forma mais contundente. O prazer cotidiano na leitura de um texto, na vivência de uma amizade ou na degustação de uma comida saborosa estamos também vivendo experiências com o eros. Nesse sentido, a poesia erótica revela uma fonte de conhecimento de si, do outro e do mundo, numa atitude relacional, de profundidade e crescimento mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza da obra giliana deve estar presente na sala de aula, principalmente para desconstruir a proposta tão criticada pelos teóricos de que a poesia, para ir à sala de aula ou para chegar ao público jovem, é redirecionada e escrita a esse público. Tornando-se assim, uma poesia feita por um público que supõe o que deve ser lido pelos jovens, nesse movimento a poesia perde-se e os textos

passam pelo moralismo desses escritores, tirando o direito dos leitores em formação de terem acesso a textos que tratem de temáticas profundas.

É necessário, para isso, lidar com o tabu que a literatura erótica enfrenta a lidar para entrar na sala de aula, tendo em vista a confusão popularmente construída entre erotismo e pornografia. Contudo, como vimos, o eros é uma forma de agir e de estar no mundo, portanto, uma educação pelo eros é aquela que movimenta a criatividade e a imaginação dos estudantes.

É possível conhecer o mundo e reconhecer-se através da leitura do poema. Há ainda a possibilidade de discutir-se, de forma madura, com os alunos sobre o ato sexual, de modo a compartilharem experiências, dúvidas e a informá-los sobre a educação sexual como um conteúdo transversal. O eros é (poder) vital, autoconhecimento e revelação do outro.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Acessado em novembro de 2021.

ELIOT, T.S. **Da poesia e de poetas**. Trad.: I, Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAROS, Filoteo. **A natureza de Eros**. São Paulo: Paulus, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Apostila de aula. 1996 http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/leitura%20e%20compreens%C3%A3o/direita.htm. Acessado em fevereiro de 2021.

PAZ, Octavio. **La llama doble**. Ciudad de México: Editorial Planeta Mexicana, 2018.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERNAMBUCO/SE, Secretária de Educação de Pernambuco. **Currículo de português para o ensino médio**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_em.pdf. Acessado em novembro de 2021.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SILVA, Vaneide Lima. **Poesia para adolescentes**: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_pdf_Vaneide2.pdf. Acessado em novembro de 2021.