

NOSSAS VOZES



DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE, VIDA E EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES
Patrícia Lima Martins Pederiva
Samuel Brito de Gusmão

NOSSAS VOZES:

*Diversidade de gênero e sexualidade,
vida e educação*

**Patrícia Lima Martins Pederiva
Samuel Brito de Gusmão
(Organizadores)**

NOSSAS VOZES:

*Diversidade de gênero e sexualidade,
vida e educação*

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Patrícia Lima Martins Pederiva; Samuel Brito de Gusmão [Orgs.]

Nossas vozes: diversidade de gênero e sexualidade, vida e educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 250p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-745-9 [Impresso]

978-65-5869-746-6 [Digital]

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação. 4. LGBTQIA+. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Petricor Design

Capa (ilustração): Carol Leão (carolinabretasdelima@gmail.com)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Ricardo Giardina Leite e Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Revisão: Christina Velho (christivelho@gmail.com)

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

PREFÁCIO

Na contemporaneidade as questões que envolvem gênero e sexualidade estão presentes em diversas discussões. Seja no campo acadêmico ou nos demais espaços cotidianos, a análise destes conteúdos está em pauta e tende a polarizar-se a depender de qual grupo examina a problemática. De um lado conseguimos perceber movimentos que, alinhados aos direitos humanos, defendem a liberdade de expressão dos corpos e a legitimação das relações afetivas e sexuais que transgridam as fronteiras consideradas convencionais. Por outro, encontram-se grupos fundamentalistas, aparelhados a discursos religiosos pouco inclusivos, que referendam o binarismo de gênero e atitudes intolerantes contra aquelas e aqueles que não se identificam pelas fronteiras muito bem demarcadas da heterossexualidade e da cisgeneridade. Estudar e produzir conhecimento neste terreno de disputa ideológica é o desafio assumido pelo aguerrido coletivo de autoras e autores que assinam os textos deste livro.

O título da obra ecoa como um manifesto: nossas vozes. Afinal que vozes são essas? É a voz de Dandara – travesti apedrejada e morta a tiros no Ceará em 2017. É a voz de Gisberta – transexual morta por um grupo de 14 rapazes, em 2006 em Portugal, depois de dias de agressões físicas e sexuais. É a voz de Alex – de 8 anos de idade que morreu em 2014 no Rio de Janeiro após ser espancado pelo pai e ter o fígado dilacerado por gostar de lavar louças e dança do ventre. São as vozes de diversos anônimos e anônimas que, ao longo da história da humanidade, não puderam ter a liberdade de expressarem seus afetos e sexualidades. Vozes que no decorrer de suas existências foram abafadas por discursos que ridicularizam e buscam a normatização. Vozes que cotidianamente são silenciadas pela violência de uma sociedade pouco acolhedora a diversidade. Apesar de muitas destas vozes serem interrompidas, muitas outras resistem em seu nome.

Os capítulos que compõem este livro fazem estas múltiplas vozes ecoarem por meio de seus textos-manifestos, e bradam em tom de denúncia ao defenderem que formas de socialização alicerçadas no preconceito engendram morte e cerceiam liberdades. Os escritos incluídos nesta coletânea, sem perder o rigor teórico-metodológico, materializam em narrativas as violações sofridas nos corpos de suas autoras e seus autores. Não se trata apenas de textos que analisam a experiência social a partir da externalidade, mas são escritos a partir de conteúdos relacionais que atravessam a vida dos seus autores, e autoras. Aqui, vida e teoria se fundem em busca de encontrar soluções para forjar uma outra sociabilidade de base democrática, inclusiva e acolhedora.

Discorrer sobre gênero e sexualidade e organizá-los enquanto conceitos científicos é algo relativamente novo na história da humanidade. As primeiras iniciativas de grande porte no Ocidente remetem-se ao Movimento Feminista, que se empenhou em denunciar as relações de poder assimétricas as quais as mulheres são submetidas para a manutenção do patriarcado. A supremacia masculina e a subordinação feminina foram denunciadas como vinculadas a um projeto de sociedade excludente que tem como princípio estruturante a dominação e exclusão de determinados corpos. Com o despontar dessas contatações, fortemente impregnadas pelos discursos dos movimentos sociais do século XX, os estudos universitários, principalmente os vinculados as ciências humanas, debruçaram-se em problematizar e analisar as relações sociais marcadas pela hierarquização do masculino em detrimento do feminino.

Nessa cinesia universitário-popular cunha-se o conceito de gênero como uma construção cultural sobre os corpos não vinculada de forma linear, definitiva e direta ao sexo biológico. O que se coloca em questão são as representações culturais sobre as características biológicas como produtoras das desigualdades e violências. Falar em gênero, portanto, é entendê-lo como da ordem das relações sociais. É compreender que as formas como lidamos com nossos corpos e sentimentos são circunscritos na cultura, e não guiados exclusivamente por determinações biológico-anatômicas.

É conceber que as relações que subjugam, excluem e violentam são construídas no e pelo discurso de uma época e, por serem dessa ordem, não tem caráter perpétuo ou natural.

É desse lugar que as autoras e os autores desta obra analisam as problemáticas percorridas ao longo dos 13 capítulos. A leitura dos textos nos impulsiona a desnaturalizar as relações sociais que engendram exclusões, a partir da premissa de que somos seres produzidos e produtores nos, e dos processos históricos. Nesse interim, opressões das mais diversas ordens não são inatas e nem metafísicas, mas se originam no terreno da cultura, sendo constructos sociais passíveis de mudanças.

O lugar teórico deste livro é muito bem demarcado, pois parte do princípio de que identidades sexuais e de gênero estão inter-relacionadas e são sempre construídas, caracterizando-se em formatos instáveis, e sendo passíveis de transformações ao longo do desenvolvimento humano: as pessoas não são um eterno continuum, com identidades fixas, mas constroem-se nas relações travadas no ambiente cultural. Portanto, assumir a biologia como destino, como defende algumas interpretações, é negar a condição básica de que os humanos são seres criadores (de seus corpos, expressões, subjetividades) e não apenas reprodutores daquilo que lhes é dado ao nascer. Afinal, não somos máquinas programadas pelo código genético, mas artífices de nós mesmo por possuímos a capacidade de pensar e agir sobre a realidade. A proposta defendida nesta obra é que os corpos podem performar gêneros e sexualidades de forma diversa, autoral e livre do julgo biológico. A ideia de permanência e unidade identitária encontra-se frequentemente presa a uma visão inata, natural, biológica e hereditária sobre a sexualidade e o gênero — descontextualizada, portanto, dos parâmetros culturais, políticos e históricos.

Construir conhecimento científico através dessas inspirações, presente em todos os capítulos deste livro, é ter a esperança de que um outro modo de socialização é possível e necessário. É estabelecer estratégias de luta, por meio da ciência e dos movimentos sociais, para que os sujeitos sejam livres para

expressar suas formas de serem e estarem no mundo. As autoras e autores não se silenciam e não consideram natural que mulheres transexuais sejam mortas com requinte de crueldade por performarem seus gêneros por outras vias, ou então que nascidos meninos sofram os efeitos perversos da homofobia por se aproximarem do que se considera como feminino. Neste livro a diversidade – as múltiplas formas de performarmos nossos corpos e afetos – é celebrada como marca constitutiva do humano.

Muitos dos escritos que integram esta coletânea utilizam os estudos de L. S. Vigotski (1896-1934) como referência. Este autor se mostra bastante potente para analisarmos as problemáticas dissertadas ao longo deste livro, pois buscou entender as bases psicológicas que compõem a essência do humano. Percorrendo o contrafluxo de sua época, retira os indivíduos do cativeiro biológico ao defender que nos constituímos a partir das interações sociais, no encontro alteritário com o outro, com o diverso.

Em um momento histórico marcado por guerras e aniquilamento de determinados grupos sociais, Vigotski defende que: “através dos outros constituímos-nos” (2000, p. 24). Esse princípio fundante de sua teoria reposiciona formas de socialização pautadas na exclusão e conclama a um fazer ético para com o outro – entendendo-o como primordial para a nossa constituição. Dentro desses pressupostos o outro, por mais diverso que seja, por mais destoante de mim que seja, é percebido como necessário, e como parte daquilo que sou.

A escolha de Vigotski para discutir sexualidade, conforme faz algumas das autoras e alguns dos autores, também parece acertada. Tradicionalmente os estudos modernos da Teoria Histórico-Cultural não percebem a importância desta categoria para se discutir o processo de humanização. Os textos deste livro apoiados em Vigotski inauguram vias necessárias e urgentes dentro do fazer epistemológico da Teoria. Afinal, era do interesse do autor entender como a sexualidade “deixa de ser um instinto animal e se transforma em sentimento humano (VIGOTSKI, 2003, p. 95).

Vigotski também se mostra um teórico vanguardista no campo das discussões que envolvem a sexualidade e a educação. Em livro

escrito em 1924 (VIGOTSKI, 2003) para professoras e professores, este problema é analisado com ares de modernidade. O autor denuncia que a falsa moral burguesa retirou a educação em sexualidade da escola, colocando-a como algo sujo e ruim: “essa ignorância do problema fez com que se lutasse contra todas as manifestações do sentimento sexual” (p.95). Mesmo passados quase 100 anos dessas ponderações de Vigotski, no Brasil contemporâneo ainda são atuais, pois a mobilização de extrema-direita tenta imputar um discurso de pânico moral quando professoras e professores buscam fomentar na escola debates que envolvam gênero e sexualidade. Muito ainda temos que resistir, muito ainda temos que esperar.

Apesar do abismo profundo em que o Brasil adentrou nos últimos anos, a obra *Nossas Vozes* surge como uma fagulha de esperança de que dias melhores virão. Dias em que o Estado brasileiro volte a instituir políticas públicas garantidoras da vida aos grupos marginalizados. Dias em que a escola assumirá o seu papel de formadora de cidadãos críticos. Dias em que sexualidade e gênero possam ser discutidos nas escolas sem represarias ou perseguições. Este livro demonstra a força de um grupo de estudiosas e estudiosos que não se calam perante as injustiças sociais e não se curvam diante de autoritarismos, pois acreditam, como entoou Chico Buarque, que apesar de você, amanhã há de ser outro dia.

Prof. Me. Fabrício Santos Dias de Abreu
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Centro Universitário Estácio de Brasília

Referências

- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 71, 21–44, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

APRESENTAÇÃO

A escrita de um livro é sempre a escrita de sujeitos. Ao se inscrever nas páginas a composição de um tema, a questão passa a ser a costura de uma narrativa que deixa de ser individual e torna-se compartilhada, abrindo campos de afetação. Vemos então um fenômeno acontecer. É possível, a partir de uma leitura ativa, compromissada, ir produzindo companhia com cada autora e autor. É essa conexão que mobiliza o social em nós. Passamos então a compartilhar modos de perceber e acionar o desejo existente em cada uma e em cada um. Modo esse que só se ativa pelo social. Logo, uma escrita nunca se reduz a uma só pessoa. Por isso mesmo, a leitura também não pode limitar-se.

Isso exposto, eu me sinto autorizada a falar deste livro que se presentifica nas suas mãos. Não pense que os artigos aqui publicados são um compilado de temas que se assemelham por identificação de assunto. O aqui escrito é uma tentativa de produção de diferença. Arrisco a dizer que não é possível passar por essa leitura sem se sentir convocadx a questionar por quais modos estamos optando viver.

Comecemos pelo título. A sensibilidade que se aguça em um encontro como este é uma oportunidade de fortalecer e possibilitar que tenhamos coragem para reconhecer quão amortecidos e compactados estamos frente aos acontecimentos da vida. Quem fala, neste livro, não sou eu, nem você, nem aquele. Somos nós. Nossas vozes. O eco tem endereço. Tem nome. Deixemos de pensar que os pronomes são suficientes para caracterizar qualquer tipo de luta. Mas tampouco devemos acreditar que a impessoalidade é uma ferramenta de combate concreta contra uma sociedade que se configura retrógrada, LGBTQIfóbica, machista, sexista, racista. Qual então será a justa medida? Que os questionamentos que apareçam sejam capazes de fazerem ressonância corporal,

adentrando as camadas que nos constituem enquanto sujeitos histórico-culturais.

Ouçamos e digamos: Nossas Vozes. Assumamos o comprometimento de fazer destas vozes, nossas. Assim, esta breve apresentação tem o intuito de preparar o corpo. Atentá-lo para a responsabilidade que é produzir companhia. Sensibilizá-lo para uma escuta atenta e ativa. Convocá-lx a um encontro.

Desta forma, nas camadas que constituem este escrito, você, leitora e leitor, irá percebendo a dimensão imanente da vida. Não é um tratado sobre diversidade, gênero e sexualidade, mas sim, a confirmação de que estas são um todo constituinte da existência. Isso leva a uma consideração primordial das instituições que organizam nossa sociedade. Família, religião e escola produzem implicações diretas na constituição da nossa subjetividade. É chegado o tempo de olharmos para estas instituições para vislumbrar a possibilidade de transpassarmos o campo impositivo que recai sobre nós, e adentrarmos um modo de relação que afirme a diversidade.

Convido você, cara e caro leitor, a abrir o campo afetivo e colocar-se como um sujeito disposto a ler, em cada palavra, narrativas que não somente apontam ranhuras, mas que vivenciam modos de opressão. São, mesmo, a expressão da crueldade existente na impossibilidade de quem não pode se afirmar enquanto ser integral.

Este livro é uma pepita para a nossa sociedade. É a explanação da coragem de assumir o compromisso ético de permitir que o fio condutor da vida atravesse e permeie nosso mundo.

Este livro é compositor de mundo e se você, assim como eu, sente-se chamadx a produção de um campo mais potente de percepção de mundo, esta leitura é indispensável.

Com toda a minha admiração por todes aqui presentes,

Prof. Angélica Bimbato
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

PARTE 1

FAMÍLIA, INFÂNCIA E ESCOLA

- 1. “Ideologia de gênero” e “família tradicional”:
significados e implicações sociais e educativas** 19
Samuel Brito de Gusmão; Patrícia Lima Martins Pederiva
- 2. Questões de gênero na infância: uma leitura a partir
da Teoria Histórico-Cultural** 35
Wériklis Marques Almeida; Fabrício Santos Dias de
Abreu; Patrícia Lima Martins Pederiva
- 3. Suicídio, morte e a ligação com a família** 51
Wériklis Marques Almeida; Patrícia Lima Martins
Pederiva

PARTE 2

TRABALHO, SAÚDE, FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

- 4. Comunidade LGBTQIA+ em tempos de Coronavírus** 69
Ellen Dantas; Wériklis Marques Almeida
- 5. Políticas de acesso à saúde e educação por pessoas
trans: a invisibilidade das transmasculinidades** 85
Mickael Martins Pederiva; Ana Catharina Albuquerque;
Sandra Oliveira Teixeira

6. Formação docente: gênero e sexualidades 133
Emerson Anghinetti; Patrícia Lima Martins Pederiva

7. Currículo e práticas educativas: reflexões sobre gênero e sexualidade 145
Ellen Dantas; Kaleb Giulia Ribeiro Salgado; Samuel Brito de Gusmão

PARTE 3

A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS MILITARIZADAS

8. “Pede para sair”: qual o lugar do diálogo com a diversidade nas escolas militarizadas do Distrito Federal? 167
Bianka Ferreira Araújo; Patrícia Lima Martins Pederiva

9. Investidas contra uma educação para as sexualidades: notas sobre a militarização das escolas públicas e a garantia de direitos fundamentais da população LGBTIA+ 177
Gabriel Sousa Gonçalves; Patrícia Lima Martins Pederiva

PARTE 4

LUGARES E LUTAS DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO

10. Patriarcado e movimentos feministas: algumas reflexões 195
Ana Paula de Medeiros Ferreira; Patrícia Lima Martins Pederiva

11. Maternidade, educação e feminismo: historicidade entrelaçada	213
Catherine Alessa Maria de Novaes Viana; Patrícia Lima Martins Pederiva	
12. Os desafios de uma mulher no ensino superior: narrativas resilientes	229
Anna Pereira de Novais; Patrícia Lima Martins Pederiva	
Autoras e autores	249

PARTE 1

FAMÍLIA, INFÂNCIA E ESCOLA

“Ideologia de gênero” e “família tradicional”: significados e implicações sociais e educativas

Samuel Brito de Gusmão
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

A defesa de uma noção biologizante de família, em contraponto com a conquista de direitos reprodutivos e direito à família de mulheres e LGBTQIA+, configura-se enquanto um dos principais modos de articulação da oposição à chamada “ideologia de gênero”. A centralidade na preservação da “família tradicional” ou “família natural” na agenda antigênero apresenta um abismo reacionário de retrocesso político e cultural em relação às transformações de papéis sociais propostas por ativistas e intelectuais feministas e LGBTQIA+. Diante disto, o presente artigo tem por objetivo, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, analisar os significados e implicações sociais e educativas atreladas à defesa da “família tradicional”. Iniciaremos com a análise dos processos de constituição histórica da configuração familiar compreendida como “natural”, e seguiremos para pensar seus significados políticos e sociais. No segundo momento, veremos brevemente os modos com que os opositores à “ideologia de gênero” capturam estes ideais em seus discursos, para que, por fim, dialogando com os pressupostos desenvolvidos por Paulo Freire e Lev Semionovich Vigotski, sejamos capazes de compreender as implicações práticas da percepção de sociedade – e família – *não histórica e não cultural*, reiterada na agenda antigênero.

Palavras-chave: Família. Ideologia de Gênero. Processos Educativos.

Introdução

No horizonte social e político que se apresenta, vemos emergir um ativismo global fundamentalista e reacionário que se organiza na oposição das agendas de transformações culturais que tencionam antigas convicções no campo do gênero e da sexualidade.

O esforço de teóricos e teóricas, e ativistas feministas e LGBTQIA+, para que as hierarquias heterossexistas e transfóbicas presentes na sociedade sejam compreendidas como violências constituídas historicamente na cultura, tem sido interpelado por ofensivas antigênero¹ que se opõe a tais mudanças. Criou-se então uma articulação na esfera política e no debate público, a partir do sintagma “ideologia de gênero”², que compreende a problematização e o rompimento com as imposições e desigualdades sociais direcionadas às mulheres e LGBTQIA+ como tentativas de “ideologizar”, “homossexualizar” ou “transsexualizar” crianças e adolescentes, e “destruir a família”.

A mobilização antigênero defende que os papéis sociais e suas hierarquizações são determinadas pela natureza e se materializam na imagem da “família natural” ou “família tradicional”. Com isso, alega que a “ideologia de gênero”, ao se opor à naturalização de papéis sociais e buscar legitimar outras formas de ser-estar no mundo, representaria ameaça a existência da família e da sociedade, visto que ambos só poderiam se constituir a partir de definições puramente biológicas da natureza humana.

Porém, em oposição a essa visão naturalista, Vigotski (2001), ao apontar os indícios de uma psicologia histórico-cultural, atribui ao comportamento humano não apenas seu caráter biológico, mas a sua constituição cultural e imprescindibilidade de sua relação com o ambiente social, para que ocorra desenvolvimento. Relação essa que se dá não de forma dissociada, mas em unidade (VIGOTSKI, 2018) “biológico-social”, “ser humano-meio”.

O comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através

¹ Nomenclatura que alguns pensadores, e pensadoras, têm designado às mobilizações que fazem oposição às agendas políticas e reflexões críticas feministas e LGBTQIA+, resumindo todo um esforço teórico-prático a uma suposta “ideologia de gênero”. Ver: Junqueira (2018).

² Ver: Junqueira (2018).

desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator que determina o comportamento humano (VIGOTSKI, 2001, p. 39/40).

O ambiente social, por sua vez, é organizado pela cultura a partir das demandas históricas que emergem. Com isso, muitos são os autores e autoras que, nas mais diversas áreas do conhecimento, analisam a ofensiva antigênero enquanto retrocesso político reacionário, que pretende “relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crença pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451), descolados das demandas presentes em nossa realidade social e histórica.

Como parte deste esforço, este trabalho pretende investigar histórica, social e culturalmente como surge, e ao que está associada, a noção de “família tradicional” ou “família natural”, aqui compreendidas como sinônimos, adotadas pela agenda antigênero.

Iniciaremos na análise dos processos de constituição histórica da configuração familiar compreendida como “natural”, e seguiremos para pensar seus significados políticos e sociais. No segundo momento, veremos brevemente os modos com que os opositores à “ideologia de gênero” capturam estes ideais em seus discursos. Para que por fim, dialogando com os pressupostos desenvolvidos por Paulo Freire e Lev Semionovich Vigotski, sejamos capazes de compreender as implicações práticas da percepção de sociedade – e família – *não histórica e não cultural*, reiterada na agenda antigênero.

Família natural e controle social: aspectos históricos

Os sistemas de parentesco configuraram-se de múltiplas formas nas mais diversas sociedades e tempos históricos, expressando funções sociais alicerçadas, quase sempre, em vínculos sanguíneos e/ou relacionais. A noção de família “tradicional” que temos hoje e sua materialização, foi desenvolvida a partir de intensos processos de transformações culturais.

Friedrich Engels (2002) compreende que o avanço da civilização ocidental se deu na transição da organização familiar comunitária para um modo de vida monogâmico. O autor atribui à família sindiásmica papel fundamental nesta mudança, visto que, neste período, surge o desejo dos homens proprietários de instrumentos de trabalho, dos rebanhos de gado e dos meios agrícolas, de deixá-los para seus herdeiros.

A configuração familiar comunitária³ torna-se obsoleta e a família sindiásmica desenvolve-se possibilitando, como principais transformações, a ruptura com o sistema matriarcal, o estabelecimento do patriarcado e a substituição da poligamia e poliandria por relações conjugais em pares. Com essas mudanças, se torna possível identificar quem eram os filhos daqueles homens que possuíam propriedades.

O primeiro efeito do poder exclusivo dos homens, desde o momento em que se instaurou, pode ser observado na forma intermediária da família patriarcal, que surgiu naquela ocasião [...]. Os traços essenciais são a incorporação dos escravos e o domínio paterno; por isso, a família romana é o tipo perfeito dessa forma de família. Em sua origem, a palavra família não significa o ideal – mistura de sentimentalismo e dissensões domésticas – do filisteu e nossa época; - a princípio, entre os romanos, não se aplicava sequer ao par de cônjuges e a seus filhos, mas, somente aos escravos. *Famulus* quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem. Nos tempos de Gaio, a *família* “*id est patrimonium*” (isto é, herança) era transmitida por testamento. A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles (ENGELS, 2002, p. 60).

A família sindiásmica inaugura, então, a família patriarcal tendo como princípio a soberania masculina sobre as mulheres, filhos e pessoas que foram escravizadas, e estabelecendo internamente (entre

³ “O estudo da história primitiva revela-nos [...] um estado de coisas em que os homens praticam a poligamia e suas mulheres a poliandria” (p.35), por isso os filhos eram comuns a todos os membros da família. A poliandria feminina só permitia que se identificasse as mães biológicas e não os pais (ENGELS, 2002).

homens e mulheres) e externamente (entre senhores e pessoas escravizadas) divisões sociais do trabalho. Essa estrutura social é reiterada com o desenvolvimento do modelo de família monogâmica e de uma economia baseada no comércio, visto que o surgimento dos novos meios de produção, associados à força de trabalho escravo, possibilitaram as trocas de tudo aquilo que se produzia além do necessário para consumo próprio (ENGELS, 2002).

Neste contexto, se consolidam a escravidão, o poder absoluto do homem sobre a mulher⁴ e a separação entre ricos e pobres. Características fundamentais para a constituição civilizatória que, enraizada numa configuração relacional monogâmica patriarcal, estabelece e mantém um modo de vida organizado a partir da propriedade privada, e da individualização das relações. Nos termos de Engels (2002), institui-se uma divisão social do trabalho, separando ricos e pobres – divisão de classes – e transformando a família individual na “unidade econômica da sociedade” (p. 171).

Entre os séculos XVIII e XIX, surgem configurações sociais associadas às práticas e discursos que organizaram a chamada sociedade burguesa segundo as necessidades econômicas e produtivas que emergiam. A família monogâmica – “modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo” (p. 110/111) – passa a simbolizar a normalidade (MISKOLCI, 2002/2003).

Pode-se afirmar que a oposição entre normalidade e patologia deve ser compreendida como o resultado do desenvolvimento da sociedade burguesa, na qual a produtividade econômica e utilidade prática são consideradas os principais padrões de referências de identidade para os indivíduos (MISKOLCI, 2002/2003, p. 113).

⁴ O matrimônio monogâmico traz consigo “uma solidez muito maior dos laços conjugais, que já não podem ser rompidos por vontade de qualquer das partes. Agora, como regra, só o homem pode rompê-los e repudiar a mulher” (Engels, 2002, p. 64). Exigia-se ainda, neste momento, a fidelidade conjugal da mulher, que caso contrário seria punida, enquanto para o homem a infidelidade era possibilitada e normalizada.

Essa concepção de normalidade tem na família burguesa o referencial que delimita as noções de normal e de patológico. Isso se dá a partir da premissa da eficiência produtiva e econômica desta organização familiar, e da cientificação e biologização do discurso religioso cristão de combate à pobreza e “desvios sexuais”.

No final do século XIX, o discurso médico eugênico⁵ e as diversas áreas do conhecimento que sofrem sua influência passam a se relacionar intimamente com tais percepções, o que implicou em uma prática social de oposição à degeneração⁶ e cristalização das noções de “normal” e a “anormal”. Alicerçada na teoria da hereditariedade e vinculada ao Darwinismo social⁷, a eugenia tinha como intuito o “melhoramento” e “aperfeiçoamento” humano a partir da “purificação” biológica da raça e higienização⁸. Seu principal modo de operar se deu no âmbito do controle público da sexualidade.

⁵ “O termo eugenia (do grego *eugenes*, bem nascido) foi criado pelo cientista britânico Francis Galton em 1883 para abarcar os usos sociais da teoria da hereditariedade voltados para reprodução controlada visando ‘melhores seres humanos’ ou para preservar a ‘pureza’ de determinados grupos étnicos considerados superiores” (MISKOLCI, 2002/2003, p 116).

⁶ “A preocupação com desordem social e decadência que marcou a sociedade Ocidental a partir de meados do século XIX deu origem ao discurso de perigo e perversão que moldou o imaginário burguês. Muitos foram os intelectuais e médicos que advogaram a crença numa tendência social à decadência. Essa tendência foi apontada como biológica e recebeu o nome degeneração” (MISKOLCI, 2002/2003, p. 114) e seria resultado da urbanização e industrialização vividas na modernidade.

⁷ Sobre as relações entre darwinismo social e eugenia, ver: Bolsanello (1996).

⁸ No Brasil, já no século XX, o crescimento e a diversificação populacional urbana fizeram com que os trabalhadores migrantes das regiões norte e nordeste (VILHENA, 1993) e os negros, antes escravizados, – que não contaram com nenhuma política de integração pós-abolição – (BOLSANELLO, 1996) recebessem atenção da medicina social, das campanhas sanitárias, da igreja católica, entre outras instituições que foram influenciadas pela eugenia. Estes sujeitos caracterizavam o contrário do que se entendia por progresso representado na figura da família, logo, eram socialmente indesejados e deveriam ser observados, controlados, normalizados.

A sexualidade só poderia ser exercida no núcleo familiar, as relações conjugais deveriam ser exclusivamente heterossexuais⁹ e ocorrer prioritariamente entre pessoas de mesma raça e classe social, como forma de preservação do status sociais e das características físicas biológicas.

O vínculo com o discursivo biológico da época permitiu que se naturalizasse tanto as configurações familiares nos moldes burgueses, como os papéis sociais a serem desempenhados em seu interior. O homem era o chefe da família e autoridade responsável pelo trabalho e sustento financeiro. A mulher, além do cuidado com a família e submissão ao marido, possuía um papel fundamental: a reprodução “não somente biológica, mas também ideológica da unidade básica da nação, a família” (p. 55, COUTO, 1994). Era ela a incumbida de adequar filhos e filhas ao padrão normativo burguês. Os filhos e as filhas, por sua vez, realizariam a manutenção das tradições burguesas nas próximas gerações.

Com isso a família se tornou local privilegiado para o controle, não apenas no âmbito privado, limitando a forma como as famílias vivem, mas, também, no âmbito público organizando toda estrutura social segundo princípios burgueses.

A produção do social se expressa, por excelência, no âmbito da família, por implicar tanto a relação íntima em seu espaço interno como as relações institucionais externas que também a constituem. Tais relações externas são controladas pelas políticas públicas quando, no início do século, em nome da “pureza”, o ideal higienista é incorporado por meio do esquadrinhamento das famílias. Desde então, o controle institucionalizou-se por intermédio de equipamentos sociais [...] No entanto, a correlação entre público e o privado é sustentada na concepção de prevenção, na medida em que se produz uma subjetividade segundo a qual o controle íntimo da família é o que garantirá a ordem social (SCHEINVAR, 2006, p. 50).

Para Estela Scheinvar (2006), o controle da estrutura social ocorre principalmente na atuação de equipamentos “como o

⁹ Isto ocorre devido a crença de que o ciclo natural da vida está expresso na junção de um homem e uma mulher, que juntos darão continuidade a espécie.

Juizado, os postos de saúde e a escola” que operam “no sentido da correção ou eliminação dos *irregulares*” (p. 50). Porém, para além dos vínculos institucionais indivíduo-família e Estado, o controle social desdobra-se no cotidiano, nas relações e na cultura, regulados pelos princípios burgueses do individualismo, da hierarquia racial, da suposta superioridade do homem sobre a mulher, da heterocisnormatividade e no distanciamento de “males sociais” como a pobreza, a promiscuidade e deficiências físicas e mentais.

Este pequeno histórico é capaz de nos guiar a uma rápida análise de como a família se tornou símbolo das relações privadas, em uma estrutura que a utiliza no controle social. A individualização da família monogâmica, instituída quando surgem transformações decorrentes do surgimento da propriedade privada, reafirma sua eficiência econômica quando esta mesma família normaliza o seu modo de vida e patologiza outros. Servindo, neste segundo momento, ao controle social que, ao empregar uma retórica de naturalização da organização familiar branca, heterossexual e monogâmica e dos respectivos papéis sociais a serem exercidos pelos seus membros, resguarda princípios burgueses e suas necessidades (re)produtivas-comerciais.

Embora a pseudo-normalidade imposta às configurações familiares seja constantemente contrariada pela vida social e pelas transformações culturais, as estruturas que a sustentam parecem continuar operando. Como veremos a seguir, é com bases na naturalização de tais princípios que se organiza a agenda antigênero, em prol da chamada “família tradicional”. Deslocando esta noção de família do seu caráter “histórico-cultural” (VIGOTSKI, 2001) e dos sentidos sociais colados a ela, defende-se que existe uma única forma de se constituir família, determinada pela natureza.

“Ideologia de gênero” E “família tradicional”: significados e implicações sociais e educativas

Nos últimos anos, a conquista de direitos protagonizada por movimentos feministas e LGBTQIA+ e a produção intelectual sobre

gênero e sexualidade têm sido alvos de ataques reacionários por parte de fundamentalistas religiosos e conservadores. Esses sujeitos invalidam os avanços sociais conquistados, assim como as produções teóricas, alegando uma “conspiração global antifamília e antinatureza humana” (LIONÇO; ALVES; MATTIELLO; FREIRE, 2018, p. 601).

A união estável de casais homoafetivos, reconhecida pelo STF em 2011, e a resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que “dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas do mesmo sexo” (BRASIL, 2013, p. 1) são exemplos de avanços institucionais no que tange a ampliação do direito à família no Brasil.

Mas, não podemos deixar de olhar para questões que contribuem indiretamente para o questionamento e a ruptura com formas naturalizadas de se estar no mundo e, logo, de se constituir, ou não, relações familiares. Alguns exemplos são o aumento do protagonismo feminino no mercado de trabalho, a conquista de direitos reprodutivos, temáticas relacionadas à sexualidade e gênero sendo abordadas nas escolas¹⁰, entre outras mudanças sociais que estão intimamente ligadas ao trabalho dos movimentos sociais e às produções teóricas.

Pesquisas como a de Tatiana Lionço e cols. (2018) e Rogério Junqueira (2018) evidenciam que, se opondo a tais processos, criou-se um movimento na esfera global, desenvolvido por parte da igreja católica, de preservação da “família tradicional”, naturalização da sexualidade e dos papéis sociais. A mobilização

¹⁰ Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 afirmem a necessidade de se trabalhar temáticas de gênero e sexualidade de forma transversal na escola, palavras como “gênero” e “orientação sexual” foram suprimidas do Plano Nacional da Educação (PNE), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de planos municipais e estaduais de Educação. É importante lembrar, ainda, que a eclosão do termo “ideologia de gênero” na conjuntura nacional ocorreu na polêmica em torno do projeto Escola Sem Homofobia, pejorativamente denominado “Kit Gay”, em 2011.

surge da alegação de que eclodiria uma “ideologia de gênero”, visando, principalmente:

Extinguir a “diferença sexual natural” entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, difundindo-se a crença enganosa de que tais diferenças seriam meros produtos de processos opressivos de construção social e que poderia constituir simples escolha do indivíduo. Para o Vaticano e seus aliados, seria preciso interromper esses manipuladores, pois tal agenda político-ideológica, ao subverter a ordem natural da sexualidade, comportaria uma autêntica ameaça a “família natural”, ao bem-estar das crianças, à sobrevivência da sociedade e da civilização (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Ainda que tenha origem na articulação de membros da igreja católica, o movimento antigênero autointitula-se laico, possibilitando a captura de sujeitos presentes em diversos setores sociais e “conferindo-lhe uma feição universalista” (p. 460), que se apresenta como uma nova via “civilizacional” em resposta aos desafios presentes na modernidade (JUNQUEIRA, 2018).

Lionço e cols. (2018) relatam que parte expressa do combate à “ideologia de gênero” em nosso País se dá na proposição de projetos de leis que fazem parte do Movimento Escola Sem Partido. Um de seus exemplos é o PL 1859/2015, trazendo em sua argumentação que “o que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar” (PL 1859/2015, p. 11).

Como afirma Junqueira (2018), a finalidade aqui não é meramente conter os avanços relacionados à desnaturalização de papéis e o combate à violência estrutural sofrida por mulheres e LGBTQIA+ no Brasil. Mas, principalmente, se opor a tais ações estabelecendo uma ampla defesa à preservação da chamada “família tradicional”, ou seja, um homem e uma mulher que constituirão matrimônio e, juntos, serão capazes de reproduzir. Como visto anteriormente, nessa relação cada integrante exerce um papel social que, segundo valores morais, é estático e seria definido pela natureza.

Entretanto, o erro analítico de tal concepção começa na atribuição da organização de determinada estrutura social, no caso a família, exclusivamente à natureza. Ainda que a reprodução ocorra a partir da relação sexual¹¹ de sujeitos socialmente nomeados como homem e mulher¹², as configurações familiares e os papéis exercidos pelos seus membros, como já vimos, variam de acordo com as culturas e tempos históricos. A noção de “família tradicional”, composta por um homem e uma mulher (monogâmicos) e seus filhos, foi constituída em processo de transformações sociais que têm mais a ver com as necessidades econômicas que emergiam, do que com os fatores reprodutivos-biológicos por si só.

Freire (2019) afirma que a realidade é uma produção histórica protagonizada pelos seres humanos em relação com o mundo. Isso porque, segundo Vigotski (2001), as experiências históricas e sociais são essenciais para o desenvolvimento da humanidade, e são elas as principais responsáveis por diferenciar o comportamento humano do comportamento animal.

O fator decisivo do comportamento humano não é só o fator biológico, mas também o social, que confere componentes totalmente novos à conduta do ser humano. A experiência humana não é apenas o comportamento de um animal que adotou a posição vertical, mas é uma função complexa de toda a experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

Associada à experiência social temos a experiência duplicada, chamada pelo autor de consciência, que permite a adaptação do comportamento humano ao ambiente. Não apenas de forma passiva, típica dos animais, modificando as condições biológicas de sua existência, mas de forma ativa, adaptando de forma consciente a natureza em prol de suas necessidades (VIGOTSKI, 2001).

¹¹ É importante destacar que a ideia da relação sexual como o único meio para que haja reprodução tem sido contestada pelas tecnologias reprodutivas.

¹² Categorias que, a partir de uma visão cisgênero de mundo, invisibilizam pessoas transgênero e travestis.

Com isso, o “caráter consciente da conduta humana” (VIGOTSKI, 2001, p. 63) permite que o ser humano crie não somente “os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 2019, p. 128), sendo capaz de agir ativamente sobre seu meio social, de forma a criá-lo e organizá-lo a partir de suas demandas históricas. Logo, foram as necessidades associadas ao ímpeto criador humano que permitiram que chegássemos a tal compreensão material de família.

Mas, segundo Freire (2019), os seres humanos que criam também transformam a realidade. A partir da consciência do mundo vivido, os sujeitos sociais são capazes de ultrapassar os limites de determinada situação histórica que não mais lhes cabe, criando formas de estar no mundo coerentes com suas necessidades-esperanças, e caminhando para o *ser mais*. O que, para o autor, é a essência do que constitui nossa humanidade.

Quando a agenda antigênero impõe uma forma única de se constituir família que esbarra na realidade de pais e mães solos, de famílias adotivas, de homoparentalidades¹³, de pessoas transgênero e travestis que constituem ou sonham em constituir família¹⁴, ou das inúmeras outras relações de afeto e cuidado que se compreendem enquanto configuração familiar, ela se opõe à possibilidade destes sujeitos ultrapassarem e transformarem a antiga realidade cultural e serem protagonistas de suas próprias humanidades.

Embora seja importante pensar ainda naquelas pessoas que não se prendem a tais noções e visam subverter uma forma de se relacionar que seja baseada em laços familiares, a ideia de que se deseja “acabar com a família” não representa a totalidade do que os movimentos sociais e as produções acadêmicas propõem. O que podemos ver é que, na maioria dos casos, visa-se a expansão da noção de família, e não seu fim.

¹³ Ver: Fonseca (2008).

¹⁴ Ver: Zampiroli (2017).

Logo, o alarde diante da agenda “antifamília”, supostamente presente na “ideologia de gênero”, é uma invenção que contribui para que a narrativa antigênero instaure um “pânico moral” (JUNQUEIRA, 2018), que amedronta as pessoas diante das transformações de uma noção cristalizada de família. O receio do que possa surgir, a partir das novas configurações, faz com que os sujeitos, ainda que de forma não consciente, prefiram aquilo que já conhecem: a suposta ordem social. Ordem essa que, como vimos anteriormente, opera por meio do controle, resguardando os valores burgueses e naturalizando violências diversas a partir da imposição de formas únicas de ser e estar no mundo.

Esse “pânico moral”, acompanhado da noção de uma única forma de *ser*, rompe com o que há de mais humano em nossa constituição: a incompletude, capaz de nos libertar no processo de constante transformação da realidade e criação do novo, a partir das nossas necessidades, desejos e esperanças.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem se faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é a ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2019, p. 46).

Com isso, negar que os seres humanos protagonizem a transformação de uma concepção de família e de papéis exercidos nessa relação que não mais lhes servem, é negar a incompletude humana que possibilita a mudança criadora daquilo que parecia estar dado, em prol da sua libertação. É negar a realidade “histórico-cultural” (VIGOTSKI, 2001), em que emergem novas necessidades, novas relações e novas contradições.

Considerações finais

Este artigo buscou, dentro dos nossos limites, reunir e apontar indícios que podem contribuir para ampliar a reflexão crítica em torno de um dos pressupostos da agenda antigênero – a defesa da família tradicional – que, ancorada em princípios vinculados ao controle social, deslegitima outras formas de se constituir família.

Defesa essa que integra a tentativa de que o “pânico moral” em relação à “ideologia de gênero” descaracterize e desmobilize os esforços dos movimentos sociais, sociedade civil e intelectuais em prol da humanização, no sentido freireano, de mulheres, LGBTQIA+, e todas e todos que desejam romper com noções que limitam a vivência do gênero e da sexualidade. É nesse sentido que o projeto Escola Sem Partido tem atuado como principal mecanismo de ação da agenda antigênero no Brasil, criminalizando professoras e professores que problematizam estas temáticas em sala de aula.

No âmbito educativo, compreendemos que os pressupostos da ofensiva antigênero, além de reforçarem violências e desigualdades sociais, impedem que crianças e adolescentes se relacionem em um meio social mais plural e diverso, que potencialize suas experiências e, logo, seus desenvolvimentos. Por isso, enquanto educadores ancorados em uma perspectiva do desenvolvimento humano histórico-cultural defendemos que uma “escola sem partido” suprime o potencial humanizador da educação.

Por fim, ainda que no ano de 2020 o Superior Tribunal Federal (STF) esteja protagonizando uma série de ações¹⁵ que declaram a inconstitucionalidade de leis proibitivas do debate de gênero e sexualidade na escola, alegando se tratar de censura, é preciso que

¹⁵ Algumas destas ações referem-se a inconstitucionalidade da Lei 1.516/2015 do município de Novo Gama – GO; do inciso 5º do artigo 162 da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu – PR, acrescido pela Emenda n. 47/2018; e dos artigos 2º (caput) e 3º (caput) da Lei 3.491/2015 do Município de Ipatinga – MG. Disponíveis em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5192888>; <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5496114>; <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5206806>.

estejamos atentos às diversas formas que o discurso antigênero tem moldado a prática e o imaginário social.

Referências

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em revista**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 175 de 14 de maio de 2013**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n.1859**, de 2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F9DC193914263A3CC3D30975C72591EB.proposicoesWeb1?codteor=1359704&filename=Avulso+-PL+1859/2015.

COUTO, R. C. C. de Medeiros. Eugenia, loucura e condição feminina. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 52-61, ago. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/892/897>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FONSECA, C. Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 769-783, set/dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2019.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502, 2018.

LIONÇO, T.; ALVES, A. C. O.; MATTIELLO, F.; & FREIRE, A. M. “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja

cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Psicologia Política**, 18(43), p. 599-621, 2018.

MISKOLCI, R. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 13/14, 2002/2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169/167>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

SCHEINVAR, E. A família como dispositivo de privatização do social. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 48-57, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100006&lng=pt&nrm=iso.

Acesso em: 13 de maio 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Artmed Editora, 2001.

_____. **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. L.S Vigotski; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org. trad.); SANTANA, Claudia das Costas Guimarães (trad.). Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILHENA, C. P. de S. Práticas eugênicas, medicina social e família no Brasil republicano. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.19, n. 1, p. 79-96, jan/jun. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33513/36251>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

ZAMPIROLI, O. **Amores subterrâneos: família e conjugalidades em trajetórias de prostitutas trans-travestis**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

Questões de gênero na infância: uma leitura a partir da Teoria Histórico-Cultural

Wériklis Marques Almeida
Fabrício Santos Dias de Abreu
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

O artigo em questão trará recortes do trabalho de conclusão de curso do primeiro autor, intitulado: “Memórias sobre diversidade sexual e de gênero de um professor em formação: família, escola e religião”, orientado juntamente pelos outros dois componentes da criação deste artigo. Estes recortes abordarão uma análise social sobre os impactos da criança queer no século 21. Abordaremos também: Quem são? Por que são? E onde estas crianças estão? Como são tratadas? Como deveriam ser cuidadas? Quais as agressões que sofrem e por que sofrem? Abordando experiências reais de crianças que vivenciaram um tipo de educação estrutural e agressiva. O artigo tem como objetivo dialogar com pais, mães, sociedade e educadores, sobre estes tipos de infâncias, e compartilhar vivências do público em questão.

Palavras-chave: Criança. LGBTQIA+. Educação; Sociedade.

“Me pergunto como fui tão forte na infância. Ser xingado todos os dias, ter a exigência de um comportamento que não te representa, um desejo afetivo que não te contempla, sendo colocado dentro de você todos os dias, são coisas que eu, hoje adulto, não suportaria. Tento procurar a fonte de tanta força, eu sobrevivi, um dia depois do outro, e a cada xingamento que eu ouvia mais na defesa eu ficava. Isso se repassou durante tanto tempo que comecei a me perceber como opressor, eu enfrentava aqueles que me oprimiam e depois oprimia os menores. Entendo minhas atitudes, eu precisava de ajuda, e só podia contar comigo mesmo, eu precisava de ajuda, alguém pode me ajudar? Não estava tudo bem, será que os professores não viam nos corredores? Será que a direção, a equipe gestora, a porteira, a servidora, não via? Ninguém via? Eu acredito que sim, eles viam, mas era muito melhor que eu aprendesse a ser homem do que alguém defendendo

minha homossexualidade, e mesmo assim eu mais uma vez os perdoou” (ALMEIDA, 2018, p. 12-13).

A infância é um período fundamental na vida do ser humano, caracterizada pela paulatina entrada do indivíduo no mundo cultural. É no seu decurso, portanto, que a criança é inserida no universo humano-histórico composto pelas produções (físicas e simbólicas) daqueles que a precederam. Por essas características, pode-se dizer que a infância é o momento propício para conhecimento, em que se torna necessário alargar o acesso aos bens culturais e relacionais, propiciando à criança a experimentação e a vivência do máximo de coisas possíveis: tocar os pés na areia, na terra, na calçada; subir em árvores, cair e levantar-se; sentir amor, raiva e tristeza (e entender como esses sentimentos influem no seu comportamento); acessar os objetos e instrumentos típicos da sua cultura (brinquedos e utensílios); conectar-se ao grupo social que a rodeia para se apropriar das regras e dinâmicas culturais. É nas condições materiais de vida que transcorre a assimilação da experiência social (dos bens culturais e relacionais produzidos pela humanidade) “o que leva não apenas ao acúmulo de um certo conjunto de conhecimentos e habilidades, mas também para a formação de qualidades e capacidades psicológicas especificamente humanas” (ZAPORÓZHETS, p. 229, 1987).

Essa defesa, calcada nos principais postulados da psicologia do desenvolvimento de base marxista (proposta pelos estudos de Vigotski, Wallon, Luria, Zaporózhets, entre outros), pode encontrar entraves a depender do sentimento de infância de cada sociedade, e das características socioeconômicas do contexto ao qual a criança está inserida. Percebemos, por exemplo, que todos os dias muitas delas são cerceadas da prática da experimentação do mundo, de estarem presentes nos espaços mais amplos, de explorarem os ambientes com seus corpos, de conhecerem a sociedade para além do ambiente doméstico. Precisamos compreender a infância como uma parte de vida em si, com traços e necessidades própria, e não como um momento de preparação para a vida adulta. Nesse

sentido, a criança precisa ser concebida como um sujeito completo dentro das especificidades deste período da vida. “Assim, como a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor” (VIGOTSKI, 2018, p. 29).

Imbuídos de uma proposta de psicologia revolucionária influenciada pelos pressupostos do marxismo, Vigotski e os adeptos da Teoria Histórico-Cultural entendem a infância como o momento primordial para o desenvolvimento humano em que se revela a gênese da consciência: “a forma pela qual a criança, que nasce um ‘ser natural’, se converte em membro da sociedade, capaz de ver o mundo através do prisma da experiência humana (MUKINA, 1995, p. 10). No decorrer da infância podemos verificar a ocorrência de determinadas atividades predominantes ao longo dos períodos do desenvolvimento¹: comunicação emocional direta no primeiro ano de vida; relação com os objetos sociais na infância precoce; brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar e atividade de estudo na idade escolar (ELKONIN, 2017; VIGOTSKI, 2012). Neste texto nosso foco estará centrado em analisar as especificidades da criança denominada nos estudos vigotskianos como pré-escolar, entendendo que nesse período os processos imaginativos são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Para Vigotski (2009 p. 16) “a criação é condição necessária para a existência (...) Os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância (...) Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor nas suas brincadeiras”.

Dessa forma, a brincadeira é uma importante expressão das maneiras como os pequenos percebem e atuam sobre o mundo.

¹ Nos textos vigotskianos é possível perceber a seguinte tentativa de periodização do desenvolvimento humano, a partir do que ele denomina como crises: a) crise pós-natal (primeiro ano); b) crise do 1º ano (infância precoce – 1 a 3 anos); c) crise dos 3 anos (idade pré-escolar – 3 a 7 anos); crise dos 7 anos (idade escolar – 8 a 12 anos); crise dos 13 anos – adolescência (14 a 18 anos) e crise dos 17 anos (idade adulta) (VIGOTSKI, 2012).

Conforme explicam Abreu, Costa e Silva (2018), o brincar desenrola-se de diferentes formas na primeira infância e na idade pré-escolar. Naquela “a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Já nesta o brincar se vincula a necessidade de ação no e sobre o mundo, principalmente vinculada aos desejos não satisfeitos e na interpretação do real (em especial dos papéis sociais): “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). As crianças anseiam, por exemplo, dirigir uma moto, porém, essa ação é interdita devido as suas peculiaridades físicas e cognitivas e, também, pelas características do objeto (desenvolvido para um público adulto específico). No entrever de anseios não concretizados e a necessidade-vontade de ação surge a brincadeira, em que a criança cria a situação e a reproduz idealmente utilizando a imaginação.

Entretanto é equivocado dizer que toda brincadeira se origina apenas de desejos irrealizáveis; ela também se vincula às leituras que os pequenos fazem dos ambientes que os rodeiam. Assim, é comum que nas cenas típicas do brincar observemos uma espécie de interpretação autoral e criadora de situações do cotidiano, e dos papéis sociais desempenhado pelos adultos: a criança, por exemplo, observa que as pessoas do seu entorno cozinham alimentos utilizando determinados utensílios e fazendo gestos específicos, logo esse acontecimento poderá fazer parte do seu repertório imaginativo compondo os enredos de suas brincadeiras. Porém, é importante salientar que não se trata de uma mera reprodução daquilo que foi visto ou vivido, mas caracteriza-se como um processo criador em que a partir de elementos antigos rearranjados emerge o novo: “A brincadeira da criança não é uma simples

recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Parecem repetir aquilo que vivem nas suas dinâmicas sociais. Todo material de sua imaginação sugere um aporte na realidade, como se a reproduzisse. Contudo, apesar do caráter reprodutor, os pequenos criam ao imitar. Aspectos novos, palavras criadas, grafias surpreendentes discursos originais sobre o próprio real emergem nos momentos em que narram, brincam ou desenham (SILVA; ABREU, 2016, p. 140).

A brincadeira, pelas lentes da Teoria Histórico-Cultural, é uma das atividades que institui no humano habilidades sociais, culturais, cognitivos e emocionais, sendo através dela que pela primeira vez as crianças experimentam atuar em papéis sociais para além dos que já desempenham no cotidiano: ao brincarem podem ser médicos, ou médicas, garis, motoristas, mães, pais, super-heróis ou heroínas. É também na, e pela brincadeira, que padrões de gênero são reforçados, em que percebemos que meninas rotineiramente ganham de presente objetos em miniatura de geladeira, fogão, rodo, vassoura e bonecas que se assemelham a bebês. Nesta ação mostra-se de forma explícita um dos mecanismos utilizados para que os valores da sociedade patriarcal forjem mulheres que transitem apenas pelas atividades domésticas e pelo cuidado da prole. Por outro lado, meninos são presenteados com bolas, carros, robôs, heróis, impulsionando ações mais corajosas e de maior liberdade corporal, sempre se projetando para ações externas ao ambiente familiar (no caso das meninas percebe-se o inverso).

Os exemplos descritos acima demonstram a manipulação do sistema patriarcal sobre os corpos. Desde a infância há uma tentativa de enquadrar os sujeitos em noções bem definidas de gênero e sexualidade. Nascer com uma vagina, por exemplo, já imputa à criança uma série de expectativas sociais que são referendadas por aqueles que a rodeiam: a cor rosa se torna uma constante, assim como as bonecas. Esses atos e estratégias de endossar um gênero no corpo infantil não entende a criança como um ser de possibilidades, mas como aquela que a sociedade pode exercer domínio e imprimir

suas vontades. Nota-se, portanto, que o adulto utiliza a brincadeira para tentar fixar padrões e ações de gênero. Ao se atribuir ações típicas da maternidade às meninas, por meio dos cuidados com as bonecas, visivelmente há uma tentativa de que elas sejam boas detentoras dessas práticas quando forem adultas. Porém, devemos nos atentar que o brincar não é um estágio para o mundo adulto, mas uma importante atividade psicológica onde mecanismos da imaginação e emoção são mobilizados.

O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história de produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstaurar através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2014, p. 26).

Os meninos, desde pequenos, são excluídos das atividades que denotam cuidado e assertividade no ambiente doméstico. Nas brincadeiras é bastante incomum que assumam posições de demanda pelo zelo com bonecas ou manuseio de utensílios relacionados às atividades domésticas. Os meninos são levados para outro espaço imaginativo, marcado pelo desafio, heroísmo e coragem. A maioria das crianças adota essas brincadeiras porque, para elas, o que está em jogo é a diversão e a satisfação dos seus desejos. Destacamos que não há nada de errado em brincar de ser mãe, de cozinhar ou de jogar futebol e correr, o real problema é quando essas práticas servem para segregar e manipular as ações destes futuros adultos. A brincadeira deixa de ser vias para o desenvolvimento, a criança deixa de ser um sujeito de possibilidades, e torna-se objeto de adestramento do comportamento - como se a brincadeira fosse um estágio para desempenhar os papéis esperados para o seu gênero, ou seja, se torna uma espécie de treinamento para o papel que deve ser cumprido no futuro. Sobre isso Finco afirma:

As distinções podem ser percebidas, mas não são fixadas na característica biológica apresentada ao nascer. Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho (FINCO, 2010, p. 122).

Existem também os grupos de crianças que, mesmo não compreendendo os objetivos impostos pelas amarras sociais que reverberam no seu brincar, se voltam contra esse tipo de dominação e optam por exercerem liberdade nos seus atos criadores. Chamaremos estes indivíduos de crianças *queers*², palavra ressignificada de sua definição original para designar pessoas que não seguem os padrões de heterossexualidade ou da binaridade de gênero. Da mesma forma como Preciado (2014), nos perguntamos: “Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *queer*, estranha, lésbica, transexual ou transgênero?” (PRECIADO, 2013, p. 3).

As crianças *queers* mostram desde cedo a resistência por seus corpos – corpos que lutam para existirem e se expressarem. Por não corresponderem a manutenção dos padrões de gênero da sociedade, essas crianças são iniciadas em um processo perverso de

² “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante” (LOURO, 2001, p. 546).

heteronormatividade³. Em todos os espaços sociais que frequentam existem investimentos para que performem no gênero considerado correto. Na escola, com o convívio social mais amplo, estas questões tendem a assumir contornos mais explícitos, marcado pela chacota e pelo preconceito, conforme pode ser visto na narrativa autobiográfica de Cornejo (2012):

Quase todos os meus professores me adoravam, mas me lembro que os que lecionavam Educação Física eram particularmente hostis a mim. Um desses professores falou com meu pai, porque estava preocupado comigo, e disse a ele que eu era muito afeminado, e que todos os meus colegas zombavam de mim. Meu pai, ao chegar em casa, me repreendeu, e não hesitou em me culpar pela hostilização sistemática pela qual eu passava no colégio. Quando este professor chamou meu pai para falar sobre o meu afeminamento, tornou-se inevitável e óbvia a patologização do meu corpo, como das minhas performances de gênero. O que não era tão óbvio é que, naquele momento, este jovem e atlético professor estava reconhecendo a sua própria impotência para modificar meu afeminamento, sua impotência para me fazer o homem que se supunha que eu deveria ser, e sua impotência para marcar claramente os limites entre ele e eu. Lembro-me de que este não era um professor particularmente hostil a mim. De fato, sempre me convidava para fazer longas caminhadas, para fazer abdominais. Na verdade, era bem atencioso comigo. No entanto, eu recusava todos aqueles convites, não me deixava impressionar por todos os seus esforços, e certamente não lhe dava muita atenção (CORNEJO, 2012, p. 75-76).

No relato exposto constata-se o desrespeito e a falta de acolhimento ao aluno considerado destoante dos padrões de gênero. Quando o professor observa no aluno um comportamento não hegemônico inicia-se uma série de ações pela manutenção e fortalecimento da sociedade heteronormativa. É tanto que o professor do relato de Cornejo (2012) chega a comunicar os pais, na tentativa de ter uma medida corretiva em relação ao comportamento do seu aluno. O que o professor não se atenta são

³ “Heteronormatividade age no sentido de enquadrar todas as relações, mesmo as relações entre pessoas do mesmo sexo, em um binarismo de gênero que pretende organizar as práticas, os atos e desejos, com base no modelo do casal heterossexual reprodutivo” (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 86).

os sérios danos para a vida do aluno que a medida, considerada preventiva, poderá trazer, uma vez que será enquadrado como o desviante e como aquele que necessita de correções. Sobre o duplo papel (de guardião dos padrões de gênero ou de agente de acolhimento às diversidades), afirma Finco (2003):

A observação das brincadeiras, na escola pesquisada, tornou possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Deste modo, o profissional de educação infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado (FINCO, 2003, p. 6).

A autora reforça a responsabilidade do professor, ou da professora, como profissional capaz de conduzir ações para formar as crianças por princípios mais acolhedores, em especial vinculadas a desconstrução da heteronormatividade compulsória que as crianças são expostas, e que é esperado que se cumpra.

E os parentes se cutucavam quando eu passava, davam risadinhas, falavam coisas baixinho, olhando disfarçado pra mim. Eu tinha horror deles, que achavam que sabiam tudo sobre mim. Sabiam nada, sabiam bosta do meu ódio enorme por um por um de cada um deles, aquelas barrigonas, aqueles peitos suados, pés cheios de calos. Eu nunca ia ser igual a eles - pequeno monstro, seria sempre diferente de todos". (...) [...] eu ia ficar pra sempre e até o fim do mundo assim pequeno, pequeno monstro nojentto, diferente de todas as outras pessoas, todo mundo rindo baixinho, falando coisas quando eu passava (ABREU, 2005, p. 115-120).

Caio Fernando de Abreu nesse fragmento do conto Pequeno Monstro consegue descrever perfeitamente a partir do seu local de fala, como se sente uma criança *queer* em relação às ações da sociedade sobre seu corpo e seus comportamentos. O personagem que Caio descreve, o pequeno monstro, está passando pela puberdade e classifica-se sob a alcunha de algo próximo ao aberrante, pelo fato de sua voz estar mudando, seus braços e pernas estarem desproporcionais e os pelos estarem crescendo. A

diferença do personagem aqui citado com a criança *queer* que estamos analisando é que a “monstruosidade” do personagem vem do estético, já a da criança vem do comportamental. “O protagonista de “Pequeno monstro” padece de um sentimento de deslocamento em relação à realidade em que vive, pois se sente aquém dos modelos referenciais. Seu corpo não apresenta as marcas constitutivas de uma identidade em acordo com os padrões estabelecidos, por isso se vê como abjeto – um “pequeno monstro nojento”, como chama a si mesmo” (COIMBRA, 2018, p. 66).

A problemática da criança *queer* está em se comportar de forma que frustrate as expectativas heteronormatizadas colocadas pela sociedade sobre seu corpo e ações. É como se o indivíduo não estivesse cumprindo seu script escrito pelos outros na condução de sua vida. Nesse sentido qualquer tentativa, mesmo que mínima, que não se enquadre na lógica hegemônica é classificado como objeto passível de normatização. Esse não cumprimento das expectativas sociais faz com que o preconceito surja rapidamente em forma de desaprovação, colocando estas crianças em um espaço subalterno marcado pela inferiorização, marginalização e solidão. Esses sentimentos que a sociedade desperta nestes indivíduos são extremamente perigosos. Como se desenvolver em um ambiente onde se é intitulado como “errado” e “desviante” e que a todo momento tenta corrigir sua maneira de falar, de sentar, de brincar? O “não encaixe” nas normas heteronormativas causa danos sérios às nossas crianças e as suas formas de expressão, colocando-as em um lugar de desenvolvimento marginal e precário.

A tentativa de heteronormatizar de forma compulsória o corpo da criança *queer* pode ser considerada uma agressão perante os processos de desenvolvimento deste ser. Nos contextos imaginativos, por exemplo, estas crianças são levadas a terem suas brincadeiras direcionadas apenas para o gênero que a sociedade impõe como aceitável, negando assim a vivência de outras experiências.

A heterossexualidade compulsória nada mais é que a pressão imposta pela sociedade para que se cumpra o comportamento esperado pela criança que nasceu menina ou menino, excluindo

assim do considerado normal todo o tipo de manifestação (sexual e de gênero) que fuja deste padrão. Se a heterossexualidade é considerada, por algumas linhas ideológicas, como um comportamento padrão (natural) do ser humano, qual a necessidade de se enfatizar e padronizar o comportamento das crianças para que se siga a norma heteronormativa? Essa indagação nos leva a pensar em outra: se a prática da heterossexualidade é algo realmente instintiva e inata, tudo que foge desse instinto seria de fato errôneo ou patológico?

O papel da escola neste contexto deveria ser o de apoiar e favorecer o amplo desenvolvimento do sujeito respeitando suas especificidades. No brincar, por exemplo, o dever do professor, ou da professora, é oferecer opções (de brincadeiras e brinquedos) e assim deixar que seus alunos e alunas realizem escolhas, e *performem* seus gêneros de forma livre. Apesar dessas defesas, Miskolci (2012) afirma que a função exercida pela escola é justamente o contrário.

Na perspectiva *queer*, as identidades socialmente prescritas são uma forma de disciplinamento social, de controle, de normalização [...] o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejáveis (MISKOLCI, 2012, p. 19).

Todos os dias as crianças *queers* são ensinadas de forma violenta a como se portarem, com quais brincadeiras irão brincar. Essas pessoas se tornam vítimas do sistema que deveria ser um parceiro, vítimas de professores que deveriam contribuir para o sucesso pessoal, social, profissional e acadêmico de suas vidas. Mas também todos os dias essas crianças resistem a estas negligências e reafirmam o direito pela sua existência no mundo.

Considerações finais

Ao utilizarmos o termo criança *queer* neste texto não necessariamente estamos nos referindo a pessoas que futuramente sairão do padrão heteronormativo se assumindo gays, lésbicas, transexuais etc. Mas, sim, falamos, por exemplo, nos meninos que têm interesse em bonecas, não relacionando assim sua vontade por ser a mãe, mas sim o pai. Essa criança foge do padrão de comportamento imposto, mesmo *performando* em um papel social masculino, o cuidado com um bebê é analisado como uma ação essencialmente feminina. Também podemos citar o exemplo da menina que gosta de brincar de carrinho, pois se encanta com o universo adulto onde os sujeitos podem dirigir carros. O que queremos demonstrar é que o comportamento do brincar da criança não se associa a sua identidade sexual e de gênero futura. O brincar está para além dessas questões, vinculando-se aos processos imaginativos complexos e as leituras autorais sobre o real.

Assim, defendemos não haver objetos, cores e brincadeiras de meninas ou meninos. O que se tem são projeções sociais feitas sobre esses artefatos, generificando-os. A cultura imprime nas crianças, desde o momento que se descobre seu sexo, que “as cores azul e rosa marcam o território dessa *summa divisio* que, de maneira implacável, fixa o indivíduo seja à masculinidade, seja à feminilidade” (BORRILLO, 2010, p. 27). Nessa lógica, em detrimento de reafirmar a liberdade sobre seus corpos e vontades, a resistência constitui as crianças *queer*.

A sociedade parece temer a existência destes corpos considerados estranhos. Pela manutenção do heterossexismo pessoas são agredidas e mortas (com requintes de crueldade) cotidianamente. Quem defende estes corpos? Quem defende estas crianças? A educação precisa assumir sua responsabilidade sobre estas questões ensinando as crianças *queers* a não se renderem e resistirem.



(O peso do corpo estranho – ALMEIDA, 2018)

Referências

ABREU, C. F. Pequeno monstro. In: _____. **Caio 3D: o essencial da década de 1980** [Os dragões não conhecem o paraíso]. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 111-127.

ABREU, F. S. D.; COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H. É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 133-138, abr. 2018.

ALMEIDA, W. M. **Memórias sobre diversidade sexual e de gênero de um professor em formação: família, escola e religião**. Trabalho Final de Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2018.

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

COIMBRA, R. A. Corpo abjeto e identidade desviante em 'Pequeno monstro', de Caio Fernando Abreu. **Revista Litterata**, v. 8, p. 63-82, 2018.

CORNEJO, G. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ELKONIN, D. B. Sobre os problemas da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.

- PUNENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: Antologia – Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017
- FINCO D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Rev Mult Leituras**, 2010.
- FINCO, D. **Relação de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-posições. Dossiê Gênero e infância, n.41, 2003.
- LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. Imaginação e infância: conversas com educadores sobre o faz de conta na escola. In: BARBATO, S; CAVATON, M. F. F. (Org.). **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju: Edunit, 2016.
- SOUZA, E. M.; PEREIRA, S. J. N. (Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 76-105, Aug. 2013.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, junho, 2008.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- _____. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 144-160, maio, 2020
- _____. **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. L.S Vigotski; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org. trad.); SANTANA, Claudia das Costas Guimarães (trad.). Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

_____. **Obras Escogidas IV – Paidología del adolescente – Problemas de la psicología infantil.** Madrid: Machado Libros, 2012.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987.

Suicídio, morte e a ligação com a família¹

Wériklis Marques Almeida
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

O presente artigo, em forma de carta, faz uma ligação entre o suicídio, a morte e o que o fator família pode influenciar nesses acontecimentos. Traz relatos reais sobre casos de agressão a pessoas LGBTQIA+ com o intuito de imersão no tema descrito. É também um tipo de denúncia das agressões físicas e/ou morais que essa população vem sofrendo, e como a sociedade, como um todo, tem influenciado ou deixado de combater essa violência.

Palavras-chave: Família. Morte. Suicídio.

De: Eu do Presente

Para: Família do passado e Família do Futuro

Está tudo bem! Deu certo, não precisa se preocupar, está tudo em ordem por aqui. Ainda somos uma família, ainda estamos todos bem, não do jeito que vocês estão esperando que seremos. Vamos ser bem diferentes, mas vamos ser muito felizes. Mas para alcançar a felicidade que temos hoje, eu preciso alertar vocês de algumas coisas. Olhem para os seus filhos agora! Vocês pensam realmente que irão conseguir uma cura milagrosa na Igreja que vai fazer com que eles se tornem héteros? Vocês realmente acreditam nisso? Ou só é mais fácil se escorar nesta ideia? Se a resposta for a parte fácil, acordem! Mas acordem agora, vocês estão acabando com a gente, não acontecerá nenhuma cura, nenhuma expulsão de espíritos

¹ Esse texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Memória sobre diversidade sexual e de gênero de um professor em formação: família, escola e religião”, na graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília, do primeiro autor, *Wériklis Marques Almeida*, orientado por *Patrícia Lima Martins Pederiva*.

malignos, nenhuma paixão hétero, NÃO ACONTECERÁ! Sabe o que realmente vai acontecer? Vocês vão criar jovens que não se conhecem, não querem, não podem se conhecer, vocês vão se tornar pais desesperados, mais ainda, arriscaria dizer, porque desesperados vocês já estão, mas o que vocês devem fazer? Olhem de novo para seus filhos, se preparem para criá-los, eles são crianças, não há problema em deixá-los brincar do que querem. Parem de tentar fazer com que joguem futebol, falem, andem, se comportem como os outros meninos, eles são especiais demais, explorem o lado criativo, a arte, a dança, a música. Eles sabem fazer isso, foquem no positivo, ignorem as críticas. Isso não faz bem nem para vocês e nem para eles. Ninguém pode julgar ninguém, sejam companheiros! Eles vão precisar de vocês, e se continuarem assim, vocês serão as últimas pessoas a quem eles vão recorrer, sejam o porto seguro deles, haverá horas que não há onde se segurar e então eles afundarão.

Não trago só críticas, trago também elogios. Nós seremos pessoas maravilhosas no futuro, mas tivemos que passar por muita sombra antes de encontrar luz. Sejam essa luz, nos iluminem a partir de agora, nos dê um abraço, digam que ama. Sabemos que vocês nos amam, mas precisamos de afeto, porque lá fora é frio, e precisamos do calor aqui de dentro. E se não for de vocês esse calor, tentaremos encontrá-lo dentro de nós mesmos, e eu digo que nem todos conseguirão.

Vocês se seguraram tanto na esperança de que alguma coisa iria acontecer e eu e meu irmão seríamos amigos. Se esqueceram que ações se praticam no presente, essa coisa ainda não aconteceu. Nós ainda não somos amigos, a falta de empatia não era coisa de criança, agora estamos tão longe, que é difícil dizer a palavra irmão. Nos reduzimos a meros fantasmas, a diferença é que conseguimos nos ver, não há palavras, não há abraços, nem comemorações, também não há briga, discussões ou raiva, só não há. Não existe, não tem, não sei o que ele sente em relação a isso. Não sei nada sobre ele, e vocês também não sabem. É uma incógnita, por favor, façam alguma coisa, eu preciso dele, acho que ele também precisou

de mim. Tudo seria mais fácil para a gente, eu preciso dele como amigo, mas é um muro alto demais, e eu cansei de escalar.

No futuro, depois de muita luta, discussão e choro, alcançaremos um respeito que está além do que vocês podem compreender agora, esse respeito transbordará entre nós, e é nele que mergulharemos, e ao voltar desse mergulho seremos pessoas completamente diferentes.

Já para vocês do futuro, eu digo que chegará o momento que apenas esse respeito não será suficiente, vocês precisam apoiar nossas diferenças, precisamos compartilhar coisas das nossas vidas, ter vocês como amigos, falar sobre amores, sobre decepções, pedir conselhos, precisaremos dos nossos pais como conselheiros e amigos, e não apenas como provedores de um lar.



(Imagem 01 – O estranho dorme ao lado – Autor: Wérikliis Marques, 2018)

(...)

Ao procurar o conceito de família na internet encontro o seguinte resultado: “Designa-se por família o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si e vivem na mesma casa formando um lar”. Observe a última sentença da frase - formando um lar -, lar para quem? O que você deve fazer, como deve se comportar, com quem deve andar para garantir este lar? Vamos mais a fundo, procuremos então o conceito da palavra lar. Significa então: “é uma forma especial de se definir a casa ou os assuntos relacionados a ela, como a convivência com a família e os vizinhos.

Lar pode ter uma conotação sentimental ou carinhosa. Existe uma expressão popular que diz: 'lar, doce lar'².

É perceptível a ligação da palavra família com sentimento, com amor, mas muitas vezes esta palavra, para os LGBTQIA+ de todo o mundo, traz um sentido totalmente contrário do que encontramos na nossa pequena busca. Quando nos percebemos enquanto LGBTQIA+, a primeira coisa que se passa pelas nossas cabeças é definitivamente as nossas famílias, só de pensar em publicizar a orientação sexual já sobe um frio na barriga, uma dor de cabeça, até mesmo uma náusea, e essas reações só se vão com o conforto do armário. É mais confortável estar dentro desse armário do que no frio que faz fora dele, quando se está lá dentro você ainda tem um lar, ainda tem uma mãe, pai, amigos, ainda se tem família, mas o processo de saída é uma incógnita. Você não sabe qual e quantas destas relações vai perder, você só sabe que nunca mais será o mesmo. Em uma pesquisa de campo a psicóloga Lívia Gonsalves Toledo entrevistou uma menina chamada Julia, ela diz:

“Eu penso que, se eu contar, eles [irmãos de Júlia] podem muito bem conversar com os meus pais e a situação toda mudar. Ficar muito melhor para mim. Mas, ao mesmo tempo que eu penso, eu falo: 'Putz. Será que eu não posso acabar com tudo isso?'. [...] acabar com todo esse carinho que a gente tem um pelo outro. Posso estragar a família por causa disso” (Narrativa de Júlia, 19 anos) (TOLEDO; TEIXEIRA FILHO, 2013, p. 382).

Rodrigo³ de 27 anos, formado em Psicologia, natural do Rio de Janeiro, relata que sua primeira experiência sexual só ocorreu depois dos 17 anos, mas antes disso, já percebia indícios de homossexualidade. Enfrentou todo o processo de se assumir para a família, e com a vivência desse processo, Rodrigo nos conta a respeito da sua família dizendo:

² In: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lar>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

³ Nome fictício.

Ainda bem que eu falei, porque me deu o maior suporte [...]Se os meus pais [...] me deram o maior apoio, seguraram a maior onda, [...] se tiver amigo que quiser ir embora, parente que quiser ir embora, eu tenho pra onde correr, sabe? Tem meu pai e minha mãe, que é o núcleo mesmo, bem central na minha vida [...] Então essa coisa de ter falado primeiro pros meus pais, isso foi muito importante mesmo, me ajudou a me colocar mais no mundo (SAGGESE, 2009, p. 37).

Nos atentamos então à diferença entre os relatos acima, constatando a importância da família no processo de acolhimento após a publicização da orientação sexual, e o quanto esse apoio pode ajudar o LGBTQIA+ a estar presente dentro do mundo. É importante frisar a parte que Rodrigo intitula a família como núcleo central da vida, enquanto Julia traz a preocupação da perda desse núcleo, e o que pode acontecer sem ele.

Na dissertação de mestrado de Gustavo Saggese há uma pesquisa demonstrando que a família é o segundo ponto de maior discriminação para LGBTQIA+. Nas palavras do autor:

Nas pesquisas realizadas pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) na Parada do Orgulho LGBT do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife nos anos de 2004, 2005 e 2006, respectivamente, um percentual não desprezível de homens homossexuais relata ter sofrido algum tipo de discriminação no ambiente familiar (27% no Rio, 25,2% em São Paulo e 31,3% em Recife). Ao se levar em conta todos os participantes não heterossexuais (subdivididos em homens homossexuais, mulheres homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais), a casa aparece em segundo lugar como o local onde a agressão considerada mais marcante ocorreu: 15,1% no Rio, 17,2% em São Paulo e 20,2% em Recife (SAGGESE, 2009, p. 37).

Apesar do distanciamento temporal, os dados de pesquisa mais recente corroboram a realizada por Saggese, trazendo novamente a afirmação de que um dos locais mais violentos para LGBTQIA+, é dentro de suas próprias residências. Outro levantamento, feito pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), a partir de informações veiculadas pelos meios de comunicação, nos mostra que:

Das 445 mortes registradas em 2017, 194 eram gays, 191 eram pessoas trans, 43 eram lésbicas e cinco eram bissexuais. Quanto ao local, 56% dos episódios ocorreram em vias públicas e 37% dentro da casa da vítima. Segundo o GGB, a prática mais comum com travestis é o assassinato na rua a tiros ou por espancamento. Já gays em geral são esfaqueados ou asfixiados dentro de suas residências (AGÊNCIA Brasil, 2018).

Na pesquisa de Saggese, Recife foi o estado que mais considerou a família como ambiente agressor, com a porcentagem de 20,2%. Já a do Grupo Gay da Bahia (GGB), nos mostra que um percentual de 37% das agressões, são efetuadas dentro de casa. Essa crescente de número deixa nítido que, ainda com o passar dos anos, e com toda a evolução tecnológica e informativa, nós gays ainda estamos sofrendo dentro das nossas casas, e que este número não vem sendo combatido.

Depois destes dados, ainda podemos apontar que um ou uma LGBTQIA+ tem realmente um lar garantido e de segurança? Até quando?

Venha comigo para um processo imaginativo que simula a saída do armário. Imagine-se em um clube, uma chácara, algum lugar com uma piscina, e que tenha seus amigos e família. Você está na beira de uma piscina tomando um sol delicioso, então vem aquele seu tio inconveniente e te joga na piscina. Você mergulhou de um jeito estranho, a água bateu nas suas costas e está ardendo, a água está muito gelada. Você sente um frio absurdo, mas então você mergulha e se acostuma com o frio, volta para respirar, tira o cabelo, a água do rosto, mas quando olha em volta não tem mais ninguém na piscina, é só você e a água.

O processo de se assumir é exatamente assim. Baseado nas minhas vivências, é gelado, doloroso, mas aí você percebe que está mais leve. Que agora as pessoas te conhecem verdadeiramente, não são necessárias mais mentiras ou esconder as coisas, mas o perigo agora começa, e ele pode estar no quarto ao lado.

Após ser pego no IML, o “monstro” prestou depoimento na delegacia. Segundo a polícia, ele confessou o crime e disse que costumava bater no

filho, Alex Medeiros Moraes. O preso disse que espancava o menino para “ensiná-lo a virar homem”, porque, segundo o pai, o garoto gostava de dança do ventre, tinha o hábito de vestir as roupas das irmãs e gostava de lavar louça (LADOBI, 2014).

Uma criança de 8 anos, em seu total potencial, assassinada pelo pai, onde deveria encontrar o amor, a ajuda, o modelo, encontra agora a morte, por gostar de dançar, de vestir roupas da irmã. É com pesar que escrevo sobre esse caso, porque eu também fui essa criança, como muitos outros LGBTQIA+ são/foram/serão essa criança.

Pergunto-me agora qual o processo que levou o pai a se sentir no direito de violar a vida do seu filho? Imagino o tamanho do preconceito dentro deste ser humano foi maior que uma vida, não uma vida qualquer, a vida do próprio filho. Seríamos assim capazes de um dia desconstruir uma ideia tão grande de como o ser humano deve se portar? Quem é construtor deste preconceito?

“[...] e o clima pesou de novo. 'Você pensa que você é quem, você tá na nossa casa. Você tem que respeitar. Não pode trazer esse tipo de gente aqui. O que está acontecendo?'. E o meu pai: 'Você tá ouvindo o que eu tô falando? Você fica andando com esse tipo de gente. Você não era assim. Depois que você começou a conviver com esse tipo de gente, você começou a ficar desse jeito'. De responder, de ser mal-educada em casa. Aí eu falei: 'Então tá, vou sair de casa, a partir de amanhã eu não venho mais nessa casa’” (Narrativa de Júlia, 19 anos (Toledo, 2013, pp. 227-228)) (TOLEDO e TEIXEIRA FILHO, 2013, p. 381).

A condição de ser, de estar dentro da sociedade enquanto LGBTQIA+ se torna um caminho autônomo, independe. O teto que está agora sobre as nossas cabeças, com uma pequena briga pode não estar mais, é este caso que aconteceu com a Júlia. Posicionar-se contrária a decisão do pai fez com que ela perdesse o direito ao lar, mas este exemplo não está apenas na vida de Júlia. Na realidade, a permanência na família é quase como um favor, quando deveria ser direito.

Outro fator que ocorre frequentemente é a anulação dos aspectos afetivos dos filhos uma vez que este se declara LGBTQIA+. Para os pais se torna muito mais fácil ignorar completamente a parte afetivo-emocional dos filhos, não conhecendo seus parceiros,

suas angústias e vivências. Mas devemos nos atentar às consequências deste processo. Uma vez que não se conhece essa parte da vida dos filhos, não se conhece também suas frustrações, seus medos, não compartilha as vivências.

A probabilidade de um jovem homossexual se suicidar é cinco vezes maior do que a de um heterossexual, segundo uma investigação realizada pela Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Mas não pense que a elevada taxa de doenças mentais no grupo LGBT tem relação com a sexualidade. De acordo com o estudo, na verdade, o problema é a falta de apoio da família e dos amigos [...] (VIVABEM, 2018).

É necessário dizer que, quando os pais e mães que excluem essa parte da vida do filho, estão negando diretamente o conhecimento integral da vida e das vivências dos seus filhos, é como se o pai conhecesse somente a metade de uma pessoa, olhasse apenas para o que quer ver. Devemos, também, nos atentar e ter uma escuta sensível pela dor dos pais. Esse segundo efeito de negar a visão integral da vida do filho é o início de um iceberg, é uma ponta direta de uma aceitação. Essa aceitação deve ser trabalhada ao longo do tempo por ambas as partes, com muito cuidado e empatia, os pais procurando entender os filhos e os filhos respeitando os processos dos pais, essa caminhada pode ou não ter um êxito maior.

As chances de um provável suicídio na comunidade LGBTQIA+ torna-se abundante pelo impacto que a luta para surgir como ser integral na sociedade causa, com isso:

O suicídio em adolescentes não heterossexuais está acompanhado de certa desesperança e negação interna da sexualidade, que costumam ser reforçadas pela sociedade heteronormativa em que vivemos (Oliveira, 1998). Tal pressão social vem, portanto, acentuar um estado de melancolia no sujeito, que dificultará que ele faça o luto da heterossexualidade, que é um passo fundamental para a construção de uma identidade sexual na qual a pessoa se reconheça e se sinta autorizada a expressar seus desejos, ainda que o contexto em que viva não seja propício (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2012, p. 661).

Essa desesperança que os autores apontam é muito real na luta dos e das LGBTQIA+. O abandono familiar pode ser o principal fator deste acontecimento. Analisemos bem o contexto destas pessoas que estão acabando de se assumir: tudo agora é incerto, não há mais a certeza de um lar, de uma família, de amigos, emprego, estudos, não há mais certeza de nada, tudo que vier é somatório nesse momento, qualquer apoio é fundamental nesse momento.

Jamel Myles, de 9 anos de idade, cometeu suicídio na última quinta-feira, 23, na casa onde morava com os pais em Denver, Colorado, nos Estados Unidos, quatro dias após se assumir gay na escola. A mãe do menino, Leia Pierce, contou que o filho revelou a ela sua homossexualidade há cerca de um ano e foi aceito. Entretanto, quando contou aos seus colegas de classe sobre sua orientação sexual, começou a sofrer bullying. O garoto, inclusive, foi encorajado pelas outras crianças a tirar a própria vida (CATRACA LIVRE, 2018).

Apenas quatro dias foram necessários para que Jamel tirasse a própria vida, uma criança que não conseguiu encontrar apoio mesmo na sua família. O que nos faz pensar em questões do tipo: quanto a comunidade escolar afeta a vida do indivíduo? Ou quanto o papel da família é fundamental neste processo. No caso de Jamel, podemos considerar suicídio ou assassinato? A Legislação⁴ nos diz:

CP - Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940

Art. 122 - Induzir ou instigar alguém a suicidar-se ou prestar-lhe auxílio para que o faça:

Pena - reclusão, de dois a seis anos, se o suicídio se consuma; ou reclusão, de um a três anos, se da tentativa de suicídio resulta lesão corporal de natureza grave.

Parágrafo único - A pena é duplicada:

Aumento de pena

I - se o crime é praticado por motivo egoístico;

II - se a vítima é menor ou tem diminuída, por qualquer causa, a capacidade de resistência.

III - Infanticídio

⁴ AGENCIA Brasil. In: **Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em>>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

No caso de James, será considerado suicídio pelo fato de que os influenciadores eram crianças assim como a vítima. Não devemos então acusar as crianças pelo suicídio de James, mas sim analisar em qual contexto histórico e cultural essas crianças estão inseridas, a quais valores afetivo-sociais estão expostas. Por isso deve-se ensinar o respeito a qualquer tipo de existência e manifestações do outro enquanto direito de ser.

Caso Dandara

O crime aconteceu no dia 15 de fevereiro, no Bairro Bom Jardim, e ganhou repercussão nas redes sociais após o compartilhamento do vídeo que mostra a travesti sendo agredida por um grupo no meio da rua. O vídeo, gravado por uma pessoa que está com o grupo de agressores, mostra parte da violência. A gravação tem 1 minuto e 20 segundos e termina quando os suspeitos colocam a vítima no carrinho de mão, após agressões com chutes, chineladas, pedaços de madeira, e descem a rua (G1, 2017).

O caso Dandara foi, para a comunidade LGBTQIA+, um grande peso, foi a chamada para que acordássemos. Dandara foi quase que crucificada, foi apedrejada, levou chutes e pauladas. Dandara representa o corpo dos LGBTQIA+, violentada resistiu até a morte, uma morte que foi causada por ser quem era, e por isso nós clamamos: DANDARA VIVE!

A testemunha do caso relata ter ligado duas vezes para a polícia, diz também ter avisado que ela seria morta se nada acontecesse. Infelizmente a polícia só chegou lá quatro horas depois da *crucificação* sem cruz de Dandara. Digo aqui crucificação pelo enredo de toda sua trajetória, a vizinhança diz que Dandara era um ser de luz, que sempre estava disposta a ajudar. Sua irmã descreve Dandara como: “ela muito querida por todos e não deixava de fazer um favor sequer para as pessoas. Sônia afirmou que Dandara sempre era vítima de preconceito. “Ela nunca dizia um não. Ela podia estar cansada, mas era sempre prestativa. Para onde a gente pedia para ela ir, ela ia” (G1, 2017, P.01).

Dandara foi assassinada em uma rua em plena luz do dia, uma rua com muitas casas, com movimentação de pessoas, será que

ninguém ouviu Dandara morrer? Quem matou Dandara foi só quem a agrediu fisicamente? Eu digo que todos aqueles que silenciaram têm sangue de Dandara nas mãos, todos fizeram parte do linchamento.

Outro caso brutal de homicídio, é o de Gisberta. Gisberta nasceu Gisberto, era brasileira, assumiu-se transexual para a família com 18 anos de idade e ao perceber a violência no Brasil para com pessoas transexuais decidiu se mudar para Portugal, onde fazia shows em boates. Gisberta com seus shows ainda não conseguia se manter, então começou a se prostituir. Na vida noturna contraiu HIV, ficando muito doente, o que se agravou com o uso de drogas. Gisberta já não conseguia mais se manter economicamente, então se viu desabrigada e se mudou para um prédio abandonado. Um grupo de adolescente logo descobre que Gisberta estava morando no prédio, 14 adolescentes para ser mais exato. Então, começaram as agressões físicas, Gisberta passou por:

Durante três dias, Gisberta foi agredida a pedradas, pauladas e chutes. Foi sexualmente torturada com o uso de pedaços de madeira e teve o corpo queimado com cigarros. Entre 21 e 22 de fevereiro, os jovens voltaram ao prédio abandonado. A brasileira não respondia a qualquer estímulo. Ao julgarem que estava morta, planejaram como desaparecer com o corpo. Primeiro pensaram em queimá-lo, mas desistiram por medo de que a fumaça atraísse a atenção de seguranças que trabalhavam num parque próximo. Depois imaginaram enterrá-lo, mas não tinham as ferramentas necessárias. Então, optaram por atirá-la ao fosso do prédio, que estava cheio de água. Gisberta estava inconsciente, mas ainda viva. Morreu afogada (BBC, 2016).

O caso Gisberta é emblemático, pois mostra o lugar que os corpos considerados abjetos ocupam na sociedade. Mulher transexual, imigrante, em situação de rua, prostituta, soropositava. A existência de Gisberta era uma ameaça à ordem, portanto, precisava ter a vida ceifada com requintes de crueldade. Precisa ser expulsa da humanidade. A música em sua homenagem, composta por Pedro Abrunhosa e entoada por Maria Bethânia, sintetiza a

marca da sociedade que exclui, mata e engendra sofrimento aos considerados dissidentes: “o amor é tão longe”.

Um ano e meio depois da morte de Gisberta, todos os seus agressores estavam soltos. O juiz julgou que foi uma brincadeira de mau gosto. O assassinato de um ser humano foi só uma brincadeira, afinal, quem precisa de uma mulher transexual em situação de rua? Não contente com o julgamento do juiz, a comunidade LGBTQIA+ de Portugal foi para as ruas clamar por justiça à Gisberta. O que foi muito eficaz e fez com que Portugal enxergasse a injustiça cometida e reformar suas leis, ficando à frente dos outros países no quesito legislação para a comunidade LGBTQIA+. Gisberta precisou morrer, Dandara morreu, Jamel morreu, quantos mais de nós precisará morrer para que se enxergue o desejo pela vida em nossos corpos? Quantos mais serão afogados, torturados ou cometerão suicídio para que a sociedade nos perceba enquanto seres humanos existentes e dignos de direitos? Infelizmente não há resposta para estas questões, não há citações a se fazer para respondê-las. A única coisa que sabemos, é que vamos sentir, e lutaremos por todos estes que se foram e os que também irão, resistiremos.

Esse resistir virá então, de atos educativos, uma vez que construamos uma educação emancipadora, que respeita a individualidade de seus educandos colocando-os no centro de seus próprios processos. Por isso, a importância de educadores e educadoras conscientes de seus atos educativos, que construam escolas com o olhar sensível para nossas crianças, e uma escuta direcionada para esta emancipação, garantindo também o que é previsto no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Então, que se cumpra a lei, que se garanta com absoluta prioridade, este direito à vida, à cultura, ao lazer, à convivência com familiares, podendo esses serem adotivos ou biológicos; que o direito à convivência comunitária inclua os corpos LGBTQIA+ como pertencentes dessa comunidade; que o direito de proteção contra as negligências, discriminações, exploração, violência, crueldade e opressão, não se resuma aos padrões sociais, que cheguem também às periferias, alcance os corpos pretos, as lésbicas, os gays, a comunidade transexual que é fuzilada pelo ódio da nação patriarcal e heteronormativa. Que se façam presentes e agentes as legislações que deveriam nos proteger e nos resguardar.



(Imagem 02 – O Julgo – Autor: Wériklis Marques, 2018)

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de abril de 2021.

CIMINO, J. **Pai matou filho de 8 anos porque “preferia” que ele fosse hetero ou porque gay “se conserta” na porrada?** Lado Bi. 21

fev. 2014. Disponível em: <http://ladobi.com.br/2014/02/pai-matou-filho-de-8-anos-porque-preferia-que-ele-fosse-hetero-ou-porque-gay-se-conserta-na-porrada/>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

FILHO, M. **A brasileira que virou símbolo LGBT e cujo assassinato levou a novas leis em Portugal**. BBC. 23 de fev de 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160218_brasileira_lgbt_portugal_mf. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

INGRID, G. VIVABEM. In: **Preconceito, isolamento e depressão: Solidão LGB precisa ser discutida**. 18 de jul. de 2018. Disponível em: <https://vivabem.uol.com.br/noticias/redacao/2018/07/18/preconceito-isolamento-e-depressao-solidao-lgbt-precisa-ser-discutida.htm>. Acesso em: 07 de novembro de 2018.

LAR. In: Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lar>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

MENINO de 9 anos se mata após se assumir gay na escola. Catraca Livre. 28 de ago. de 2018. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/menino-de-9-anos-se-mata-apos-se-assumir-gay-na-escola/>. Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

SAGGESE, G. **Quando o armário é aberto: visibilidade e estratégias de manipulação no coming out de homens homossexuais**. 2009. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1095_944_saggese.pdf. Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. **Saude soc.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, Setembro de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 de abril de 2021.

TRAVESTI Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário. G1. 07 de março de 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

TOLEDO, L G.; TEIXEIRA FILHO, F. S. Homofobia familiar: abrindo o armário 'entre quatro paredes'. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 3, p. 376-391, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000300005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 27 de abril 2021.

VALENTE, J. **Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017**. Agência Brasil. 18 de jan. de 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

PARTE 2

TRABALHO, SAÚDE, FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Comunidade LGBTQIA+ em tempos de Coronavírus

Ellen Dantas
Wériklis Marques Almeida

Resumo

Vivenciamos no Brasil e no mundo um período histórico que será lembrado como dias difíceis. Enfrentamos uma pandemia causada por um vírus identificado como COVID-19, uma doença respiratória aguda, causada pelo Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Lidando com as incertezas desses dias, com o descaso de um governo irresponsável enquanto enxugamos as lágrimas em nome dos que já se foram, decidimos nos dar as mãos e olhar para este momento. Entendendo que “na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (FREIRE, 2017, p. 124) e percebendo os resultados que esse período tem causado em nossas vidas, decidimos pela lente de uma minoria social: a comunidade LGBTQIA+, ouvindo e contando como a comunidade tem resistido a estes dias. Vigotski (2001) nos alerta dizendo que nosso desenvolvimento histórico tem se baseado em atividades econômicas, e desde a explosão da pandemia no Brasil temos percebido esta relação de uma forma mais explícita, quando o bem estar da economia supera o bem estar de uma sociedade. No intuito de evidenciar isso, criticar o sistema econômico, dar protagonismo para a comunidade LGBTQIA+ e entender como estamos nos estruturando frente a este momento histórico nos entregamos a escrita deste texto. Traremos então uma análise e contextual histórica, onde comparamos a situação do desemprego da comunidade LGBTQIA+ e do Brasil, nos anos de 2020 e 2021, por meio de entrevistas, pesquisas e textos acadêmicos que complementam e embasam nossa escuta sensível para o momento em que nos encontramos.

Palavras-chave: COVID-19. Trabalho. Comunidade LGBTQIA+.

Introdução

Vivenciamos no Brasil e no mundo um período histórico que será lembrado como dias difíceis. Enfrentamos uma pandemia causada por um vírus identificado como COVID-19, uma doença respiratória aguda, causada pelo Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Lidando com as incertezas desses dias e com o descaso de um governo negacionista, enxugamos as lágrimas em nome dos que já se foram e atentos e fortes, decidimos olhar para este momento.

Nossa sociedade se estrutura em pilares excludentes, fortalecendo-se internamente em um sistema capitalista, que faz uso do racismo, machismo, homofobia para certificar sua desumanização. A pandemia tem evidenciado de maneira robusta como tem sido difícil existir em um mundo que nega quem somos, que alimenta a desigualdade e faz questão de lembrar onde é o lugar daqueles que não contemplam um arquétipo do dito cidadão de bem. Fonseca e Cardarello (1999), baseadas em Scott, reforçam esta ideia ao estabelecer um diálogo acerca dos direitos universais do homem, apontando que:

O nó do problema se encontrava na justaposição problemática de duas noções: a de *indivíduo abstrato* - base da unidade humana - e a de *individualidade* - princípio que realça a diferença entre as pessoas. A tentativa de juntar "indivíduo" à "individualidade" resultou num "indivíduo abstrato definido por um certo conjunto de traços de tendências psicológicas invariantes" (Scott, 1998, p. 23) Por causa de sua racionalidade e seu sentido moral, o homem branco era, evidentemente, a figura exemplar do indivíduo humano. "O Indivíduo político era reputado ser universal e homem; a mulher não era um indivíduo e isto por dois motivos: ela não era idêntica ao ser humano, e ela era este outro que confirmava a individualidade do indivíduo (masculino)" (Scott, 1998, p. 25-26). Apesar de Scott centrar suas atenções na luta feminista, é evidente que seu argumento pode ser estendido a todas as categorias que se afastam - por sexo, raça, ou idade... do "ser humano exemplar". Scott não nega que a filosofia das luzes tenha aberto o caminho para a elaboração de uma reflexão sobre igualdade política, social e econômica. Entretanto, ela mostra com a mesma preocupação pelos direitos de indivíduo abstrato também podia servir para "excluir aquelas

“pessoas que não possuíam as características exigidas” (Scott, 1998, p. 23-24). Temos aqui as bases filosóficas, presentes na própria aceção dos direitos do homem, para uma classificação dos indivíduos em mais e menos humanos (FONSECA; CARDARELLO, 1999, p. 114-115).

São tempos difíceis, sofremos a falta de esperança, somos negligenciados enquanto nos tornamos vítimas de um mal que tem matado muitos de nós com uma rapidez assustadora. A forma com que conduzimos nossos dias sofre a intervenção do Estado, somos “convidados” ao isolamento social, falamos de um “novo normal” que se constitui no uso de máscara, álcool em gel e outros tantos protocolos de segurança estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e chefes de Estado. Estabelecimentos fecham suas portas afetando a economia e gerando um elevado desemprego, fazendo-nos repensar o sistema instaurado, nossa relação com o trabalho e como o Estado tem demonstrado seu cuidado com a sociedade.

A falta de “preparo” para lidar com uma pandemia tem nos pressionado a tomar medidas suicidas. Obrigados a sair de casa, nos deparamos com ônibus lotados e lidas diárias de mais de 12 horas, o álcool em gel falta, e no final do dia ao voltar no mesmo ônibus lotado o cobrador fala da economia. É em nome dela e de seus senhores que a periferia tem levantado da cama e é forçada a se jogar no mundo, cada um por si e todos pela economia do nosso País. Vigotski (2001) alerta-nos afirmando que nosso desenvolvimento histórico tem se baseado em atividades econômicas, e desde a explosão da pandemia no Brasil temos percebido esta relação de uma forma mais explícita, quando a saúde da economia supera o bem estar de uma parcela significativa da sociedade.

Se algum resquício do passado colonial e escravista ficou presente no projeto republicano de nação foi justamente a acumulação predatória de capital. Chamamos de acumulação predatória esta forma do capital reproduzir-se via superexploração da mão de obra (OLIVEIRA, 2000, p. 7).

É inegável que todos estamos sendo atingidos com o que está acontecendo no mundo. Os impactos da COVID-19 têm sido

devastadores e preocupantes, mas precisamos voltar nosso olhar para uma grande parcela da população que tem padecido de uma forma brutal há muito antes desta pandemia. É necessário olhar para a periferia e os corpos que habitam esse espaço, precisamos nos afastar do nosso individualismo, é urgente olharmos para os nossos privilégios e dialogar com diferentes narrativas.

Entendendo que “na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (FREIRE, 2017, p. 124), e vivenciando os impactos ocasionados por este período pandêmico, buscamos dialogar com a comunidade LGBTQIA+, que tem enfrentado os embates deste momento de uma forma mais rigorosa que outros sujeitos. Nesse sentido, em um ato de coragem, fazemos uso das palavras de Paulo Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2017, p. 108).

Com isso, traremos então um texto analítico e contextual histórico, onde comparamos a situação do desemprego da comunidade LGBTQIA+ e do Brasil, nos anos de 2020 e 2021, por meio de entrevistas, pesquisas e textos acadêmicos que complementam, e embasam, nossa escuta sensível para o momento em que nos encontramos.

Covid-19: um impacto internacional

No dia 1 de dezembro de 2019, em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, foi identificado COVID-19, uma doença respiratória aguda, causada pelo Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2).

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto de COVID-19 constituía-se em uma

Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da organização, ou seja, o mundo se deparava para uma ameaça na qual era impossível prever os impactos que viveríamos poucos meses depois da declaração da OMS. A decisão de colocar o vírus em situação de ESPII teve um objetivo que foi entendido pela população mundial e se constitui em três categorias, sendo elas: aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

De acordo com a página OPAS/OMS Brasil, esta é a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é acionada, seguida por:

- 25 de abril de 2009 – pandemia de H1N1;
- 5 de maio de 2014 – disseminação internacional de poliovírus;
- 8 de agosto de 2014 – surto de Ebola na África Ocidental;
- 1 de fevereiro de 2016 – vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas;
- 18 maio de 2018 – surto de ebola na República Democrática do Congo (OPAS/OMS BRASIL, atualizada em 22 de junho de 2020).

Desde então, o vírus vem se espalhando de uma forma muito rápida e fatal no mundo como um todo. No momento de escrita deste capítulo, o novo coronavírus já havia infectado 9 milhões de pessoas, um marco surpreendente a partir do momento que considera há apenas seis meses, a descoberta mundial do vírus. O número de mortes era superior a 469 mil vítimas, mas por outro lado 4,4 milhões de pessoas já haviam se recuperado da doença.

Brasil e o covid-19 no ano de 2020

Sexta-feira, dia 21 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de COVID-19 chega ao Brasil, um homem de 61 anos que contraiu a doença em uma viagem a trabalho nas cidades de Verona e Turim, duas das cidades mais afetadas pela pandemia na Europa. Ao chegar no Brasil, o paciente reuniu cerca de 30 parentes no domingo dia 23, na casa do filho, em São Paulo, para uma

confraternização de carnaval. Na mesma noite, o paciente começou a sentir os sintomas do vírus (febre, tosse seca, dor de cabeça e coriza). Na segunda, dia 24, o enfermo procurou o hospital. E, então, na terça-feira, dia 25, recebeu o diagnóstico de COVID-19, e assim surgiu o primeiro caso no Brasil.

De acordo com o site covid.saude.gov.br, em 23 de junho de 2020, o Brasil é portador de 1.106.470 milhões de casos, tendo 571.649 recuperados e 51.271 óbitos. Sendo sua maior região de infectados, o Sudeste com 384.247.

Com os números crescendo, o estado de São Paulo decreta quarentena no dia 24 de março, encerrando as atividades: comerciais, dos bares, restaurantes, cafés, casas noturnas, shoppings centers e galerias, Academias e centros de ginástica, espaço para festas e escolas públicas ou privadas, com o objetivo de conter o avanço do vírus na capital.

Comunidade LGBTQIA+ no ramo de trabalho

A comunidade LGBTQIA+ vem sendo afetada pelas consequências, medos e inseguranças, dentro de suas realidades e recortes sociais. Podemos dizer que estas pessoas podem sofrer ainda mais danos com a pandemia de Covid-19 pelo simples motivo de ainda se encontrarem no que chamamos de “subempregos”, que de acordo com a página Brasil Escola pode ser configurado por:

O subemprego é relacionado ao desemprego, pois ele surge quando pessoas sem nenhuma ou pouca formação profissional necessitam de trabalho e optam por empregos como, diaristas, catadores de papel, entre outros. Assim, os subempregos quase que em sua totalidade oferecem baixas remunerações, o que resulta em baixa qualidade de vida aos subempregados, além de certa instabilidade com relação ao salário, por exemplo (BRASILESCOLA, 2020).

A página diz que subempregos surgem quando a pessoa tem pouca ou nenhuma formação. Mas porque as pessoas desta

comunidade não alcançam a formação exigida para as vagas ofertadas pelas empresas?

A falta de formação dos LGBTQIA+ se dá por uma questão estrutural da nossa sociedade, que reprime e, logo cedo, nega as condições para que estes sujeitos continuem suas trajetórias escolares e acadêmicas. Isso acontece quando são expulsos de casa, sofrem violência doméstica, física e mental por parte da família e/ou das escolas e universidades. Esses fatos condicionam a comunidade a um estado de vulnerabilidade em relação a pessoas heterossexuais e cisgêneros¹. Um exemplo dessa condição foi a pesquisa feita por Marco Antônio de Carvalho, citada na página “Justificando: mentes inquietas pensam direito” (2020), que diz: “embasado em metodologia consistente estima em 101.854 o número de pessoas nessas condições para o Brasil, no ano de 2015”. Essa pesquisa diz respeito a mulheres transexuais em situação de rua. Acredita-se que em 2020 esse número já tenha ultrapassado 150.000 pessoas nestas condições.

Pessoas transexuais são postas em empregos ainda mais precários do que os citados na página Brasil Escola. Aliás, não vemos essas pessoas trabalhando como diaristas, babás, garis, catadores de papel e/ou de latinhas. Elas são condicionadas à prostituição e vendas de drogas e outros empregos ilícitos. Devemos ressaltar que essas “opções” não são de escolha direta destas pessoas, e sim, as oportunidades oferecidas a elas. Vivemos então em uma sociedade que priva estes indivíduos de suas carreiras escolares, acadêmicas e profissionais, e ainda, demoniza as únicas opções oferecidas, voltando, assim, toda a culpa de suas situações apenas para eles próprios.

Mesmo quando a comunidade LGBTQIA+ não se encontra em subempregos, sofre com diferentes medos e ataques em seus meios trabalhistas. Ainda que o Brasil seja considerado um dos países com as legislações mais rigorosas contra a homofobia e preconceito

¹ Cisgênero é o termo utilizado para referência ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu “gênero de nascença”.

de gênero, uma reportagem vinculada ao site da CUT-SC (2018) revela que, segundo pesquisa realizada pelo grupo Santo Caos:

- 41% afirmam terem sofrido discriminação por sua orientação sexual ou identidade de gênero no ambiente de trabalho;
- 33% das empresas brasileiras não contratariam pessoas LGBT para cargos de chefia;
- 61% dos funcionários LGBT no Brasil optam por esconder a sexualidade de colegas e gestores;
- 90% de travestis estão se prostituindo por não terem conseguido empregos (mesmo com bons currículos).

A partir desta pesquisa podemos observar o tamanho da violência com a comunidade, ressaltando ainda mais a condição precária de pessoas transexuais no Brasil, que mesmo com bons currículos, não conseguem alcançar o mercado de trabalho. Estes dados nos mostram como viver e estar neste âmbito social se torna um fardo quando nos encaixamos em qualquer uma que seja das siglas LGBTQIA +.

Um dos muitos pontos negativos da execução dos subempregos é a falta de segurança trabalhista. As pessoas que têm este meio de trabalho não estão sendo asseguradas por nenhum tipo de lei trabalhista ou acordo governamental, estão, assim, caminhando à própria sorte, e com o início da quarentena, esta comunidade perde seu meio de trabalho, ficando nenhuma segurança financeira ou estrutural. Portanto, questionamos: quem cuida desta comunidade? Ou quem deveria cuidar destas pessoas?

Amenda Nudes é *drag queen*², performer e está sempre nas noites de Brasília, trazendo show, maquiagens e roupas icônicas e conceituais. Sobre a quarentena e a suspensão dos eventos Amenda Nudes diz:

² Drag queen: expressão artística, pode ser executada por ambos os gêneros, drag queen atualmente são cantoras, *youtubers*, dançarinas, modelos e etc.

“É uma faca de dois gumes, no momento de pandemia, dificultou meu trabalho porque parou de ser tangível, eu parei de ter contato direto com o público, e é uma das minhas maiores formas de conexão do meu trabalho, é estando presente no mesmo lugar, é sobre eu ser a aglomeração, a drag queen é a aglomeração do lugar, é complicado quando a gente vive um momento que não se pode aglomerar, tem sido bem complicado e até desenvolver meu trabalho, então tem sido de muita reflexão sobre a minha arte e estética. Durante 3 anos eu me mantive com a minha drag, e não, atualmente não vivo com o drag, e isso me deixa mais tranquilo, porque se eu ainda estivesse naquela situação, eu não conseguiria fazer dinheiro, tem manas fazendo rifas, enfim... é se virar, é não abaixar a cabeça.”

Amenda relata-nos os impactos que sua arte sofre com a ausência de público, e mesmo não estando no grupo de pessoas que exerce o subemprego, consegue imaginar como seria sua situação, uma vez que compreende como era viver de sua própria arte. A entrevistada aborda ainda o que suas companheiras e amigas têm feito para sobreviver em tempos tão atribulados.

Com essa realidade econômica da pandemia, que está no mundo inteiro, mas falando do nosso país, está babado, e eu como artista independente, tá muito complicado, está muito difícil, e quem me ajuda hoje financeiramente, são meus seguidores e meus fãs, sempre faço uma postagem nas minhas redes sociais falando que quem puder me fazer doação em dinheiro, porque assim, eu tenho que pagar contas, fazer coisas como todo mundo, e aí os seguidores, não todos, mas boa parte, me doa a quantia que toca no coração deles, desde 5\$ que eu já recebi, até 800\$ que eu também já recebi de um seguidor só, então assim, toda e qualquer quantia é válida, e se vim de coração é ótimo, sabe? e me sinto muito amado por causa disso, porque se depender do país e estruturas grandes... nada acontece, entendeu? Mas o povo brasileiro tem um coração gigantesco. (Dênis como Pikinéia Minaj³).

Mesmo Pikinéia Minaj sendo uma *Drag Queen* de destaque no ramo noturno das noites de Brasília, ainda se encontra neste lugar de abandono estrutural do trabalho. São oito anos de carreira, que com a pandemia, desapareceram.

Podemos observar também que a artista tem se mantido com ajuda de doações financeiras por parte de seguidores (atualmente

³ Pikinéia Minaj: drag Queen de Brasília, apresentadora, cantora, blogueira, trabalha na noite de Brasília há oito anos, residente da boate *Victoria Haus*.

67,6 mil), amigos e fãs. Mas e os artistas sem tanta visibilidade que também sofrem os impactos do subemprego, que não comportam tanto público, como estão se mantendo? Podemos também nos questionar por quanto tempo os seguidores irão mantê-la? E o que acontecerá depois?

Quem conta nossa história?

A discriminação e a privação da pessoa LGBTQIA+ não acontece só no ambiente de trabalho, mas em uma série de ambientes sociais que todos temos direitos de acessar. Nos constituímos a partir de uma lógica binária, cis-hetero-normativa e isso se mostra na nossa história que, durante muito tempo, foi contada por homens e mulheres da etnia branca, cis gêneros e héteros. As narrativas que nos cercam são rodeadas de mentiras e nossa existência apagada, nos restava a marginalidade e exclusão.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Aos corpos e vivências LGBTQIA+, muitas vezes sentenciados à morte, são atribuídos a vulgaridade, o profano, o patologizado. O moralismo que nos nega, não nos conhece, a igreja que nos condena, não olha em nossos olhos e a sociedade que nos mata, esconde nossos corpos em armários mofados.

Se hoje sair do armário é um ato revolucionário é porque muitos morreram para que a existência desta comunidade seja considerada e uma nova história contada, muita luta foi travada para que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheça que nos matar é um ato criminoso, para que a Classificação Internacional de Doenças (CID) não nos enxergue como doentes, e que o ministério da Saúde não nos culpabilize pela explosão da AIDS no País.

Se decidirmos olhar para o momento que nos cerca através de vivências da comunidade LGBTQIA+ é por acreditar que na voz dos excluídos mora a revolução, a periferia que nos acolhe precisa de atenção, e os subempregos não nos servem, queremos dialogar com a universidade. Estamos aqui para reivindicar nosso direito de existir neste mundo de forma digna e respeitosa.

É pensando no cenário que nos encontramos, buscando por mudanças e pelo direito de protagonizar nossas narrativas, e no intuito de frear a barbárie a que os corpos LGBTQIA+ tem sido expostos diariamente, que voltamos nosso olhar para a educação e as possibilidades de transformação que ela carrega.

Compreendendo a educação como direito de todas, todos e todes, independente de classe, raça, gênero, sexualidade, devemos caminhar para uma educação que atenda nossas necessidades e respeite a diversidade, não podemos nos eximir da responsabilidade de pensar a educação que acolha todos os corpos, proporcione e garanta o que a Constituição prevê.

Considerações finais

Este artigo foi construído em junho de 2020, onde nos encontrávamos em um cenário curioso acerca do coronavírus. Estávamos começando a nos adequar ao isolamento social, o ensino remoto fixava-se cada vez mais no processo ensino-aprendizagem de docentes e discentes, muitos trabalhos se adequaram ao *home office*, e assim, seguimos até o fim do ano, com uma esperança latente de que o ano de 2021, traria então, o fim do COVID, e a vida se reestabeleceria.

Mas nos encontramos em uma situação ainda pior em 2021. Atualmente temos três vacinas sendo utilizadas no combate ao vírus no Brasil, que são: Pfizer/BioNTech, Oxford/AstraZeneca/Fiocruz e Butantan/CoronaVac, que juntas, de acordo com o site da Uol, vacinaram 23,8 milhões de pessoas, somando um total de 11,26% da população brasileira, até o dia 12 de abril. No mesmo dia registramos a maior média diária de mortos de toda a pandemia,

3.125 em sete dias. São 355 mil óbitos e 13,5 milhões de casos no Brasil, até o momento em que esse artigo foi finalizado, de acordo com Google estatística⁴.

Comparando então junho de 2020 e abril de 2021, o número de casos cresceu em aproximadamente 12 milhões de novos pacientes. Um dos motivos para o aumento desenfreado de novos casos no Brasil é o afrouxamento desapropriado, e mal planejado, das políticas públicas de quarentena e *lockdown*. Alguns governantes cedem à pressão dos grandes comerciantes e investidores, e começam a permitir a reabertura de estabelecimentos, com isso, a população deixa de praticar a quarentena para frequentar esses locais, ampliando assim o grau de contaminação.

A reação popular torna-se compreensível, quando se tem um chefe de Estado que desacredita, desestrutura e desmotiva a massa popular a seguir os protocolos de saúde. Jair Bolsonaro (sem partido) segue desde o início do processo de quarentena, desqualificando o vírus e sua letalidade eminente e real. Após demitir o primeiro ministro da Saúde do seu governo⁵, devido a divergências sobre a necessidade ou não de o governo apoiar o isolamento social, Bolsonaro foi contra as medidas recomendadas pelas autoridades de saúde em todo o planeta, com a tentativa de embasamento na economia, e os impactos deste distanciamento.

Enquanto conspira contra o isolamento social, Bolsonaro recomenda ainda o uso *do kit covid*, que contém: hidroxicloroquina, azitromicina, ivermectina e anticoagulantes. Essa mesma combinação matou três pessoas no estado de São Paulo, de acordo com o site IG Saúde (2021). Mesmo com a não recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), e a comprovação dos danos físicos comprovados em exames de necropsia, Bolsonaro e médicos liberais continuam a recomendar o “tratamento”.

⁴ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=google+estatistica+covid&coq=google+estatistica+covid&aqs=chrome.0.0j69i64.8075j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

⁵ Em abril de 2020 o governo estava em seu quarto ministro da Saúde.

Com estes fortes impactos do influenciador político em uma grande parte dos brasileiros, também encaramos outras realidades ainda mais sórdidas. Bolsonaro, com suas atitudes, movimenta a população e desencoraja a vacinação, o líder político questiona a eficácia da vacina e critica a imprensa para a compra dos imunizantes.

Esses posicionamentos, nos levam a resultados catastróficos. A fome no Brasil cresceu pela primeira vez em 17 anos, e mais da metade da população não tem garantia de comida na mesa, de acordo com as pesquisas feitas pelo site O Globo (2021). O Brasil deve alcançar a 14ª posição no ranking de desemprego do mundo, que no ano de 2020, esteve na 22ª posição, diz o site G1 (2021).

O cenário seria diferente se a educação atuasse como um viés informativo para que a população brasileira fosse instruída e direcionada de maneira responsável, respeitando os cuidados essenciais para o momento em que nos encontramos. A corrupção de informações que nos acessa é pensada e premeditada por pessoas que deveriam nos proteger e nos informar de maneira segura, zelando e preservando a vida de uma nação.

Fome, desemprego, contaminação e morte aumentando, nós brasileiros, ainda nos mantemos firmes na esperança de dias melhores, de um governo que exerça suas funções administrativas com qualidade e respeito aos cidadãos, que a vacina nos alcance a tempo de nos salvarmos do perigo iminente de morte, seguimos firmes com uma esperança inquebrável na educação e seu potencial transformador.

Referências

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

ALVARENGA, D. **Brasil deve ter a 14ª maior taxa de desemprego do mundo em 2021, aponta ranking com 100 países**. G1. 11 de abril de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/11/brasil-deve-ter-a-14a-maior-taxa-de-desemprego-do->

mun-do-em-2021-aponta-ranking-com-100-paises.ghtml. Acesso em: 15 de abril de 2021.

ALMEIDA, C. **Fome cresce e, pela 1ª vez em 17 anos, mais da metade da população não tem garantia de comida na mesa.** O Globo. 06 de abril de 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/fome-cresce-pela-1-vez-em-17-anos-mais-da-metade-da-populacao-nao-tem-garantia-de-comida-na-mesa-24956620>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

As dificuldades da inserção da Comunidade LGBTI no mercado de trabalho. CUT-SC. 29 de julho de 2018. Disponível em: <https://sc.cut.org.br/noticias/as-dificuldades-da-insercao-da-comunidade-lgbti-no-mercado-de-trabalho-1c42>. Acesso em: 31 de junho de 2021.

BOVO, C. M. **O aumento das mulheres transexuais em situação de rua requer atenção.** Justificando. 09 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/04/09/g-atencao-aumento-das-mulheres-transexuais-em-situacao-de-rua/>. Acesso em: 07 de agosto de 2020.

FOLHA informativa sobre COVID-19. OPAS. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 12 de junho de 2020.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 83-121, Maio de 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831999000100083&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 de maio de 2021.

OLIVEIRA, D. de. **Globalização e Racismo no Brasil: Estratégias Políticas de Combate ao Racismo na Sociedade Capitalista Contemporânea.** São Paulo: UNEGRO, 2000.

PAINEL Coronavírus. Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

TRÊS pessoas morreram após usarem "kit covid" em São Paulo. IG Saúde. 23 de março de 2021. Disponível em: <https://saude.ig.com.br/2021-03-23/tres-pessoas-morreram-apos-usarem-kit-covid-em-sao-paulo.html>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Artmed Editora, 2001.

YUKA, R. **Subemprego, a única oportunidade àqueles sem oportunidades?** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/subemprego-unica-oportunidade-aqueles-sem-oportunidade.htm>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

Políticas de acesso à saúde e educação por pessoas trans: a invisibilidade das transmasculinidades

Mickael Martins Pederiva
Ana Catharina A. R. Albuquerque
Sandra Oliveira Teixeira

Resumo

Em 29 janeiro de 2004 é lançada a campanha “Travesti e Respeito” idealizada pelo movimento social e o ministério da Saúde junto ao Congresso Nacional, dando início ao Dia Nacional da Visibilidade Trans. Desde então vemos mudanças significativas na lei para abranger a população trans na tentativa de melhorar sua qualidade de vida. Assim nos perguntamos: como se encontra a situação de acesso à educação e saúde por transmasculines? Como vimos, o atendimento a essa população é feito em poucas localidades e com enfoque, principalmente, no atendimento biológico - e ainda a partir da lógica patologizante, algo que é recorrente em todo território nacional. Refletimos, também, sobre como o impedimento no acesso à educação faz com que sejam, conseqüentemente, dificultados os ingressos aos outros direitos (como a própria saúde); sobre a responsabilidade do Estado na falta de políticas públicas para a comunidade trans; sobre o apagamento da identidade transmasculina. Concluimos que a política do “processo transexualizador” não é suficiente para atender as demandas da população trans de forma integral. Que é necessário olhar mais amplo para a comunidade trans (que é heterogênea), principalmente para as especificidades de pessoas transmasculinas (que sofrem um apagamento estatístico).

Palavras-chave: Transmasculinidades. Política de Educação. Política de Saúde.

Introdução

O Brasil é o país líder no ranking mundial de assassinato a pessoas trans. Segundo a Human Rights Campaign, no ano de 2021

- só nos primeiros quatro meses - chegamos a 56 assassinatos. Esse registro ainda é marcado pela subnotificação, por ausência de dados governamentais e pela própria negação da identidade de gênero (BENEVIDES E NOGUEIRA, 2021). É fato que algumas famílias (e até mesmo o Estado), após a morte da pessoa, tentam apagar suas identidades de gênero - como foi o caso de Victória Jugnet, suicidada aos 18 anos (em janeiro de 2019). O Estado negou o pedido de sua mãe para que a filha pudesse ser sepultada com o nome social, já que Victória desejava retificar seus documentos apenas quando apresentasse ‘passabilidade¹ cis²’. É a partir do acontecimento com Victória que surge a Lei Distrital Victória Jugnet (lei nº 6.804.2021), que dá direito às pessoas trans de manterem seus nomes sociais na documentação pós morte, nos jazigos, túmulos ou lápides, e assegura o respeito à identidade de gênero em cerimônias de velório, sepultamento ou cremação.

As legislações que visam direitos para população trans, tais como uso do nome social³ são frutos de lutas sociais. Porém, no contexto atual, além das incidências da sociabilidade capitalista e da conjuntura econômica e política nas políticas sociais, a cisheteronormatividade e a transfobia têm dificultado a materialização de direitos sociais junto à população trans. Entende-se, aqui, que o corpo “não pode ser percebido como um domínio independente das desigualdades sociais, mas como uma base que confere materialidade às desigualdades sociais, estabilizando-as ou desestabilizando-as” (ALMEIDA, 2020, p. 34-35).

¹ Passabilidade cis é o termo utilizado para descrever a leitura social de corpos trans como se fossem pessoas cisgêneras. Essa passabilidade faz com que haja a busca incessante por um ideal inalcançável de formas corporais e de agir.

² Cis (cisgênero) é a pessoa que se encontra em conformidade com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer.

³ No Brasil não existe uma lei sobre identidade de gênero. A normativa sobre nome social para pessoas trans tem sido interpretada por Bento (2014) como uma expressão de “gambiarra legal”, ou seja, uma ação precária e em âmbito micro (escola, banco...) de reconhecimento da identidade trans.

As reflexões sobre a identidade de gênero neste trabalho consideram duas políticas sociais, educação e saúde. Na política de saúde, elegeu-se para a análise uma ação específica, o serviço do “processo transexualizador”⁴. No caso da política de educação, discute-se de modo ampliado os temas de diversidade sexual e identidade de gênero na escola, considerando diálogos do documentário “Se Essa Escola Fosse Minha” (2017). Tais escolhas se justificam pela relevância de que a construção e defesa de direitos sociais para pessoas trans, associadas a gênero, raça/etnia e classe, exigem, simultaneamente, serviços específicos de uma política social e todo o campo ampliado de políticas sociais, tais como educação, habitação, trabalho, assistência social, previdência social, entre outros. Defende-se o não aprisionamento de pessoas LGBTI+ em apenas alguns serviços e instituições específicos, como alerta Almeida (2020).

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizado levantamento bibliográfico não sistematizado sobre diversidade sexual, identidade de gênero e “processo transexualizador” de modo a contribuir na análise sobre o acesso de pessoas trans às políticas sociais. Foram sistematizados dados sobre a população trans no acesso a estas políticas sociais, com base nos levantamentos realizados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA. O levantamento encontrado aqui sobre os locais de atendimento em cada estado foi feito a partir de reportagens que revelavam um cenário de falta ou insuficiência nos atendimentos a pessoas trans no SUS. Utilizamos também o ‘Páginas Trans: Guia de Acesso a Direitos e Serviços para Pessoas

⁴ De acordo com Trindade (2015), o processo transexualizador envolve um conjunto de alterações corporais e sociais, sendo a cirurgia apenas uma de suas etapas. “A cirurgia de transgenitalização é uma das alterações corporais que consubstanciam a transição do gênero atribuído por ocasião do nascimento para o gênero com o qual a pessoa transexual se identifica” (p. 211).

Trans' da ONU Brasil (TERTO, 2018) e uma postagem de uma usuárie⁵ no site *reddit*.

Adotou-se, ainda, relatos presentes no documentário “Se Essa Escola Fosse Minha”, produzido por Fellipe Rocha Marcelino e Letícia Eunice Leotti Santos no ano de 2017, apresentado à UnB como requisito parcial a obtenção de título de bacharel em Comunicação Social. O documentário objetivou “construir uma narrativa audiovisual que apresente as particularidades da vivência de estudantes LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) no ambiente escolar e proponha o debate sobre a discussão de gênero e orientação sexual nos planos de educação” (MARCELINO; SANTOS, 2017, p. 15).

O presente texto apresenta três partes, além da introdução e da conclusão. Inicialmente caracteriza-se o acesso da população trans à escola e universidade e problematiza-se o tema diversidade sexual e de gênero na educação a partir de falas dos participantes do documentário “Se Essa Escola Fosse Minha”, e da experiência escolar de um dos autores⁶ deste artigo. Em seguida, sistematiza-se o quadro institucional e a concepção do “processo transexualizador” no Sistema Único de Saúde - SUS, destacando particularidades da identidade transmasculina. Na terceira parte, discute-se sobre condições de vida e direitos da população trans no atual solo histórico marcado pela pandemia do novo coronavírus, e pelo aprofundamento de visões ainda mais conservadoras e restritivas sobre gêneros, sexualidades e direitos humanos na sociabilidade capitalista. Pontuamos aqui que nosso maior foco de estudo foi o Distrito Federal.

⁵ No decorrer do artigo será visível a utilização de mecanismos para neutralização da linguagem. Optamos por fazê-lo como forma de reivindicação do espaço acadêmico enquanto espaço de possibilidade de inclusão. O mecanismo que utilizamos consiste em substituir por “e” lugares que utilizariam “a” ou “o”, e “u” em locais que o “e” não seria possível. Com isso, se faz desnecessário colocarmos as palavras em flexão do feminino, masculino e neutro juntos. Essa neutralização supre a forma do masculino e do feminino das palavras.

⁶ *Mickael Martins Pederiva*

Educação para quem?

A população trans é atingida por distintas formas de impedimento aos direitos sociais, incluindo direitos educativos. O processo de exclusão escolar acontece muito precocemente. No documentário “Se Essa Escola Fosse Minha” (2017) vemos relatos de pessoas LGBTI+, alguns bastantes intensos e doloridos. São depoimentos de adolescentes e de adultos que trazem lembranças de suas vivências de orientação sexual e identidade de gênero no âmbito da escola. Também expressam resistência, por exemplo, na própria voz que publiciza violências e reivindicações, apesar de serem violentadas e silenciadas em suas trajetórias. É a partir dessas falas que ilustraremos quais são as facetas da exclusão na escola e como se apresentam.

Estas vozes manifestam inquietudes, sofrimentos, constrangimentos, medos e agressões decorrentes de homobitansfobia praticadas por estudantes e trabalhadoras (docentes, técnicas, diretoras...) no espaço da escola e da universidade. São relatos que nos ajudam a apreender como o ambiente escolar e universitário tem sido hostil, discriminador e violento às pessoas LGBTI+. Sem acolhimento na escola, somada a processos de preconceito em outras esferas de socialização (família, igreja...), adolescentes LGBTI+ por vezes têm saído da escola, o que tem sido categorizado por “evasão escolar”. Ressaltamos que aqui tivemos que utilizar dados amplos sobre a comunidade LGBTI+ já que não há dados específicos sobre a comunidade transmasculina.

Neste primeiro conjunto de relatos destacados a seguir, todos retirados do documentário “Se Essa Escola Fosse Minha” (2017), chama a nossa atenção a negação da diversidade de gênero e sexualidade e, nesse processo, o aprisionamento de adolescentes LGBTI+ à solidão e constrangimentos.

Quando perguntados sobre como eles se sentiam em relação à escola, entrevistados responderam:

Todos os dias, qualquer lugar que eu ia, em todas as turmas que eu estudava, eu era a bicha da sala. Eu era a bicha da sala em todos os lugares, e sempre, sempre tinha, sempre. Sempre apanhava. Sempre falavam mal de mim, sempre, em todos os grupos que eu participava eu era a bicha. Mas eu não falava que eu era a bicha, eu não era, entendeu? Tipo, eu não, eu forçava uma, uma masculinidade, assim, pra falar que eu não era. (Taya, 23).

Eu me sentia muito só, eu sou a única pessoa esquisita aqui nessa escola. Quê que isso? Não tem ninguém como eu. Quê que isso? Quem eu sou? (Iana, 21).

A família e a escola são os primeiros locais de socialização, e se não são apresentadas referências de possibilidades diversas de ser, a criança vai crescer sentindo-se deslocada, acreditando que sua existência fere os “princípios” que foram inventados exatamente para barrar narrativas LGBTI+. A escola e a família passam a ser, então, de onde partem as principais agressões, associando-se a experiências traumáticas.

Sobre violências que passaram e a discussão na sociedade sobre suas dores, temos mais relatos:

Eu realmente acho que gênero, sexualidade, são questões que você tem que discutir com a criança desde cedo, porque ela sofre desde cedo. Quem é diferente sofre desde cedo. Eu já pensei muitas, muitas, muitas vezes em me matar, muitas, muitas. Mesmo assim. Desde... E é engraçado porque quando eu falava isso para as pessoas heteros da minha família, elas ficavam meio que ‘Nossa! Mas como assim você pensava em se matar? Por que você fazia isso?’ Tipo, eu pensava em me matar desde criança. As pessoas não conseguem entender que pessoas LGBT tem... Tem pensamentos suicidas desde criança, porque desde muito pequeno, elas falavam que crianças LGBT não, não conhecem isso, mas desde de muito pequeno, desde de 3 anos de idade eu já tinha um performatividade que era chamada de bicha. Crianças de 3 anos de idade já conseguem cometer homofo... LGBTfobia. Enquanto as crianças LGBT não sabem nem o que são, elas já tão... já tão sofrendo a violência. (Taya, 23).

A perversidade da LGBTIfobia é tanta que parece melhor não estar mais vive do que ser quem se é. Lembramos aqui que a taxa de suicídio entre pessoas trans, e particularmente entre transmasculines, é bem maior do que na população cisgênero. Um estudo conduzido por Russel B. Toomey entre 2012-2015 evidencia

que mais de 50% das pessoas transmasculinas entrevistadas (de 11 a 19 anos) tentaram suicídio ao menos uma vez, enquanto em meninos cisgêneros a taxa é de menos de 10% (TOOMEY; SYVERTSEN; SHRAMKO, 2018).

Eu já apanhei na... na aula de educação física por três alunos com bola de basquete e a.... ninguém fez nada. Ai eu... já aguentando tantas coisas, tantas coisas, acabei agredindo esse menino (...). Precisou chegar à violência, precisou chegar a esse ponto pra eles entenderem que eu há muito tempo, já estava sofrendo homofobia na escola, e que precisou eu ter que enforcar alguém, machucar alguém pra eles poder tirar alguém dessa escola ou então incentivar essa pessoa a respeitar. Mas ele foi expulso do turno, mas ele estuda à noite. E continua mesma pessoa, não aprendeu nada. (Felipe, 19).

Como vimos com o relato de Felipe, a direção e coordenação dos colégios só adotam algum tipo de providência quando o agressor é ferido de alguma forma. Mesmo que Felipe relatasse sofrer homofobia muito antes da agressão ocorrer. As autoridades tentam se isentar, mas quem se cala também está assumindo um posicionamento diante da violência.

Muitas vezes, as agressões e intimidações ocorrem e permanecem ocorrendo nos ambientes escolares, pois consideram a vítima como responsável, com a sua existência, pela raiva do agressor. É preciso esclarecer que a reação da pessoa agredida pode fazer parte de uma tentativa de autodefesa.

Não existe um ser humano que permaneça num lugar no qual ele não é aceito. Ele não se sente bem naquele lugar. Ele não consegue ter foco nos seus estudos, ele não consegue é... Ali ficar, é... até então, integralmente, dedicado aquele lugar, porque você não se sente bem naquele ambiente. Você não ta sentindo bem naquele lugar, é... obviamente que você vai começando a perder o interesse naquilo, você não vai participando de uma coisa que você sofre todo dia violência, eu não falo só da escola, eu falo até da sociedade. Muitas vezes, nós, pessoas trans e travestis, saímos da sociedade. Porque de tanto estarmos nela, a gente sofre muita violência, muita agressão. A gente vai nos lugares, as pessoas é... ridicularizam, fazem piada, fazem chacota, não trata a gente bem é... quer tratar a gente pelo gênero masculino, pronomes masculinos e tudo mais, quer dizer, você... Tem uma hora q dói. Eu vou ficar no meu mundo, eu vou me isolar desse mundo, porque não tem condições de ta

discutindo e brigando todas as vezes com essas pessoas que não tratam da forma que eu gostaria de ser tratada. Então, a gente vai se excluindo. (Melissa, 28).

A violência pode ocorrer tanto de forma física como psicológica. As intimidações vêm de todos os lados, por parte de alunes, professorus, coordenadorus e diretorus que não praticam atos preventivos contra a LGBTIfobia.

Existem casos em que o corpo docente e autoridades escolares se sentem legitimados a agredir jovens LGBTI+ pelo “poder”, pela hierarquia escolar. Tudo isso, mostra exatamente como a violência estruturada nas escolas se atrela na exclusão escolar de pessoas trans. Como Melissa fala em seu depoimento, não existe ninguém que permaneça em um lugar que não se sinta acolhido.

Particularmente em relação à reprodução do binarismo de gênero na escola, as falas expressam constrangimentos e violências sofridos na escola, por exemplo, em razão do nome social, do uso do banheiro, da vestimenta e da expressão fenotípica.

Eu me autoafirmar Eduardo para um professor novo e falarem para o professor que eu não era um homem e, sim, uma mulher. E que era para ignorar o fato que eu era o Eduardo. (Eduardo, 17).

Eu não utilizava as roupas que as meninas deveriam utilizar para educação física, que era um short, eu não me lembro como era, era um short-saia, alguma coisa assim. Eu usava bermuda e me lembro que isso dificultava na escola para estar na aula de educação física. Eu levava falta porque eu não estava com o uniforme adequado. (Iana, 21).

O banheiro é um lugar que eu evito muito. (Felipe, 19).

Algumas meninas começaram a reclamar pra diretoria e a primeira providencia que eles tomaram era de me chamar em particular, e aí me proibiram de usar o banheiro feminino. Nessa época, eu me senti super..., não sabia.... Que que eu ia fazer? Usar o banheiro masculino? Ai, exatamente, eu tinha que usar o banheiro masculino. É... Fizeram comigo um acordo, de... cinco minutos antes do intervalo, é... Eu poderia, é... Usar o banheiro masculino. E... E teve uma reunião com os professores pra falar sobre isso. Quer dizer, tiveram uma reunião com os professores pra falar que eu podia sair cinco minutos antes, mas não teve uma reunião com a instituição pra debater melhor o assunto. Então, eu comecei a ter que usar banheiro masculino e foi quando eu... eu evadi, eu não consegui mais usar, né? Frequentar a escolar. Já comecei a perceber que

ali não era um lugar que me recebia muito bem. Começando pelo... desde o nome social, que na época também não tinha esse termo 'nome social'. Então... desde aí até o uso do banheiro, que são coisas básicas, um nome e um banheiro. (Melissa, 28).

O espaço do banheiro torna-se um local hostil, as necessidades básicas como urinar ou trocar um absorvente tornam-se quase impossíveis de se concretizarem pelo estranhamento que corpos LGBTI+ causam. Para a lógica cisheteronormativa, se é estranho não é viável, não pertence àquele espaço.

Trazemos também o relato de um dos autores do artigo, Mickael Pederiva, de um acontecimento em 2017.

O documentário “Se Essa Escola Fosse Minha” (2017) foi gravado no CEAN – Centro de Ensino da Asa Norte, em Brasília. Na época, o colégio era considerado referência em acolhimento para adolescentes LGBTI+. Foi exatamente por esse motivo que ele ingressou nesta escola (em 2016), mas no terceiro bimestre de 2017 (após a gravação do documentário), Mickael sofreu transfobia neste espaço que se dizia ser seguro. Ele tinha um acordo verbal com a então diretora, de que poderia utilizar o banheiro masculino dos professores, já que o dos alunos não tinha porta. Em uma sexta-feira onde não estavam presentes a diretora ou a vice, quem cuidava do espaço era o coordenador - que tinha sido seu professor de matemática em 2016.

Ao final do intervalo, Mickael encaminhou-se ao gradeado, que dava entrada para o banheiro. O coordenador veio correndo, e disse que não deveria estar ali. Mickael explicou que precisava utilizar o banheiro, que tinha um acordo com a diretora, que poderia usar em momentos que os professores estivessem em sala, que era rápido e não atrapalharia ninguém. O coordenador disse para que utilizasse o dos alunos. Mickael respondeu que não poderia, já que não tinha tranca. O coordenador disse que não era problema dele, para que Mickael voltasse para a sala de aula. Mickael disse que estava sangrando e precisava trocar o absorvente. O coordenador respondeu dizendo que já que era um assunto de mulher, que ele fosse ao banheiro feminino.

Mickael então pediu ao coordenador que conversasse com a diretora, que ligasse para ela, já que precisava muito utilizar o banheiro. O coordenador disse que lhe daria uma advertência se continuasse insistindo. Mickael respondeu dizendo que poderia até suspendê-lo, fazer o que quisesse, mas que naquele momento precisava utilizar o banheiro. Depois disso, se esquivou do coordenador e seguiu até o banheiro. O coordenador saiu correndo, posicionou-se na frente da porta do banheiro e disse que não deixaria Mickael entrar, reafirmando que deveria utilizar o banheiro feminino já que estava “menstruada”. Mickael colocou novamente que iria entrar, usar o banheiro e sair de lá rápido, reforçando que nesse tempo poderia escrever uma advertência, ligar para seus pais e para a diretora. Em uma tentativa de se esquivar, Mickael colocou a mão na maçaneta da porta. O coordenador puxou seu braço com violência e empurrou-o. Mickael bateu no banco de madeira que tinha atrás de si e caiu, batendo a cabeça no chão.

Alguns alunos do terceiro ano (Mickael era do segundo ano) vieram correndo em sua direção e o levantaram, impedindo que o coordenador viesse para cima dele. Mickael saiu correndo, chorando, até que encontrou com uma professora, para quem contou o que havia acontecido. Ela chamou outra professora que simpatizava com Mickael, e as duas professoras encaminharam uma mensagem à diretora contando o ocorrido.

Na segunda-feira, a diretora chamou Mickael em sua sala, e pediu que contasse o ocorrido. Ela disse que gostaria de fazer uma reunião com ele e o coordenador, pois os fatos narrados pelos dois não “estavam batendo”. Ele não tinha veto ali. Fizeram a reunião e o coordenador foi adicionando mentiras, chegou a dizer que Mickael não era homem, que homem não menstrua. A diretora permaneceu ali, calada, conivente com toda a situação.

Mickael não quis falar nada para seus pais, pois, na época, eles não aceitavam sua transgeneridade. No entanto, era dever da escola informá-los, e isso não foi feito. Depois da reunião, a diretora escreveu uma autorização de próprio punho para que Mickael

usasse um banheiro distante das salas de aula, localizado na quadra de esportes. Ele teria a chave deste banheiro, e só não poderia utilizá-lo no intervalo para não levantar burburinhos.

Algumas semanas depois, a escola foi convidada a participar do congresso “Educação 360”, e a diretora convidou Mickael para ir com ela para o Rio de Janeiro. Todos os custos foram pagos pelo evento, a condição para ir era que ele falasse sobre o que havia acontecido, fingir que agora estava tudo resolvido. Como? Ela confrontou-o com seu agressor, foi conivente com a situação e se aproveitava da dor de Mickael.

Mickael foi para o congresso, tentou falar sobre o acontecido, e foi simplesmente um vexame. Chorou o caminho inteiro para casa. Os pais de Mickael só ficaram sabendo sobre a agressão quando sua mãe foi deixá-lo no estágio e viu que estava já há muitos dias abatido. Forçou para que ele falasse, e ele, por fim, acabou contando. No mesmo dia, seus pais foram até a escola com uma advogada. Todos os professores ficaram sabendo o que estava acontecendo, alguns se deram o trabalho de ir até Mickael, dizer que era besteira, que ele não deveria causar mal-estar por “tão pouco”.

Na semana seguinte, ele teve que sair da escola, já não aguentava mais os olhares dos professores, ter que conviver com seu agressor e fingir que estava tudo bem. Mudou para o CEMSO (Centro de Ensino Médio Setor Oeste), e aceitou que faria o resto do ensino médio lá. Entretanto, durante as férias, uma colega alertou que o coordenador estava saindo da escola e transferindo-se para o CEMSO. Mickael teve que mudar novamente de escola.

A única iniciativa que o CEAN adotou foi uma palestra, não obrigatória para os professores, sobre diversidade sexual e de gênero. Mickael escolheu estudar no CEAN, porque lhe disseram que era uma escola com muitos LGBTIs, onde se respeitava o nome social. Entretanto, o nome só era respeitado pois uma das secretárias tinha uma filha lésbica e se importava com os alunos trans, não por ser uma norma da escola ou algo que a secretaria de Educação considerasse importante. Ter outros alunos LGBTI+ não impediu o coordenador de agredir Mickael. Não adianta que pessoas trans

apenas estejam nos espaços, ocupando-os. É necessário que as pessoas cis se conscientizem que, para corpos trans ocuparem e, principalmente, permanecerem nos espaços de direito, as pessoas cis precisam estar ao seu lado, defendendo suas pautas.

Diante dos relatos apresentados no documentário e por Mickael, a “evasão escolar” é um termo insuficiente para traduzir a saída das pessoas LGBTI+ da escola. Com o cotidiano na escola revelando-se tão hostil, torna-se mais apropriado falar em “expulsão” ao invés de “evasão” (BENTO, 2011).

A adoção do nome social no âmbito escolar, quando ocorre, não significa a extinção do preconceito contra à população trans. É urgente a inclusão das temáticas de gênero e diversidade sexual na formação de trabalhadoras da educação, nos currículos escolares e nas atividades político-pedagógicas junto à comunidade escolar, de modo a enfrentar o conjunto de condutas preconceituosas e violentas na própria escola.

A escola não pode ser vista apenas entre seus muros. Trata-se de uma instituição com práticas regidas por relações sociais vigentes na sociedade capitalista, e que reproduz uma “visão naturalizada” do padrão cisheteronormativo. É, portanto, solo fértil para replicação de preconceitos. Mas, ao mesmo tempo, não se pode ignorar que sujeitos políticos tecem lutas cotidianas na disputa pela adoção dos temas de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

A falta de acolhimento familiar tem sido um dos principais determinantes para a expulsão escolar - que ocorre junto ao início da puberdade, aos 13 anos, com a necessidade cisgenera da família na reafirmação da expressão de gênero ciscompulsiva das crianças e adolescentes. Os responsáveis deixam de se centrar na felicidade e bem-estar de seus filhos e começam a ter preocupações sobre trejeitos e roupas – sobre como a sociedade enxergará aquela criança, como ficará a “honra”⁷ da família. Vemos também que “72% não tem ensino médio 56% não tem o fundamental completo”

⁷ O sentido de honra, neste caso, é baseado na fragilidade da masculinidade patriarcal.

(p. 43). Menos de 15 instituições no País têm cotas para estudantes trans (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020a).

Essa situação em meio aos processos de escolarização, ou seja, uma exclusão precoce, tem implicações diretas nas condições existenciais na vida das pessoas, em suas condições sociais, de trabalho e empregabilidade. Lugar na sociedade. É necessário proteger as crianças e adolescentes trans-viadas. Elas têm a urgência de serem ouvidas, de contarem suas histórias e vivenciarem espaços em que possam se sentir seguras e entre pares.

Quanto à empregabilidade, a realidade é que se apenas 0,02% da população trans está inserida em ambiente universitário, o que também contribui na redução da possibilidade de maior remuneração salarial. A única alternativa que se coloca para muitas pessoas trans é a venda do corpo. Ou seja, a educação, enquanto direito, tem sido efetivamente negada a este grupo. Cerca de 92% da população trans está no mercado da prostituição (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020a).

Vemos também que é risível a atuação do Estado no sentido da inclusão desta população nas políticas de assistência e da atuação na prevenção da COVID-19. Segundo Benevides e Nogueira (2020a), “cerca de 70% da população de travestis e mulheres transexuais não conseguiram acesso às políticas emergenciais do Estado” (p. 10), ou seja, tiveram que seguir trabalhando e se expondo a possibilidade de infecção pelo novo coronavírus.

Os dados utilizados acima, entretanto, foram coletados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), uma organização de rede nacional não-governamental, com foco na comunidade. O trabalho da ANTRA, no entanto, privilegia dados e atividades sobre pessoas transfemininas, deixando a transmasculinidade de lado. Essa constatação não é uma exigência ou demanda para que a ANTRA represente as transmasculinidades, – essa população tem sua própria voz e suas próprias organizações- mas revela a ausência estrutural do Estado no reconhecimento desta parcela da população. A demanda de dados seria parcialmente suprida se o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) acrescentasse o elemento “identidade de gênero” na realização de suas pesquisas. Com a adição desse item entenderíamos mais facilmente quais são, e como se dão, não só as transmasculinidades, mas todas as LGBTI+s no Brasil, e as demandas para efetivação de políticas públicas que abrangessem essa população.

Caracterização da rede de saúde nacional e no DF, e particularidades da identidade transmasculina

No ano de 2006, no SUS foi introduzido, por meio da Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde (Portaria nº 1.820/2009), o direito ao uso do nome social – e não apenas nos serviços especializados que já os acolhem, mas em qualquer outro da rede pública de saúde. Por força de pressão política das lutas sociais para identificação de suas necessidades, em 2008, o ministério da Saúde implementou o “Processo Transexualizador” no SUS⁸, com permissão de acesso a procedimentos como hormonização, cirurgias de modificação corporal, assim como acompanhamento multiprofissional. Esta portaria é uma tentativa de tradução de princípios do SUS no marco legal de um serviço específico à população trans e conferiu maior legitimidade à atuação de unidades públicas de saúde que já atendiam pessoas trans (TENENBLAT, 2014).

O programa foi redefinido e ampliado pela portaria do ministério da Saúde nº. 2803/2013⁹, passando a incorporar como usuáries do “processo transexualizador” do SUS os homens trans e as travestis, tendo em vista que até então apenas as mulheres trans eram assistidas pelo serviço. Contudo, nesta portaria não se avançou

⁸ O Conselho Federal de Medicina (CFM), mediante a Resolução n. 1482, de 10/09/1997, autorizou, após 20 anos de proibição, as cirurgias de transgenitalização (ALMEIDA, 2020).

⁹ Para apreender a lógica de conta-gotas e disputas entre sujeitos políticos na elaboração das portarias no ministério da Saúde acerca do “Processo Transexualizador”, consultar Teixeira (2020) e Tenenblat (2014).

na redução da idade para realizar o acompanhamento, nem na exclusão da tutela médica, na questão orçamentária, ou na despatologização (ALMEIDA, 2020). A Resolução Conselho Federal de Medicina nº 2.265, de 20 de setembro de 2019, estabeleceu idade mínima de 16 anos para iniciar hormonioterapia por meio de saúde particular, o que ainda não é permitido no SUS. Para ser contemplado pelo “processo transsexualizador” e usuárie precisa:

1. Ser maior de 18 anos;
2. Fazer acompanhamento psicológico e psiquiátrico durante dois anos, e ter diagnóstico final que pode encaminhar ou não usuárie para cirurgia, conforme determina o ministério da Saúde;
3. Ser maior de 21 anos para cirurgias de redesignação genital, com indicação médica.

Um dos benefícios potenciais da amplitude de procedimentos do “Processo Transsexualizador” é possibilitar às pessoas trans a concretização de mudanças corporais desejadas. Entretanto, é importante frisar que nem todas as pessoas trans almejam submeter-se à totalidade dos procedimentos disponibilizados pelo SUS e algumas decidem, por exemplo, não realizar a cirurgia de transgenitalização (TENENBLAT, 2014). Na normativa reside uma perspectiva restritiva de atenção à transexuais e travestis no “Processo Transsexualizador”: coloca-se como eixo de cuidado a imposição da cirurgia (TEIXEIRA, 2020). Estudos tem apontado que a falta de assistência é ainda mais notória nas situações em que se decide pela não realização desta cirurgia (SUESS *apud* TENENBLAT, 2014). Algo comumente relatado por transmasculines é ter de mentir sobre suas identidades e sobre o corpo que desejam alcançar para que seja viabilizado o uso da testosterona, já que ainda se depende de laudo psicológico.

Somente em junho de 2019 a transexualidade deixou de ser catalogada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como doença mental, recebendo na Classificação Internacional de Doenças (CID) uma nova categoria: “condições relativas à saúde sexual” como “incongruência de gênero”. A OMS declara que existem evidências científicas de que a transgeneridade não é uma

doença mental, mas que os cuidados que esta população precisa, em alguns países, tanto o sistema público como privado de saúde apenas assumem os custos, no caso de o diagnóstico ter alguma classificação no âmbito da CID. Embora somente em 2019 a transexualidade deixe de figurar na relação da OMS como doença mental, pelos processos de luta, no Brasil, foi possível instituir alguns processos contra a patologização de identidades trans.

Apresentamos a seguir um apanhado dos locais de atendimento, em ordem alfabética, e a situação em todos os estados e o Distrito Federal. Esta lista está sendo organizada pela primeira vez¹⁰. Os dados estão dispersos e, muitas vezes em sites diferentes, dificultando ainda mais o processo de encaminhamento para atendimentos. Sendo assim, para chegar em um dos locais de atendimento, uma pessoa pode passar por processos mais longos do que o necessário, e comumente enfrentando situações vexatórias no caminho.

Esperamos que esta lista sirva de orientação, e indique a possibilidade de realizar melhorias no acesso da população trans, dentro de suas especificidades, ao serviço universal de saúde. Gostaríamos que também pudesse ser utilizada enquanto guia de informação para aqueles que procuram saber por onde começar a buscar acompanhamento, ver qual local de serviço é mais perto de sua residência ou trabalho, para que não se sintam perdidos e sem ter onde encontrar acolhimento.

O Brasil é um país de dimensões continentais, com diferentes realidades em cada estado. Este elemento é um desafio, mas não pode ser um obstáculo à constituição de serviços necessários para um acompanhamento de saúde de qualidade por equipe multidisciplinar. Falta espaço e equipe para o atendimento específico de pessoas gênero inconforme. Alguns poucos estados contam com atendimentos em ambulatórios especializados, e estes

¹⁰ O Páginas Trans traz alguns locais com atendimento especializado em pessoas trans, não cobrindo os estados que não possuem ambulatórios. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Paginas-trans%3Dguia-de-acesso-a-direitos.pdf.

são sempre nas capitais – o que dificulta o acesso para que mora longe desses centros, mesmo com a previsão normativa do Programa de Tratamento Fora do Domicílio (TFD)¹¹. Entendemos que a realidade de alguns estados se complica mais ainda pela falta de infraestrutura para chegar aos locais de atendimento.

O ideal seria que houvesse ao menos um ambulatório especializado no atendimento e acompanhamento de pessoas trans em cada estado, com equipe formada por ginecologia, urologia, psicologia, psiquiatria, serviço social, clínica geral, fonoaudiologia, sexologia, endocrinologia, enfermagem, proctologia, cirurgia plástica, anestesia, nutrição, fisioterapia, terapia ocupacional, odontologia.

O levantamento por estado apresentado a seguir considera a habilitação do ministério da Saúde do serviço para “Processo Transexualizador”:

Acre (AC): Para atendimentos psicossociais o estado conta com o Centro de Atendimento a Vítima - CAV – e, a partir dele, as orientações de encaminhamento. Está sendo debatida a possibilidade de um Ambulatório Trans no estado, a partir do Centro de Referência LGBT (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018; Notícias do Acre, 2010; ABGLT, 2020).

Alagoas (AL): O Ambulatório Trans do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes – HUPAA - foi inaugurado recentemente (16/01/2020) e conta com equipe composta por endocrinologia, psiquiatria, psicologia, ginecologia, cirurgia plástica, enfermagem e serviço social, atendendo as demandas e encaminhamentos da população trans do Hospital da Mulher e da Unidade Docente Assistencial (UDA). Antes deste Ambulatório, os atendimentos eram realizados pelo Hospital da Mulher e na Unidade Docente Assistencial (UDA) (UFAL, 2020).

Amapá (AP): Os atendimentos são apenas nas Unidades Básicas de Saúde (UBSs) e nos CRAS e CREAS, visto que o estado

¹¹ O Tratamento Fora do Domicílio, previsto na portaria ministério da Saúde n. 55, de 24/02/1999, prevê o deslocamento de usuários do SUS para serviços de saúde fora do município de residência.

ainda não possui um ambulatório. O governo do Amapá realiza palestras e eventos na tentativa de incentivar a procura da população trans e travestis pelos serviços públicos. Para as equipes como medicina, enfermagem, psicologia e serviço social, as palestras também são realizadas com uma tentativa de instruir es servidoras e para o melhor entendimento das necessidades dessa população (Portal Governo do Amapá, 2020; G1 Amapá, 2020).

Amazonas (AM): O estado conta com o Ambulatório de Diversidade Sexual e Gênero – “Processo Transexualizador”. O espaço foi criado em parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e a secretaria de Saúde do Amazonas (SUSAM) na Policlínica Codajás, na zona sul, localizado no bairro Cachoeirinha. O ambulatório iniciou as atividades em novembro de 2020 e os atendimentos incluem diversos procedimentos médicos como consultas, psicologia, psiquiatria, serviço social, endocrinologia, ginecologia e urologia (Governo do Estado do Amazonas, 2020).

Bahia (BA): O estado conta com serviço especializado no Hospital Universitário Professor Edgard Santos-Salvador/BA (da rede federal, inaugurado 05 de outubro de 2018), oferecendo atendimentos de endocrinologia, enfermagem, serviço social, psiquiatria e psicologia. Conta também, desde 2017, com o Ambulatório do Centro Estadual de Diagnóstico, Assistência e Pesquisa - Salvador/BA (da rede municipal), com equipe composta por profissionais das áreas de endocrinologia, ginecologia, clínica médica, infectologia, enfermagem, nutrição, psicologia e serviço social (EBSERH, 2018; SESAB, 2021).

Ceará (CE): O Ambulatório de Saúde Trans do Hospital de Saúde Mental Frota Pinto, implantado no ano de 2017, iniciou os trabalhos apenas em janeiro de 2020. Na época da notícia, o ambulatório contava com atendimentos das áreas de serviço social, psiquiatria, psicologia, enfermagem e endocrinologia. Se necessário atendimento de urologia e ginecologia, o encaminhamento era para Maternidade Escola Assis Chateaubriand, no bairro Rodolfo Teófilo. Anterior a inauguração,

os atendimentos eram realizados no Ambulatório de Transtornos da Sexualidade Humana (ATASH) e, também, no Hospital de Saúde Mental em Messejana (Diário do Nordeste, 2020; G1 Ceara, 2019; SESA, 2017).

Espírito Santo (ES): O Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes foi habilitado oficialmente em fevereiro de 2018 e realiza o acolhimento, acompanhamento clínico, acompanhamento pré e pós-operatório e hormonioterapia. Destinado a promover atenção especializada no “Processo Transexualizador”, tem consultas com assistente social, psicólogo, endocrinologista, urologista, ginecologista e outras especialidades que se fizerem necessárias. Anteriormente, o procedimento da cirurgia de alteração genital era realizada no Hospital por meio de um projeto de extensão. Hoje é orientado pelo ambulatório, como forma de continuar com os procedimentos cirúrgicos e outros tratamentos. Realiza cirurgia, mas ainda não foi habilitado pelo ministério da Saúde (UFES, 2019).

Goiás (GO): O Hospital das Clínicas de Goiânia tem atendimento para pessoas trans desde 2016. É um dos hospitais que realiza cirurgias de modificação corporal, e mantém o projeto TX - ‘Projeto Transsexualismo’, que trouxe o Ambulatório de Transexualidade do Hospital Geral de Goiânia - Hospital Alberto Rassi (HGG). Começou seus atendimentos em setembro de 2017. No hospital ocorrem atendimentos pré, durante e pós-operatório e no Ambulatório há acompanhamento clínico, pré e pós-operatório e hormonioterapia, além de assistência interdisciplinar e multiprofissional das especialidades, na parte de psiquiatria, psicologia, serviço social, endocrinologia, clínica geral, enfermagem e hospitalar (cirúrgica), ginecologia, urologia, cirurgia plástica, e fonoaudiologia (HGG, 2021).

Maranhão (MA): Ambulatório de Sexualidade do Hospital Universitário da UFMA (HU-UFMA) atende desde julho de 2016, quando recebeu sua primeira usuária. A terapia hormonal e o acompanhamento multidisciplinar, incluindo psiquiatria, endocrinologia, enfermagem, mastologia, ginecologia, urologia,

cirurgia plástica, serviço social, psicologia e sexologia, são os serviços oferecidos, além de um grupo terapêutico (ministério da Educação, 2018).

Mato Grosso (MT): Ainda não possui ambulatório, mas uma petição com quase 7 mil assinaturas pede a abertura do ambulatório no Hospital no Universitário Júlio Müller (HUJM), em Cuiabá. O Ambulatório seria implantado em março de 2020, mas devido a pandemia foi adiado para março de 2021, com atendimentos de endocrinologia, dermatologia, clínica geral, infectologia, psiquiatria, urologia e ginecologia, enfermagem, nutrição, psicologia e fonoaudiologia, além de serviço social e prestação de assistência jurídica, que contará com ajuda de profissionais voluntários. Para 2022, está prevista a oferta de cirurgia genital (G1 Mato Grosso, 2021; Olhar Direto, 2020; EBSERH, 2020).

Mato Grosso do Sul (MS): O Ambulatório de Saúde de Travestis e Transexuais do Hospital Universitário Maria Pedrossian iniciou atendimento em 10 de novembro de 2016 para cobrir a demanda de mais ou menos 300 pacientes que o Estado possuía. Seus serviços foram habilitados em janeiro de 2017- psicológicos - e, desde abril do mesmo ano, oferece o hormonioterapia, fazendo com que os custos sejam pagos pelo ministério da Saúde, o que ajudou a aumentar a oferta de profissionais, bem como do tratamento hormonal. Em 13 de setembro de 2018 foi habilitado para a realização de cirurgias. Há também acolhimento por assistentes sociais, endocrinologistas e fonoaudiólogos (Campo Grande News, 2016; UFMS, 2019).

Minas Gerais (MG): Hospital das Clínicas de Uberlândia - Universidade Federal de Uberlândia (2016) e Ambulatório de atenção especializada no “Processo Transexualizador” do Hospital Eduardo de Menezes (2017) oferecem um serviço integral de cuidado, com acompanhamento clínico multidisciplinar pré e pós-operatório, bem como procedimentos para hormonioterapia. A equipe é composta por psiquiatria, endocrinologia, clínica geral, enfermagem, psicologia e serviço social. Vale lembrar que o Hospital

das Clínicas de Uberlândia instituiu o primeiro serviço de atenção à saúde de travestis no Brasil (Blog da Saúde, 2019; Hoje em Dia, 2018).

Pará (PA): Ambulatório do “Processo Transexualizador” - Unidade de Referência Especializada em Doenças Infecciosas e Parasitárias Especiais (Uredipe) e Centro Hospitalar Jean Bitar. O Ambulatório de Transgêneros foi criado em 2017, de forma inovadora na região Norte, para descentralizar atendimentos para pessoas trans das regiões sul e sudeste. Os atendimentos são de endocrinologia, psicoterapia, cirurgia plástica (acompanhamento pré e pós-operatório), ginecologia e psiquiátrico (INDSH, 2021).

Paraíba (PB): O Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais - Complexo Hospitalar de Doenças Infectocontagiosas Clementino Fraga foi inaugurado no dia 24 de julho de 2013 e habilitado pelo ministério da Saúde em 30/10/2018, com uso de recursos federais para realização da hormonioterapia. Conta com psiquiatria, endocrinologia, enfermagem, psicologia e serviço social (Governo da Paraíba, 2018).

Paraná (PR): O Centro de Pesquisa e Atendimento a Travestis e Transexuais (CPATT) - CRE Metropolitano foi inaugurado em 29 de dezembro de 2016. Atendimentos: acompanhamento psicológico, endocrinológico e de enfermagem visando integrar as dimensões psíquicas, sociais e biomédicas (SBEM, 2017).

Pernambuco (PE): É um dos estados com mais locais especializados e de apoio. Temos:

1. Espaço Trans, localizado no Hospital das Clínicas - Universidade Federal de Pernambuco no Recife, sendo um dos únicos lugares onde se realiza cirurgias. Também oferece atendimentos psicológicos, de serviço social, enfermagem, endocrinologia, urologia, ginecologia, fonoaudiologia e hormonioterapia;

2. Trans Identidades, localizado no UPE (Universidade de Pernambuco), Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros, em Recife, com equipe composta por serviço social, endocrinologia, psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia, e serviços de tratamento hormonal e acompanhamento pré e pós-operatório;

3. Ambulatório LGBT Patrícia Gomes, na Policlínica Lessa de Andrade, em Recife, contém atendimentos de Atenção Primária à Saúde, onde inclui exames clínicos e hormonização;

4. Ambulatório LGBT Darlen Gasparelli, em Camaragibe. Entre os serviços temos psicólogos, assistentes sociais e clínicas gerais;

5. Ambulatório LBT (Lésbicas, Bissexuais e Trans) no Hospital da Mulher, em Recife, atendimentos oferecidos são: serviço social, psicologia, ginecologia, enfermagem, clínica geral e endocrinologia (EBSERH, 2020; Diário de Pernambuco, 2018; Prefeitura do Recife, 2020; Prefeitura do Recife, 2021; SILVA; NETO; SANTOS, 2019; Leia Já, 2019; SEEPE, 2016).

Piauí (PI): Ambulatório de Saúde Integral da População Trans Makelly Castro foi inaugurado dia 29 de janeiro de 2020. O espaço funciona no Hospital Getúlio Vargas, Centro de Teresina, e oferece atendimento com endocrinologia, ginecologia, urologia, psicologia e assistência social (Governo do Estado Piauí, 2020; G1, 2020).

Rio de Janeiro (RJ): O estado possui três localidades onde é promovido trabalho especializado a população trans:

1. Aal de Diabetes e Endocrinologia, IEDE, no Rio de Janeiro. Nos registros de atendimentos, as consultas com pessoas trans já eram realizados desde 1999, mas apenas em 2016 que o ministério da Saúde habilitou a instituição. Seus serviços incluem acompanhamento hormonal, endocrinologia, psiquiatria, psicologia, enfermagem e serviço social;

2. Hospital Universitário Pedro Ernesto, HUPE, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Este é um dos hospitais que realizam cirurgias e hormonioterapia. Sua equipe multidisciplinar também inclui psicologia, endocrinologia, serviço social, fonoaudiologia, psiquiatria;

3. Por último, em Niterói, temos o Ambulatório de Saúde Integral de Travestis e Transexuais João W. Nery. Pioneiro em um espaço apenas para atendimento a essa comunidade, os serviços são os de atenção primária à saúde com as demandas especiais desta população, como o tratamento hormonal (Fundação Saúde,

2018; Fundação Saúde, 2020; FEHOSPAR, 2017; Fundação Municipal de Saúde de Niterói, 2020; FMB, 2016).

Rio Grande do Norte (RN): O Ambulatório Estadual de Saúde Integral para a população Transexual e Travesti do RN - Murilo Gonçalves iniciou os trabalhos em 31 de janeiro de 2020. Devido a situação de pandemia, suas atividades foram suspensas até setembro de 2020 e retomadas mediante marcação de atendimento pelo número celular divulgado por um anúncio do governo. O Ambulatório conta com clínica médica, psiquiatria, psicologia, enfermagem e serviço social, além de ter atendimento de apoio da Unidade de Saúde (UBS) de Nova Descoberta (Prefeitura do Natal, 2020; Saiba Mais, 2020).

Rio Grande do Sul (RS): Hospital das Clínicas de Porto Alegre – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os atendimentos neste ambulatório começaram em agosto de 2019. Conta com equipe de residentes composta por duas médicas, enfermeira, assistente social, biomédica, sanitária e farmacêutica. No local há consultas, exames, acolhimento e encaminhamento para atendimento psicoterapêutico, e para cirurgias ou adequações corporais, do Programa Transdisciplinar de Identidade de Gênero do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (GZH, 2019).

Rondônia (RO) e Roraima (RR): O atendimento é dividido em duas partes, Atenção Básica e Atenção Especializada. A Básica refere-se à rede responsável pelo primeiro contato com o sistema de saúde, pelas avaliações médicas e encaminhamentos para tratamentos e áreas médicas mais específicas e individualizadas. Não existe o serviço nos dois Estados, os atendimentos psiquiátricos, psicológicos, endocrinológicos, de clínica geral e outros já citados nos estados anteriores, são feitos em hospitais públicos de rede mais próximos aos CRAS e CREAS que a pessoa for buscar auxílio (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020a).

Santa Catarina (SC): Centro de Saúde Estreito, em Florianópolis, é o mais recente a ser aberto em Florianópolis, e surge como reorganização do Ambulatório Trans. Promove atendimento integral com clínicas gerais e médicas da família, como também atendimentos

especializados para o público trans. Centro de Saúde Campeche e Centro de Saúde Saco Grande, em Florianópolis, acompanham os processos de hormonização e indicam exames para as pessoas trans e travestis, uma equipe multidisciplinar de assistentes sociais, médicas, enfermeiras e psicólogos. Além do ambulatório, há outras redes de apoio como CAPS e SAPSI que auxiliam, acompanham e orientam as pessoas até a chegada do atendimento nos ambulatórios e nas cirurgias (Prefeitura de Florianópolis, 2019; Prefeitura de Florianópolis, 2021; GPCIN, 2021).

São Paulo (SP): O estado possui, atualmente, sete locais que realizam os atendimentos especializados para a população transvestigenera. Esses espaços são:

1. O Centro de Referência e Treinamento DST/Aids - CRT, da secretaria de Estado da Saúde, em São Paulo, inaugurado em junho de 2009. Os atendimentos especializados são urologia, proctologia, endocrinologia, avaliação e encaminhamento para implante de próteses de silicone e cirurgia, endocrinologia, psicologia, psiquiatria, serviço social e fonoaudiologia;

2. O Hospital de Clínicas - Faculdade de Medicina da USP, em São Paulo, traz o Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual AMTIGO -. Antigamente a equipe de atendimento, que não era especializada, continha psiquiatria, psicologia e serviço social, atualmente conta com essas áreas e, também, as de ginecologia e fonoaudiologia;

3. Ambulatório de Estudos em Sexualidade Humana do HC, em Ribeirão Preto, pertencente ao Setor de Reprodução Humana do departamento de Ginecologia e Obstetrícia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, oficializado em dezembro de 2012, mesmo ano em que também começou a oferecer tratamento hormonal para pessoas trans no geral, mas com um foco maior nas mulheres. Os atendimentos oferecidos, de maneira interdisciplinar e com apoio de assistentes sociais, são os de ginecologia, psicologia, psiquiatria e fonoaudiologia, além do tratamento hormonal;

4. Ambulatório Trans do Hospital Guilherme Álvaro, em Santos. Conta com equipe multidisciplinar nas áreas de assistência

social, psicologia, endocrinologia, urologia, ginecologia, mastologia e cirurgia plástica, desde março de 2015. Além de, atualmente, ter uma parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB através da Comissão de Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo – OAB – Santos, para também dar apoio jurídico para retificação do prenome;

5. Ambulatório Municipal de Saúde Integral de Travestis e Transexuais, em São José do Rio Preto, inaugurado em 2011. Os atendimentos incluem Clínica Geral, Endocrinologia, Ginecologia, Proctologia, Urologia, Psicologia, Psiquiatria, Fonoaudiologia, Serviço Social e terapia hormonal;

6. Ambulatório Roberto Farina, UNIFESP, em São Paulo, também chamado de Ambulatório do Núcleo TransUnifesp (NTU), inaugurado no dia 24 de março de 2017. Os serviços profissionais disponíveis são os de: cirurgia plástica, endocrinologia, enfermagem, fonoaudiologia, ginecologia, psicologia, psiquiatria, assistência social, terapia ocupacional e urologia;

7. UBS Santa Cecília, em São Paulo, aberto em 2015. Esse ambulatório prestava serviços de ginecologista, psiquiatra, psicologia, endocrinologia e com oferta de grupos de apoio; (GIANNA, 2011; Revide, 2017; G1 São Paulo, 2020; G1, 2018; SAADEHS e col., 2018; APM Santos, 2019; UNIFESP, 2019; Ponte, 2020; APS Redes, 2021).

Sergipe (SE): Ambulatório de Saúde Integral Trans – Hospital Universitário da Federal de Sergipe Campus Lagarto (UFS) conta com atendimentos desde outubro de 2016. Inicialmente realizado pela UFS, hoje é ofertado pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), administradora do Hospital Universitário de Lagarto (HUL). Atendimentos disponíveis são nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, nutrição, endocrinologia, psiquiatria e serviço social (UFS, 2016).

Tocantins (TO): O estado ainda não conta com atendimento especializado. Quem busca acesso tem que se locomover para os estados vizinhos. Nesses casos, são feitos encaminhamentos no CRAS e CREAS para unidades e hospitais públicos mais próximos

de suas redes, para acompanhamento de exames, acesso à psicologia e psiquiatria. Em janeiro de 2021, houve uma reunião com o Núcleo Especializado de Defesa da Saúde (NUSA), defensor público Arthur Luiz Pádua Marques, a Defensoria Pública e representantes da Associação das Travestis e Transexuais do Tocantins (ATRATO) de Palmas, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins, para discutir os problemas relacionados à ausência de um Ambulatório, de um serviço especializado. O projeto deste ambulatório foi formalizado em 2018, porém nunca foi à frente (Defensoria Pública Estado de Tocantins, 2021; 2019).

No DF, inicialmente, os encaminhamentos de atenção à saúde de pessoas trans eram feitos para o Hospital Universitário de Brasília (HUB) - que supria uma parte do atendimento biológico, mas não tinha todos os serviços necessários para um “check-up completo”, por exemplo. Nos casos com necessidade de atendimento psicossocial, es usuáries eram encaminhades para o CREAS da Diversidade - que conta com atendimento psicoterapêutico, individual e em grupo, de assistente social e da defensoria pública. Em caso de crianças e adolescentes, o encaminhamento era feito - e ainda é - para o Adolescentro de Brasília, onde temos acompanhamento integral para crianças e adolescentes de 10 a 18 anos.

Em 2017 foi inaugurado o Ambulatório Trans de Brasília (situado no Hospital Dia 908 Sul), que aceita apenas maiores de idade. O ambulatório, que conta com atendimento de psicólogo, psiquiatra, endocrinologista, terapeuta ocupacional, assistente social e enfermagem, foi mais um marco de conquista para a comunidade trans (TERTO, 2018).

De modo geral, observa-se que quatro estados (Acre, Amapá, Rondônia e Roraima) não possuem serviço “Processo Transexualizador” habilitado pelo ministério da Saúde. Chamou a atenção em dois estados (Pernambuco e São Paulo) a existência de um dos seus ambulatórios em unidades de saúde voltado para mulheres, o que reforça o posicionamento transfóbico nas instituições.

Defende-se o “Processo Transexualizador” no SUS sob a perspectiva da Reforma Sanitária. Ou seja, apreende-se este serviço sob a perspectiva da universalidade, da gratuidade, da integralidade, da equidade, da regionalização e da participação social. No entanto, observa-se, por exemplo, pelo quadro institucional e normativo apresentado anteriormente, que este serviço está longe da perspectiva de universalização, dentre outros princípios do SUS.

Durante a pandemia cessaram os acolhimentos de novas usuáries no Ambulatório Trans, e os atendimentos estão sendo feitos majoritariamente por vídeo chamadas, com exceção de atendimentos com psiquiatra que são presenciais, mas marcados *on line*. A única unidade básica de saúde no DF com atendimento específico para população trans também está comprometida - UBS do Hospital Regional de Taguatinga (HRT), que atua junto ao HUB - sendo assim, o polo para atendimentos em todo Distrito Federal e entorno ficou extremamente abalado, restrito a quem já era atendido antes da pandemia, e que possua acesso à internet (Agência Brasília, 2020).

Com o início da pandemia, e com boa parte dos locais de atendimento em hospitais ou postos de saúde, vimos que a situação dos encaminhamentos de saúde de pessoas trans foi ainda mais dificultada. As restrições aumentaram, e com elas, a exclusão. Fazendo um resgate dos primeiros dados levantados no texto, é nítido que o acesso à internet para teleconsultas é inviável, as prioridades são alimentação e medicamentos. O SUS provê alguns dos medicamentos, mas vemos que o fornecimento de hormônios ficou ainda mais escasso durante o decorrer da pandemia. As filas para cirurgias dobraram de tamanho. Se as demandas já não eram supridas de forma suficiente anteriormente, hoje vemos uma piora extremamente significativa na possibilidade de contornar as adversidades que o próprio cis-tema impõe.

Ao longo do tempo, a comunidade transmasculina passa por um processo de apagamento identitário ainda maior em comparação com a comunidade transfeminina. Sua representação

mediática é mínima, e costuma aparecer atrelada às identidades “femininas masculinizadas” - *butches*, caminhoneiras, mulher-macho etc. Entretanto, o relato de existência dessas identidades no Brasil precede a década de 1930, por mais que subjugadas a partir do preceito binário de gênero. Durante o período de pesquisa encontramos na Biblioteca Nacional o caso de Jorge Claudocy, transmasculine que viveu durante os anos de 1930 no Rio de Janeiro, fugindo da transfobia (Jornal A Noite, 1935).

Voltando às explorações iniciais do campo, lembro de ter conversado em 2009 com a presidenta de uma ONG para travestis e transexuais a respeito da presença de transhomens na sua instituição. Perguntei se havia algum trans na ONG e sua resposta foi: “Ah... esses dias apareceu uma lésbica lá..., mas não ficou. Tu sabes como essas lésbicas são complicadas, né?!?”. Voltei a conversar com ela em 2014, não mais na condição de pesquisadora e sim como assessora técnica da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), para tratarmos sobre o dia da visibilidade trans. Na reunião havia outra ativista trans e mais dois colegas e falávamos sobre o material gráfico que seria produzido para esse dia com o nosso apoio. A imagem que queriam colocar era claramente um símbolo “feminino”. Comentei que aquela imagem não contemplaria os trans. Esse comentário suscitou uma grande discussão, pois elas argumentavam que não havia nenhum trans ali e se eles quisessem ser contemplados teriam de estar. Essa situação, entre outras, dá pistas para a compreensão sobre a pouca visibilidade dos transhomens no movimento trans (ÁVILA, 2014, p. 68).

A necessidade de um atendimento de saúde psicológico visando as especificidades da comunidade transmasculina surge enquanto urgência quando observamos dados como:

“Os Homens Trans no Brasil: as políticas públicas e a luta pela afirmação de suas identidades”, de Roberto Cezar Maia de Souza, da Faculdade de Psicologia Maurício Nassau, em 2016, traz dados importantes e alarmantes sobre a população de homens trans brasileiros, como o fato de que 66,4% dos homens trans entrevistados afirmam já ter pensado em suicídio. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020a, p.120)

Outra dificuldade para um melhor acesso e atendimento para população trans é a falta de profissionais da saúde que saibam lidar

com o público. Muito vem do próprio preconceito estrutural no mundo da medicina, e pode-se ver o indício da falta de profissionais preparados para o atendimento como uma das principais dificuldades para um acesso adequado à saúde. A falta de incentivo externo, como bolsa de estudos, por exemplo, é algo que afasta médicos em treinamento, o assunto tão pouco é abordado nos programas acadêmicos.

É interessante observar o que colocam Sousa e Iriart (2018) no Caderno de Saúde Pública “Viver dignamente”: necessidades e demandas de saúde de homens trans em Salvador, Bahia, Brasil, onde foi feita pesquisa com 10 homens trans residentes em Salvador no período de julho a novembro de 2016, onde dizem:

Todos os homens trans apontaram a transfobia quando perguntados sobre suas necessidades e demandas de saúde (...)Esse arraigado e complexo mecanismo de violência e aversão às pessoas trans dimensiona e organiza os modos como se constituem as práticas de cuidado e as possibilidades de construção das estratégias que permitam aos homens trans alcançar soluções para as suas necessidades e demandas de saúde (SOUSA; IRIART, 2018, p. 4).

População trans em tempo de pandemia

Vemos que certas populações se encontraram em processos de maior vulnerabilidade com o decorrer da pandemia. É nítido, por exemplo, que mulheres pretas, chefes de família, foram nocauteadas pelas desigualdades sociais e pela ação deliberada negacionista do executivo federal (MELO; MORANDI, 2021). Mas esta comunidade é uma que, mesmo com falta de subsídio do Estado foi, em parte, visibilizada pela mídia. Já em contraste, a população trans foi negligenciada nos registros oficiais, excluída socialmente, essa população está invisível para o mapeamento estatístico sobre o coronavírus no País (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA-CARDOSO, 2020).

Diariamente o ministério da Saúde, os governos estaduais e o consórcio de imprensa calculam o número de casos e óbitos por Covid-19, mas um grupo específico passa despercebido neste

monitoramento. As estatísticas oficiais da pandemia não informam como a comunidade trans é afetada pelo vírus. Mesmo com 82 campos, a ficha de registro dos casos de síndrome respiratória aguda, não dispõe do item gênero. Com isso, o que se percebe é um apagão de dados.

Segundo Benevides e Nogueira, no Boletim da ANTRA (2020b), ocorreu um aumento de 47% no número de assassinatos de pessoas trans no período entre 1 de janeiro e 31 de outubro de 2020, comparado com mesmo período de 2019. Segundo a ANTRA, em seus boletins publicados anteriormente, no primeiro bimestre o crescimento foi de 90%, no segundo 48%, o terceiro apresentou elevação de 39% e no quarto bimestre chegou a 70% de aumento do número de assassinatos registrados.

Acreditava-se que durante a pandemia do COVID-19, os índices de assassinato poderiam diminuir como aconteceu em outras parcelas da população, pela necessidade do isolamento social colocado em muitas cidades/estados. Mas quando vemos que o assassinato de pessoas trans aumentou, temos um cenário onde os fatores sociais se intensificam e tem impactado a vida das pessoas trans, especialmente as travestis e mulheres transexuais trabalhadoras sexuais, que seguem exercendo seu trabalho nas ruas para ter garantida sua subsistência, visto que a maioria não conseguiu acesso às políticas emergenciais do estado devido a precarização histórica de suas vidas (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020b p. 3).

Além do número de mortes violentas, uma pesquisa da UFMG e Unicamp, divulgada em 17 de maio de 2020, indica que 44% das lésbicas; 34% dos gays; 47% das pessoas bissexuais e pansexuais; e 42% das transexuais temem sofrer algum problema de saúde mental durante a pandemia. A ANTRA, em seu boletim de autoria de Benevides e Nogueira (2020b), chama atenção para um dado preocupante: 90% da população de Travestis e Mulheres Transexuais utilizam a prostituição como fonte de renda; e, 80% das travestis e mulheres trans profissionais do sexo relataram perda de até 100% em seus ganhos. A pesquisa estima, ainda, que cerca de 60% da população Trans não teve garantido o acesso à renda básica

emergencial do governo federal, ou qualquer outro benefício na esfera governamental.

Não há interesse do governo atual na visibilidade sobre as pessoas trans, já que atuam sobre a perspectiva de gênero ser igual ao sexo biológico. Neste caso, a população trans é uma afronta à chamada “ideologia de gênero” - que, neste manifesto, entendemos enquanto ideia representante da cisheteronorma compulsiva e coercitiva - e à família tradicional brasileira (MIRANDA; GRANGEÃO; MONTENEGRO, 2020).

A eminência do impacto das restrições atuais está sendo mais prejudicial para a comunidade LGBTI+, devido a existência de uma carga desproporcional de problemas de saúde mental entre esta população, que pode ser agravada pelo estresse, isolamento e solidão de confinamento. Tal fato tem causado preocupação entre os cientistas sociais da Universidade de Sussex e do Colégio Universitário de Londres (UCL). A preocupação se dá em razão da soma dos fatores acima relacionados com o desvio de capacidade do sistema de saúde para atender à demanda do COVID-19, o que está fazendo com que outras necessidades específicas de saúde não sejam atendidas. Além disto, torna-se fato real para pessoas trans, cujo acesso a clínicas de identidade de gênero, hormônios e cirurgias foram significativamente restringidos, uma extensão inevitável do tempo de espera por cuidados de saúde relacionados à transição (LIMEIRA; NUNES, 2020; Jornal da Gazeta, 2020).

E o governo com isso?

Aos olhos da sociedade, a comunidade trans é uma só, homogênea, compartilhando das mesmas questões. Identificamos este como um dos motivos para a não produção material sobre a comunidade com um todo, heterogênea. A comunidade transfeminina consegue organizar-se por meio de ONGs para o levantamento de dados – vemos como exemplo os dossiês anuais da ANTRA. Mas então onde ficam as pessoas não binárias e transmasculinas? Para a produção de políticas públicas é

necessário ter elementos específicos sobre o tema, bem como reconhecer a diversidade humana.

O conjunto destas reflexões considera a apreensão da política social no âmbito da sociabilidade capitalista e suas particularidades no capitalismo periférico. A política social não assegura uma igualdade substantiva e superação de desigualdades, especialmente em um País marcado historicamente pela heteronomia, pelo compromisso antidemocrático de classes dominantes, pelo racismo, pelo padrão cisheteronormativo, pelo machismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2006; SANTOS, 2020). Contudo, mesmo em seus limites, algumas demandas reivindicadas precisam ser atendidas no campo da política social, área que, munidos de aportes teóricos-críticos, nos possibilita conhecer, segundo Santos (2020), como o ethos da sociedade capitalista opera no abismo entre o aspecto legal/normativo e a vida cotidiana.

Para exemplificar esta situação, citamos a cartilha sobre as orientações ao grupo LGBTI+ para prevenção do coronavírus, de abril de 2020, elaborada ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). A primeira versão da cartilha relacionava parte do texto a usuários de droga e profissionais do sexo. Orientou-se que realizassem o seu trabalho em home office, o que acabou por gerar diversas críticas e levou, em seguida, a sua alteração. A segunda versão da cartilha, apesar disso, apresentou poucas mudanças e de forma geral, ao informar as formas de prevenção ao coronavírus já divulgadas pelo ministério da Saúde, declara a importância da saúde mental. Mas não traz nenhuma proposta efetiva, apenas indicações rasas do que se pode fazer - como conversas virtuais com familiares e amigos, ou seja, restringe-se a recomendações fora da realidade de muitos, além da tentativa de afastar a responsabilidade estatal em assegurar o atendimento das necessidades de toda população.

Fica mais evidente o descaso e a violação de direitos pelo Estado com relação a população LGBTI+, em especial pessoas trans, ao esquivar-se em todas as esferas no que se refere a proteção destes grupos marginalizados. De acordo com Benevides e

Nogueira (2020a), no contexto de pandemia a maior parte desta população não conseguiu acesso às políticas emergenciais do Estado devido a precarização histórica de suas vidas, e não possui outra opção a não ser continuar o trabalho nas ruas, se expondo ao vírus e, conseqüentemente, a violência transfóbica.

A omissão do Estado perante a população trans em um momento em que suas vulnerabilidades estão mais expostas, em que o número de assassinatos cresce a cada mês, escancara o descaso para uma situação que vem sendo denunciada há muito tempo. Até maio de 2021 nenhum projeto específico de apoio à população LGBTI+ para o enfrentamento da pandemia foi feito pelo Governo Federal.

As políticas de equidade no SUS são importantes conquistas dos movimentos sociais. No entanto, encontram resistências e despreparo por parte de profissionais - que têm responsabilidades em suas implementações e não o fazem. Nesse sentido, é urgente, para a redução de violências e melhoria da qualidade de vida das pessoas trans, o investimento na implementação da Política Nacional de Saúde Integral LGBTI+, e reorganizar as condições e direitos de vida na escola e na educação.

Observamos que o aumento desproporcional de casos de violência nos últimos tempos tem a influência da política governamental, principalmente do presidente da República, Jair Bolsonaro, que construiu sua carreira política disseminando o ódio em falas violentas.

Um dos elementos que em geral não é considerado – ou é muito pouco considerado – para explicar as manifestações de extrema intolerância e violência que vivenciamos nos últimos tempos no país diz respeito aos efeitos ou reações que a crescente exposição da homossexualidade, da bissexualidade e da transexualidade ocasionou nos setores mais conservadores de nossa sociedade. Reações que simultaneamente expressam dois sentimentos: o medo ao diferente, a tudo aquilo que não se coaduna com o que é considerado normal nas relações afetivas e na expressão da sexualidade (e por isso é sentido como uma ameaça que desestabiliza os valores correntes), e a resposta visceral à repressão sexual vigente na sociedade, que é mais ou menos violenta, e que incide contra os gays, lésbicas e transexuais, e que depende do grau menor ou

maior de sua existência na sociedade em questão, assim nos ensina a psicanálise (VELOSO, 2018) (MARQUES, 2019, p. 15-16).

Infelizmente, devido à negligência do Estado, não existe censo nem estima sobre o tamanho da população trans no Brasil. Porém, se for equiparável a da Índia (uma pessoa trans a cada 2.482 habitantes, de acordo com o censo de 2011), então existem cerca de 84 mil pessoas trans no Brasil. Com essa população, a taxa de assassinato de pessoas trans seria, no mínimo, de 19 pessoas trans para cada 10 mil habitantes, enquanto na população em geral acontecem três homicídios a cada 10 mil pessoas. As propostas do governo tendem a piorar essa situação. As diversas declarações e projetos defendidos pelo presidente da República vão no sentido contrário ao de combater preconceitos. Bolsonaro disse várias vezes não ser LGBTIfóbico, entretanto, segundo levantamento do jornal O Estado de S. Paulo, passou 26 anos no Congresso lutando contra os direitos das pessoas LGBTI+, perseguindo e ridicularizando-as.

Lembremos que foi a força do “movimento gay” que obteve a garantia do Sistema Único de Saúde (SUS), desde 1996, de distribuir gratuitamente o coquetel de antirretrovirais contra a HIV e que fez de seu programa de combate à AIDS ser considerado o melhor do mundo. Apesar desse reconhecimento, em outubro de 2010, em entrevista feita ao programa de humor CQC, da rede de televisão Bandeirantes, Bolsonaro disse. “Uma pessoa que vive na vida mundana depois vai querer cobrar do poder público um tratamento que é caro [...] Se não se cuidou, o problema é deles” (MARQUES, 2019, p. 17).

Considerações finais

Ao tecer algumas reflexões acerca do acesso de pessoas trans às políticas de educação e saúde, foi possível registrar alguns avanços na legislação e no quadro institucional por força de pressão política das lutas sociais para atendimento de algumas necessidades desta população. O reconhecimento destes avanços se expressa, por exemplo, na sistematização do serviço “processo transexualizador” no SUS por unidade federativa. Mesmo nos avanços possíveis nas

duas políticas, constataram-se processos de violência e violação de direitos em ambas, preconceitos de identidade de gênero e invisibilidade de particularidades de transmasculines no já escasso registro de informações sobre a população trans.

No atual terreno histórico marcado pelo aprofundamento de visões ainda mais conservadoras e restritivas sobre gênero e sexualidade, e pela priorização cada vez maior da “economia” em detrimento do “social”, torna-se ainda mais urgente o fortalecimento de lutas por uma sociedade livre da exploração e de reconhecimento à diversidade humana, extrapolando os muros da ordem vigente capitalista.

Buscamos mostrar que mesmo aqueles que possuem uma maior visibilidade, como a comunidade transfeminina lésbicas, bissexuais e gays, ainda sim, sofrem da mesma raiz do problema: a falta de investimento das bases da vida. Os apontamentos feitos no decorrer do artigo são preocupantes, e mostram, nitidamente, a falta de interesse em investir em políticas públicas para a comunidade LGBTI+.

É cansativo ter de sempre nos referenciar em dados que não falam exatamente sobre aquilo que estamos tentando trazer – utilizamos dados sobre pessoas transfemininas, e é interessante que os únicos dados que referenciam as transmasculinidades são aqueles sobre as mortes, e que ainda assim sofrem com a subnotificação. Precisamos urgentemente da produção de dados sobre a população transmasculina.

Existe uma necessidade (cis) de docilizar, educar, combater e extinguir corpos trans, de fazer com que cheguem o mais perto de reproduzir o padrão cisheteronormativo. Mas, o que precisa ser combatido, e com urgência, é a transfobia. Apesar do preconceito, e dos limites da política social no capitalismo, as lutas da população LGBTI+ têm sido fundamentais para estabelecer o SUS para o atendimento de algumas demandas particulares da população trans. A transfobia precisa ser debatida, enfrentada e superada urgentemente.

Referências

ABAIXO-ASSINADO que pede abertura de ambulatório para pessoas trans em Cuiabá conta com 7 mil assinaturas. G1 Mato Grosso, 4 de março de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/03/04/abaixo-assinado-que-pede-abertura-de-ambulatorio-para-pessoas-trans-em-cuiaba-conta-com-7-mil-assinaturas.ghtml>.

ABREU, C. Defensoria Pública atua pela implantação de ambulatório para pessoas trans no Tocantins. Defensoria Pública do Estado de Tocantins, 15 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.defensoria.to.def.br/noticia/46432>.

ABREU, C. Defensoria Pública do Tocantins defende criação de ambulatório trans no Tocantins. Defensoria Pública do Estado de Tocantins, 15 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.defensoria.to.def.br/noticia/35662>.

ALMEIDA, G. S. de. Transdiversidade, Direitos e Serviço Social. In: CFESS (Org.). **Seminário nacional de serviço social e diversidade trans.** Brasília: CFESS, 2020. p. 17-38. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020Cfess-LivroSeminarioTrans2015-Site.pdf>.

AMBULATÓRIO de disforia de gênero. Fundação Saúde, Governo de Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2018. Disponível em: <http://www.fundacaosaude.rj.gov.br/unidades-hospitalares/iede/ambulatorio-de-disforia-do-genero/>.

AMBULATÓRIO de saúde para travestis e transexuais faz 1 ano. Fundação Municipal de Saúde de Niterói, 8 de janeiro de 2020. Disponível em: http://saude.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=940:travs-1.

AMBULATÓRIO Trans inicia atividades em Lagarto. Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 4 de outubro 2016. Disponível em: <http://lagarto.ufs.br/conteudo/20678-ambulatorio-trans-inicia-atividades-em-lagarto>.

AMBULATÓRIO Trans tem atendimento on-line. Agência Brasília, 25 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www>.

agenciabrasilia.df.gov.br/2020/08/25/ambulatorio-trans-tem-atendimento-on-line/.

AMBULATÓRIO Transexual e Travesti Natal oferta serviços de saúde no bairro Lagoa Nova. Portal Prefeitura do Natal, 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://portal.natal.rn.gov.br/news/post/33541>.

APOLINÁRIO, P. **Hospital das Clínicas realiza acompanhamento multidisciplinar para pessoas trans.** Revide, São Paulo, 10 nov. 2017. Disponível em: <https://www.revide.com.br/noticias/saude/hospital-das-clinicas-oferece-acompanhamento-para-pessoas-trans/>.

ASSOCIAÇÃO de Homossexuais e Governo do Estado inauguram Centro de Referência LGBT do Acre. Agência AC Notícias do Acre, 15 de março de 2010. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/associacao-de-homossexuais-e-governo-do-estado-inauguram-centro-de-referencia-lgbt-do-acre/>.

ÁVILA, S. N. *FTM, transhomem, homem trans, trans, homem: a emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo.* Florianópolis, Santa Catarina. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129050/329117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

BARBOSA. E. de J. L. **Notícias - Curitiba - atendimento de travestis e transexuais no PR.** SBEM, 2019. Disponível em: www.sbempr.org.br/noticia/curitiba---atendimento-de-travestis-e-transexuais-no-pr/304.

BEHRING, R. E.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2006.

BENEVIDES, B. G. **Como acessar o sus para questões de transição?** ANTRA, 27 de julho de 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/2020/07/27/como-acessar-o-sus-para-questoes-de-transicao/>.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. **Boletim nº2/2020: assassinatos contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.** (Orgs). – São Paulo: ANTRA, IBTE, 2020b. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/05/boletim-2-2020-assassinatos-antra-1.pdf>.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. **Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019.** (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020a. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. **Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.** (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/agosto. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>.

BENTO, B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**, São Carlos, v. 4, n. 1 p. 165-182 Jan./Jun. 2014. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197>.

BRASIL. **Lei nº 6.804, de 28 de janeiro de 2021.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, Tribunal de Justiça do Distrito Federal, Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/relacoes-institucionais/arquivos/lei-no-6-804-de-28-de-janeiro-de-2021.pdf>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 55, de 24 de fevereiro de 1999.** Brasília, 1999. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/1999/prt0055_24_02_1999.html.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2803, de 19 de novembro de 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html.

BRASIL. **Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro, Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2009/01_set_carta.pdf.

CAESAR, G. **Quase 300 transgêneros esperam cirurgia na rede pública 10 anos após portaria do SUS.** G1, Brasil, 19 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/08/19/quase-300-transgeneros-esperam-cirurgia-na-rede-publica-10-anos-apos-portaria-do-sus.ghtml>.

CAMARAGIBE ganha seu primeiro ambulatório LGBT. Diário de Pernambuco, 25 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2018/05/camaragibe-ganha-seu-primeiro-ambulatorio-lgbt.html>.

CARVALHO, N. **Pessoas trans esperam, em média, três meses por atendimento em ambulatório especializado.** Diário do Nordeste, 27 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/pessoas-trans-esperam-em-media-tres-meses-por-atendimento-em-ambulatorio-especializado-1.3026644>.

CENTRO de atendimento à vítima (CAV) – Acre. **CASOTECA, Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, 2018. Disponível em: <https://casoteca.forumseguranca.org.br/selo-fbsp-2018/centro-de-atendimento-a-vitima-cav-acre/>.

COMPLEXO de Doenças Crônicas Transmissíveis – São José do Rio Preto (SP) - Histórico. APS Redes, s.d. Disponível em: <https://apsredes.org/complexo-de-doencas-cronicas-transmissiveis-sao-jose-do-rio-preto-sp/>. Acesso em: 26 de julho 2021.

CONFIRA as notícias atualizadas sobre o Hospital da Mulher do Recife. Prefeitura do Recife, 19 de maio de 2021. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/hospital-da-mulher-do-recife-dra-merces-pontes-cunha>.

CONSELHO Federal de Medicina. **Resolução nº 2.265, de 20 de setembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2.265-de-20-de-setembro-de-2019-237203294>.

COSME, J. **Os serviços de saúde voltados para o público LGBT em PE.** Leia Já Nacional, 6 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.leiaja.com/noticias/2019/05/06/os-servicos-de-saude-voltados-para-o-publico-lgbt-em-pe/>.

CRUZ, D. **Hospital Jean Bitar oferece serviço de ambulatório para transgêneros.** INDSH, 3 de março de 2021. Disponível em: <https://www.indsh.org.br/hospital-jean-bitar-oferece-servico-de-ambulatorio-para-transgeneros/>.

EM Florianópolis mais de 400 pessoas trans são atendidas em ambulatório exclusivo para este público. Prefeitura de Florianópolis, 29 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/saude/index.php?pagina=not-pagina¬i=22858>.

ESPERA por cirurgia de redesignação sexual pode levar até 18 anos na rede pública, diz Defensoria de SP. G1, São Paulo, 26 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/26/espera-por-cirurgia-de-redesignacao-sexual-pode-levar-ate-18-anos-na-rede-publica-diz-defensoria-publica-de-sp.ghtml>.

FARIAS, Í. G. T. de et al. Observatório LGBT+. **GPCIn** – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação, atualizado em 3 de maio de 2021. Disponível em: <https://gpcin.ufsc.br/observatorio-lgbt/saude/>.

FEPISERH, A. **Governo inaugura Ambulatório Trans do HGV.** Governo do Estado do Piauí, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/governo-inaugura-ambulatorio-trans-do-hgv/>.

GIANNA, M. C. CRT DST/Aids-SP implanta primeiro ambulatório para travestis e transexuais do país. **BIS, Bol. Inst. Saúde. SUS: Mosaico de inclusões, Brasil**, v. 13, n. 2, p. 182 - 189, 10 Out. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/pdf/bis/v13n2/v13n2a12.pdf>.

HEILBRUN, Erico Pauli. **Transexualidade, disforia de gênero.** Associação Paulista de Medicina, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://apmsantos.org.br/transexualidade-disforia-de-genero/>.

HISTÓRICO. Núcleo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Assistência à Pessoa Trans Professor Roberto Farina da Universidade Federal de São Paulo (Núcleo TRANSUNIFESP). UNIFESP, São Paulo, 27 nov. 2019. Disponível em: <https://nucleotrans.unifesp.br/sobre/historico>.

HISTÓRICO SESAB. Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/atencao-a-saude/comofuncionaosus/centros-de-referencia/cedap/historico/>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

HOSPITAL de Saúde Mental treina profissionais para serviço LGBTT. SESA. Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, 29 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.saude.ce.gov.br/2017/06/29/profissionais-de-saude-mental-sao-treinados-para-novo-servico-lgbtt/>.

HUPES abre ambulatório transexualizador para atendimento clínico a pessoas trans na Bahia. EBSEH, Ministério da Saúde, 2 de outubro de 2018. Disponível em: http://www2.ebserh.gov.br/web/hupes-ufba/noticia-destaque-2/-/asset_publisher/y80Iztb9DtLU/content/id/3518889/2018-10-hupes-abre-ambulatorio-transexualizador-para-atendimento-clinico-a-pessoas-trans-na-bahia.

INÁCIO, B. Ambulatório para pessoas trans é sinônimo de acolhimento no SUS. Hoje em Dia, 9 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/ambulat%C3%B3rio-para-pessoas-trans-%C3%A9-sin%C3%B4nimo-de-acolhimento-no-sus-1.670225>.

INSTITUTO Estadual de Diabetes e Endocrinologia realiza acompanhamento de pacientes que não se identificam com o sexo biológico. Fundação Saúde, Governo de Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 8 jul. 2020. Disponível em: <http://www.fundacaosaude.rj.gov.br/instituto-estadual-de-diabetes-e-endocrinologia-realiza-acompanhamento-de-pacientes-que-nao-se-identificam-com-o-sexo-biologico/>.

JORGE, M. Acre. ABGLT, 2020. Disponível em: <https://www.abglt.org/acre>.

LIMA, R. T. A. de.; Humap-UFMS realiza a 1ª mastectomia em paciente trans. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 20 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.ufms.br/humap-ufms-realiza-a-1a-mastectomia-em-paciente-trans/>.

LIMEIRA, W.; NUNES, A. O abandono de pessoas trans durante a pandemia. *Le Monde Diplomatique Brasil*, Brasil, 22 maio 2020.

Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-abandono-de-pessoas-trans-durante-a-pandemia/>.

LISTA de ambulatórios de saúde trans no Brasil. 12 de agosto de 2019. Reddit: r/transbr. Disponível em: https://www.reddit.com/r/transbr/comments/cpim1b/lista_de_ambulat%C3%B3rios_de_sa%C3%BAde_trans_no_brasil/.

LUCENA, M. **Ambulatório voltado para travestis e transexuais é inaugurado no PI e homenageia vítima de homofobia.** G1 GLOBO Piauí, 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/01/29/ambulatorio-voltado-para-travestis-e-transexuais-e-inaugurado-no-pi-e-homenageia-vitima-de-homofobia.ghtml>.

MACHADO, B. **HU Ufal inaugura ambulatório para público trans.** Universidade Federal de Alagoas, 13 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/1/hu-ufal-inaugura-ambulatorio-para-publico-trans>.

MARCELINO, F. R. M.; SANTOS, L. E. L. **Se essa escola fosse minha.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação social) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20062/1/2017_FellipeRMarcelino_LeticiaEuniceLSantos_tcc.pdf.

MARQUES, R. M. Brasil: direita, volver. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, Niterói, v. 52, p. 10-38, 2019. Disponível em: <https://www.revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/522>.

MECCHI, Y. **Saúde implementa ambulatório para atender transexuais no HU.** Campo Grande News, 10 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/saude-implementa-ambulatorio-para-atender-transexuais-no-hu>.

MELO, H. P. de; MORANDI, L. **A divisão sexual do trabalho no contexto da pandemia.** Trabalho Necessário. V.19. nº 38. 105-125. Janeiro-Abril, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalonecessario/article/view/45884/28409>.

MIRANDA, M. H. G.; GRANGEÃO, F. do N.; MONTENEGRO, F. F. P. de A. A Pandemia do Covid-19 e o Descortinamento das Vulnerabilidades da População LGBTQI+ Brasileira. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v.6, n.2, 102-119, jul.-dez. de 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/15819>.

MORAIS, D. **Ambulatório de sexualidade atende pessoas em transição de gênero**. Ministério da Educação, 5 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hu-ufma/comunicacao/noticias/ambulatorio-de-sexualidade-atende-pessoas-em-transicao-de-genero>.

MS habilita Clementino Fraga para procedimento transexualizador. Paraíba Governo do Estado, 30 de outubro de 2018. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/ms-habilita-clementino-fraga-para-procedimento-transexualizador>.

NÃO quis mais ser mulher! “Gauchinha” não quis saber de conquistas femininas. A Noite RJ, Rio de Janeiro, p. 3, 30 de janeiro 1935. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_03&pesq=gauchinha&pasta=ano%20193&pagfis=21449.

NASCIMENTO, T. **Após três anos de espera, ambulatório para pessoas trans abre atendimento para novos pacientes no Ceará**. G1 Ceará, 22 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/12/22/apos-tres-anos-de-espera-ambulatorio-para-pessoas-trans-abre-atendimento-para-novos-pacientes-no-ceara.ghtml>.

PAGNO, M. **Primeiro ambulatório para público trans de Porto Alegre começa atendimentos**. GZH Porto Alegre, 7 de agosto de 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/08/primeiro-ambulatorio-para-publico-trans-de-porto-alegre-comeca-atendimentos-cjz1ljv9l006h01pab9amjpw6.html>.

PROGRAMAS – Serviço Especializado do Processo Transexualizador – Ambulatório TX. Hospital Estadual Alberto Rassi HGG, 2017. Disponível em: <https://hospitalalbertorassi.org>.

br/principal.asp?edoc=conteudo&secaonome=Programas&secao principalnome=HGG%20em%20a%E7%E3o&secaoid=260&subsecao id=256&lstrod=1>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

REFERÊNCIA em transexualidade, Pedro Ernesto clama por apoio ao serviço. Portal FMB, 9 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portalfmb.org.br/2016/09/09/referencia-em-transexualidade-pedro-ernesto-clama-por-apoio-ao-servico/>.

SAADEH, A. *et al.* AMTIGOS – Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual, do IPq-HCFM/USPI: proposta de trabalho com crianças, adolescentes e adultos. **BIS: Diversidade Sexual e de Gênero**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 86 - 97, 01 dez. 2018. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/09/1016648/bis-v19n2-diversidade-86-97.pdf>.

SALVANI, J. L. **Hospital Júlio Müller vai oferecer hormonioterapia para pessoas trans pelo SUS.** Olhar Direto, 15 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=467251¬icia=hospital-julio-muller-vai-oferecer-hormonioterapia-para-pessoas-trans-pelo-sus&edicao=1>.

SANTOS, M. A dos; OLIVEIRA, W. A de; OLIVEIRA-CARDOSO, É. A. de O. Inconfidências de abril: impacto do isolamento social na comunidade trans em tempos de pandemia de covid-19. **Psicol. Soc.**, vol.32, Belo Horizonte, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822020000100417&script=sci_arttext.

SANTOS, S. M. M. dos. Transdiversidade, Direitos e Serviço Social. In: CFESS (Org.). **Seminário nacional de serviço social e diversidade trans.** Brasília: CFESS, 2020. p. 39-54. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020Cfess-LivroSeminarioTrans2015-Site.pdf>.

SECRETARIA Municipal de Saúde. **SMS reabre Ambulatório Trans.** Prefeitura de Florianópolis, 16 de março de 2019. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/saude/index.php?pagina=notpagina¬i=20667>.

SILVA, R. de O.; NETO, A. R.; DE SANTOS, A. R. O. Peraí bicha! A experiência do ambulatório LGBT na cidade do Recife. In: **Anais do 15º congresso brasileiro de medicina da família e comunidade**, 2019, Cuiabá. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2019. Disponível

em: <https://proceedings.science/cbmf-2019/papers/perai-bicha--a-experiencia-do-ambulatorio-lgbt-na-cidade-do-recife-2?lang=pt-br>.
SOUSA, D.; IRIART, J. “Viver dignamente”: necessidades e demandas de saúde de homens trans em Salvador, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, vol. 34, nº10, 11 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2018.v34n10/e00036318/pt/>.
TEIXEIRA, F. do B. O. Processo Transexualizador no SUS e questões para o exercício profissional do Serviço Social. In: CFESS (Org.). **Seminário nacional de serviço social e diversidade trans**. Brasília: CFESS, 2020. p. 55-66. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020Cfess-LivroSeminarioTrans2015-Site.pdf>.
TEIXEIRA, P. **Dia da Visibilidade Trans: acolher a diversidade faz bem à saúde**. Blog da Saúde Minas Gerais, 29 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://blog.saude.mg.gov.br/2019/01/29/dia-da-visibilidade-trans-acolher-a-diversidade-faz-bem-a-saude/>.
TENENBLAT, M. J. T. **A assistência à saúde de pessoas transexuais**: aspectos históricos do processo transexualizador no Estado do Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_f1061ec989f5ce1e77c57b9a7744f675.
TERTO, A. P. (Org.). **Páginas trans**: guia de acesso a direitos e serviços para pessoas trans. Brasília: ONU Brasil; MPT, 2019. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Paginas-trans%3Dguia-de-acesso-a-direitos.pdf.
TOOMEY, R. B.; SYVERTSEN, A. K.; SHRAMKO, M. Transgender Adolescent Suicide Behavior. **Pediatrics**. 2018. Disponível em: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/142/4/e20174218.full.pdf>.
TRANS enfrentam duplo desafio com coronavírus. Jornal da Gazeta, Youtube, 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q5a6w5hWTW8>.

TRAVESTIS e Transexuais podem usar nome social em atendimento no Cisam. SEEPE, Recife, 8 de julho de 2016. Disponível em: http://www.seepe.org.br/index.php?categoria=noticias_principais_01&codigo_noticia=08072016152314.

TRINDADE, M. Violência institucional e transexualidade: desafios para o Serviço Social. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v.25, n.1, p. 209-233, Jan./Jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/5411>.

TUENIA, K. **RN terá primeiro Ambulatório de atendimento à Travestis e Transexuais.** Saiba Mais RN, 20 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.saibamais.jor.br/rn-tera-primeiro-ambulatorio-de-atendimento-a-travestis-e-transexuais/>.

UEA e Susam implantam ambulatório especializado em diversidade sexual. Governo do Estado do Amazonas, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2020/01/uea-e-susam-implantam-ambulatorio-especializado-em-diversidade-sexual/>.

USUÁRIOS do Ambulatório LGBT da Lessa de Andrade participam de exposição. Prefeitura do Recife, 31 de janeiro de 2020. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/31/01/2020/usuarios-do-ambulatorio-lgbt-da-lessa-de-andrade-participam-de-exposicao>.

VASCONCELOS, C. **Gestão Covas esvazia aparelho de saúde que atende quase mil pessoas trans em SP.** Ponte, São Paulo, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/gestao-covas-esvazia-aparelho-de-saude-que-atende-quase-mil-pessoas-trans-em-sp/>.

VIDIGAL, V. **Profissionais da rede pública são capacitados para atendimentos a pessoas trans, em Macapá.** G1 Amapá, 27 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/01/27/profissionais-da-rede-publica-sao-capacitados-para-atendimentos-a-pessoas-trans-em-macap%C3%A1.ghtml>.

VIEIRA, A. P. **Hucam celebra Dia da Visibilidade Trans nesta terça, 29.** UFES, 28 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/hucam-celebra-dia-da-visibilidade-trans-nesta-terca-29>.

VIEIRA, R. **Hospitais da Rede Ebserh visitam o Espaço Trans do HC-UFPE**. EBSEH, Ministério da Saúde, 23 de janeiro de 2020. Disponível em: http://www2.ebserh.gov.br/web/hc-ufpe/noticia-aberta/-/asset_publisher/JYdUOrTtibKl/content/id/4847388/2020-01-hospitais-da-rede-ebserh-visitam-o-espaco-trans-do-hc-ufpe.

WEBSERIE conta a história de travestis e transexuais atendidos no SUS. FEHOSPAR, 2017. Disponível em: https://www.fehospar.com.br/news_det.php?cod=10222.

ZAHLOUTH, N. **Trans e travestis serão incentivados a buscar atendimentos de saúde**. Amapá Governo do Estado, 23 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=2301/trans-e-travestis-serao-incentivados-a-buscar-atendimentos-de-saude.

Formação docente: gênero e sexualidades

Emerson Anghinetti

Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

Diariamente, minorias buscam ocupar território em espaços que são seus por direito, suas lutas transitam por todas as instâncias da vida para garantir que *todes* possuam as mesmas condições para vencer na vida. É pensando nisso e na minha condição enquanto pessoa LGBTQIA+ que sempre procuro contribuir com estas causas, na minha luta e, na medida do possível, colocá-la em foco nos trabalhos que faço¹. Como estudante de pedagogia e futuro pedagogo, busco não excluir estas pautas da sala de aula, e foi neste intuito que, através de meu trabalho de conclusão de curso busquei compreender como a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) tem se posicionado visando proporcionar uma formação que contemple a luta pelo respeito e celebração das diversidades. Diante o exposto, venho compartilhar alguns dos resultados que observei a partir de uma pesquisa feita sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, em que tracei o percurso da primeira disciplina sobre educação de gênero e sexualidade ofertada pela FE. Este estudo foi feito por meio de entrevistas com as professoras Iracilda Pimentel e Wivian Weller, fundadoras da disciplina, no intuito de estabelecer uma linha em que fosse possível compreender as instâncias que acarretaram o início e o fim da oferta da disciplina que era, por um longo tempo, a única matéria focada em como as questões de gênero e sexualidade afetam e são afetadas pela educação. Palavras-chave: Formação docente. Gênero. Sexualidades.

Introdução

Pensar a educação é refletir sobre como agir no mundo, na sociedade, na cultura; é pensar em como as coisas aconteceram,

¹ Relato do primeiro autor, *Emerson Anghinetti*.

acontecem e como elas podem acontecer. As ferramentas que a educação proporciona para uma mudança de paradigmas, de regras, normas etc., são infinitas e contemplam qualquer território que tocam, especialmente no que diz respeito à educação infantil. Nesta etapa da educação básica o ser passa por uma fase crítica em seu desenvolvimento biológico, social, cultural etc. Diante destas considerações, a educação se torna uma frente no combate às discriminações e preconceitos, na reformulação de regras e normas, ela, então, se destaca como um meio poderoso na busca por justiça social, por um mundo em que haja oportunidades iguais e justas para *todes*.

Pensemos em educação como um meio propagador, independentemente de como ela se transmite ou do que seja transmitido, o potencial transformador dessa esfera do conhecimento é imenso, o que se ensina tanto em casa como na escola é difundido de pessoa para pessoa propondo novas formas de pensar a configuração vigente de sociedade, e da mesma forma que a educação afeta, ela é afetada pela sociedade (ANGHINETTI, 2019, p. 21).

Pensando nesse caráter, dirijo o foco do fenômeno educação para a luta pelo respeito e para a celebração das diversidades e, então, me questiono sobre como a educação tem tratado estas questões nas escolas; e, ainda, antes disso, na formação de professoras e professores, agentes organizadores de um ambiente educativo (espaço que deve ser de respeito de todas as posições e pontos de vista), em que estas questões possam ser trabalhadas e promovidas.

Perante estas indagações, busquei compreender como é a formação de pedagogas e pedagogos quando se trata das diversidades, especificamente centrado em como as questões de gênero e sexualidade conversam com a educação, uma vez que este é um dos princípios que o Plano Curricular Nacional (PCN) preza.

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a

discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL, 1997).

É importante ressaltar que meu intuito não foi investigar de que maneira a educação trabalha estas questões, e nem como afetam a educação, sendo este um debate muito mais longo, mas, tentei me aprofundar na gênese dessa grande discussão. Busquei pesquisar, primeiramente se de fato existe este debate, se está presente na formação da pedagoga e do pedagogo. Neste sentido, procurei na minha formação, entender esta temática a partir da disciplina Educação, Gênero e Sexualidade que consta no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como disciplina optativa. Escolhi este caminho uma vez que a disciplina é a única com o foco inteiramente nas questões de gênero e sexualidade na educação e já não é ofertada há bastante tempo, (período que não foi possível apurar com exatidão devido a indisponibilidade de arquivos na faculdade).

Por meio de entrevistas com as professoras Iracilda Pimentel e Wivian Weller, fundadoras da disciplina, busquei compreender, a partir de suas visões como docentes, quais as dificuldades que a matéria sofreu para ser implementada, como se deu a oferta e como a deixou de ser ofertada. Assim, por meio da história da disciplina, tracei um perfil do posicionamento da faculdade acerca da temática no âmbito educacional.

Para fins de organização, o recorte deste trabalho foi dividido em, primeiramente, conhecer como essas docentes se envolveram com esta temática, para então entender como surge, ocorre e se encerra a oferta da disciplina, finalizando com a percepção delas sobre a temática na formação da pedagoga.

Envolvimento político com a temática de gênero

Ao preparar este trabalho, pensei primeiramente em descobrir quem são estas docentes que se dedicaram a esta temática. Para tanto,

indaguei sobre como se percebiam neste movimento de luta por uma educação que se preocupe com as questões de gênero e sexualidade.

As docentes, em seus relatos, deixam claro como suas formações foram interpeladas pelas questões de gênero, cada uma se formando em áreas distintas, no entanto, similarmente conseguiam perceber como as questões de gênero e sexualidade se inserem nos ramos que pretendiam seguir. Ambas se dedicaram a trabalhar estas temáticas em seus estudos, uma historiadora, primeiramente preocupada em como as minorias, especialmente as mulheres, têm sido retratadas na história; e, outra, educadora consciente das questões de gênero no âmbito educacional.

É interessante destacar como a professora Iracilda relata sua infância, uma vez que fica evidente como este período foi marcado pelas questões de gênero. Destaco uma fala na qual ainda muito jovem, e com pouca instrução teórica destas questões, consegue perceber a interferência de paradigmas com base no gênero interferindo em sua vida: *"nordeste já sabe né, existe todo já quase que uma naturalização desse machismo, né, e aí então ele (o pai) sempre colocava algumas interdições para a gente porque só tinha mulher, sabe, então era sempre assim, "ah não, não vou comprar carro porque só tem mulher e aí não vai ter quem dirija"*. Para tratar desse relato, Vigotski (2003) deixa evidente seu posicionamento, uma vez que é possível estender seus estudos as questões de gênero e sexualidade: "O novo ponto de vista nos obriga a admitir que o estado infantil não deve ser concebido como totalmente assexuado até o período de amadurecimento sexual" (VIGOTSKI, 2003, p. 94).

Vale ainda destacar que, em nenhum momento, Vigotski compreende que a escola está tomando o espaço da família em educar, muito pelo contrário, o espaço familiar ainda é um forte atenuante na educação de um indivíduo, este é o primeiro núcleo de relação social que uma criança possui. No entanto, a escola se destaca por oferecer uma educação que deve partir do princípio de fornecer conhecimento de tudo. Nesse sentido, ela não se priva de determinados conhecimentos que possam ir ao encontro a sua

filosofia, como geralmente é o que ocorre no espaço familiar, sobre isso Vigotski nos diz que:

A família ensina apenas aquilo que se relaciona ao mais íntimo e próximo ao nexo social, educa o doméstico, enquanto nossa época exige a grandiosa tarefa de educar um cidadão do mundo, ligado aos vínculos mundiais que aumentam dia após dia (VIGOTSKI, 2001, p. 106).

Quando falam sobre suas formações, ambas as professoras destacam o fato da presença de alguém que as apresentou a estes estudos, sendo assim, reflito sobre a importância de alguém que dê nome e validação a inquietações que *todes* temos e que eventualmente ganham ainda, um campo teórico sólido.

Dificuldades ofertando a disciplina

Um diálogo necessário para compreender como a FE da UnB tem pensando estas questões na formação de seus alunos, é entender como uma disciplina cujo foco eram as questões de gênero, sexualidade e educação surgiu, ocorreu por um período e parou de ser ofertada. Sendo assim, conversei com as professoras que iniciaram esta disciplina acerca desses questionamentos. Ambas declaram que não foi uma tarefa fácil principiar o projeto, relatando que, de certa forma, não houve uma rejeição clara a criação da disciplina por parte do corpo docente da faculdade. No entanto, não houve apoio no que tange a sua oferta, ou seja, as professoras se viram sozinhas para ministrar as aulas que já eram obrigatórias do currículo e, mais a nova, que entrou na grade curricular como optativa.

Sobre este estado de solidão das docentes, podemos inferir muitas conclusões, a mais certa é que, apesar de haver um discurso de apoio às educações para a diversidade e respeito, há ainda uma barreira a ser enfrentada no que tange a disponibilidade de corpo docente para dar conta destas questões. Hoje, as docentes da faculdade de Educação procuram sempre que possível trabalhar estas questões (como outras também tão importantes quanto) em

suas respectivas áreas, o que nem sempre é possível devido a vários motivos, sendo o maior deles ofertar as disciplinas obrigatórias do currículo sem prejudicar seu andamento ao trabalhar estas questões.

Neste sentido, podemos destacar que a falta de oferta ou dificuldade em oferecer a disciplina não se deu somente pela ausência de apoio de outros docentes da faculdade, seria errôneo fazer tal afirmação, considerando que todo o currículo de um curso considera não só a disponibilidade de professoras e professores e, ainda,

[...] por se tratar de uma problemática que envolve diversos fatores, sendo currículo um deles, [...] cabem alguns questionamentos que também estão anteriores ao currículo, como políticas públicas para a educação que antecedem qualquer possibilidade de prática pedagógica, objeto de estudo ao qual me dedicarei em trabalhos posteriores (ANGHINETTI, 2019, p. 64).

Um ponto muito importante da conversa com as professoras nos faz ainda perceber certa resistência de alguns docentes, que não foram mencionados, quanto à criação da disciplina Gênero, Sexualidade e Educação. Uma das entrevistadas, conta como, enquanto ofertava uma disciplina sobre história e educação, foi repreendida por outra colega por oferece um discurso alternativo ao tradicional, o que não estava correto:

Quando souberam que, dentro das minhas aulas, eu trazia alguns textos, na história do Brasil eu trazia textos da (inaudível) Joan Scott, todas mais feministas, e que naquela época nem se chamavam feministas, e aí então eu fui muito interpelada no sentido de professor chegar no corredor [...] de colocar o dedo na minha cara e dizer assim "o que você está fazendo não é história, você está deturpando a história" aí eu tinha uma avaliação com o meu estágio probatório, e na minha avaliação, eles colocaram como se eu fosse incompetente pra continuar porque eu estava trazendo aspectos que não era respeito à história tradicional que eles queriam.

Aqui, na fala da professora Iracilda, podemos constatar como era a realidade na faculdade quando a professora ingressou, o que resultou em anos até que se sentisse confortável e segura para tratar novamente destas questões, uma vez que havia represálias para que continuasse o trabalho da forma tradicional.

Vivências ofertando a disciplina

Para além de pensar as dificuldades enfrentadas na oferta da disciplina Gênero, Sexualidade e Educação, é preciso analisar, também, como foi sua receptividade junto às alunas, uma vez que se trata de um tema ainda tabu, e novo para muitas pessoas.

A partir da conversa com as docentes, já foi possível perceber algo que me parecia óbvio: o fato de que nem todo mundo tem acesso às discussões que envolvem gênero e sexualidade, tão pouco surgem as inquietações que movimentam o pensar diferente. As professoras destacam que nas aulas foi possível, a partir dos relatos das estudantes, identificar que aquele espaço era o primeiro contato com estas prerrogativas. E, também, o primeiro momento em que incômodos eram provocados, a fim de dar àquelas pessoas oportunidade de reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade na educação.

Em meu texto original ainda faço um adendo a fim de esclarecer que este primeiro contato com estas questões, ocorrido na faculdade, surgiu de forma um tanto tardia. Não aconteceu naquele momento por negligência ou falta de interesse, mas, simplesmente, porque, à primeira vista, estas questões parecem ser pertinentes somente a um determinado grupo de pessoas que transgrediu os parâmetros e normas sociais, uma vez que se viam em um regime que não lhes contemplava (ANGHINETTI, 2019, p. 68).

Partindo deste ponto, foi possível destacar a importância da faculdade como ambiente de discussão, debate, críticas, reflexões etc, de questões que outrora não faziam parte do vocabulário de muitas estudantes. No começo da oferta da disciplina as professoras destacam que muitas alunas não sabiam bem no que haviam se inscrito, então, aquela disciplina representou, como já dito anteriormente, um primeiro contato com gênero e sexualidade na educação, assunto que ainda é tabu, e que ainda luta para ganhar seu merecido respeito no meio acadêmico.

Em um artigo publicado no livro Educação na vida e vida na educação, produzido pelo PET – Educação da Faculdade de

Educação da Universidade de Brasília, um trecho retrata bem como a universidade, a faculdade é um espaço privilegiado para se discutir questões que, em muitos outros espaços ainda são considerados como assunto de cunho particular, como tabu, como é o caso das questões de gênero e sexualidade na educação:

O espaço da universidade foi para mim, como estudante do curso de Pedagogia, um local primordial para que eu pudesse compreender de forma mais evidente os processos, que, nos mais diversos meios sociais que estive presente, deslegitimavam minhas formas de sentir, de ser e de estar no mundo, levando-me a censurar parte daquilo que me constitui enquanto pessoa: os meus desejos afetivos sexuais (GUSMÃO; ABREU, 2019, p. 49).

Esta fala, de um estudante que se entende como LGBTQIA+, ilustra como se sentem alunes que não fazem parte do grupo cis, hétero branco, que são invisibilizados por um regime de ser e estar que induz a agir e produzirmos da maneira ditada como única, e correta. Diante do exposto, reitero a necessidade de uma educação que converse sobre estas questões para que casos como estes não se repitam, de modo a propiciar às pessoas meios de reflexão e de aceitação à diversidade.

Importância de se propiciar espaços de discussão/formação sobre gênero e sexualidade aos futuros pedagogos e pedagogas

Para finalizar este primeiro estudo, pergunto às docentes, a partir de seus pontos de vista, de suas experiências e estudos, como percebem este debate na formação da pedagoga e do pedagogo. A resposta de modo geral é categórica, uma vez que ambas concordam que este debate é de suma importância para docentes das séries iniciais assim como para a formação em todas as outras profissões. As docentes ainda destacam a especificidade da pedagogia como uma formação que possui um espaço especial em relação a outras formações e profissões, já que é a pedagoga, ou pedagogo, quem organiza os espaços educativos em que as crianças começam a ter contato com o conhecimento organizado, estruturado, e iniciam a

socialização entre seus coetâneos que vêm de outros espaços, outras culturas, outros modos de ser e ver o mundo.

Na fala da professora Iracilda, fica claro esse posicionamento quando diz que:

Como vocês que vão pra sala de aula, vocês que vão para uma escola, que vocês vão se deparar com toda essa problemática cara, principalmente de sexualidade, que é a problemática mais sensível pra você abordar uma criança, criança de 10, 12 anos e que de repente está aflorando isso nela, e essa criança vai ser discriminada por seus próprios coleguinhas, pelos coordenadores [...] e vocês ficarão impotentes e não vão saber o que fazer, ou então vocês vão na sala separar as meninas aqui, os meninos aqui, a menina vai pegar o rosinha, o menino o azulzinho.

Por meio dos documentos, artigos e livros produzidos a partir da oferta do curso Gênero e Diversidade na Escola, e um projeto vinculado a UnB e coordenado pela secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), que pensou em maneiras educativas de combater a discriminação de gênero, raça/etnia ou orientação sexual, foi possível verificar, novamente, o caráter de primeiro contato com estas temáticas nas declarações de docentes que participaram do curso. Para a professora Wivian, é muito nítida esta questão que foi reconhecida às ofertas a disciplina sobre gênero e educação, para ela este “[...]é um primeiro momento talvez de eles poderem questionar alguns valores, normas que muitas vezes eles receberam no passado, seja da família, da escola, que talvez até então ele não tinha parado pra pensar”.

Através dos depoimentos das professoras no curso GDE, fica explícito que: primeiramente, não há reconhecimento deste tipo de discussão entre as crianças na sala de aula, e as dimensões que envolvem gênero e sexualidade não são percebidas por docentes atuantes em sala de aula; e em segundo, quando conseguem compreender a inferência destas temáticas em meio as crianças, as professoras não se vêem como capazes de organizar uma aula de modo a conduzir as alunas a um conhecimento estruturado, organizado e que produza verdadeira reflexão científica para além

dos “achismos” e tabus, levando-as, muitas vezes, a recorrer a profissionais da saúde.

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo (BRASIL, 1997, p. 78).

Esses dois pontos revelam mais uma necessidade de se discutir gênero e sexualidade durante a formação docente, para que professoras e professores possam se empoderar deste conteúdo a fim de produzir um espaço educativo que valorize os aspectos sociais e afetivos da questão, de modo a não se prenderem ao caráter higienista do tema, como alerta o PCN (1997) ao discorrer sobre como as escolas, na tentativa de tratar destas questões, se atém somente ao caráter fisiológico.

Considerações finais

Ao produzir este estudo, de modo algum procurei difamar a imagem da Faculdade de Educação, muito pelo contrário, os dados registrados aqui surgem no intuito de fomentar a discussão a respeito das questões de gênero na educação, e sobre como esse debate deve fazer parte do currículo da, e do docente. Tão pouco procurei reduzir o trabalho desta faculdade, voltado a estas temáticas, somente a oferta de uma disciplina, portanto, procurei mencionar como a faculdade desenvolveu outros trabalhos que utilizam esta discussão.

Algumas, e alguns docentes (e destaque também estudantes, que às vezes são quem, de certa forma, obrigam professoras e professores a tratarem destas temáticas em suas aulas), têm se dedicado a abordar estas temáticas em suas respectivas áreas,

embora seja um *approach* um tanto limitado, afinal as disciplinas ofertadas possuem um objetivo principal no qual as temáticas de gênero e educação perpassam, e não são o foco central. Docentes como a professora Kátia Curado, José Juarez, Patrícia Pederiva, Wivian Weller, Eliana Cavalheiro, Denise Botelho, José Zuchiwski, entre outros, promovem em suas respectivas áreas discussões acerca das questões de gênero, provendo assim a manutenção do debate no currículo da Faculdade de Educação.

Decidi fazer a breve menção a estes nomes, uma vez que este trabalho procurou avivar ainda mais o debate na faculdade, e não desmerecer os trabalhos que já vem sendo produzidos. Ainda assim, é preciso reconhecer que há muito a ser feito. Estes trabalhos mencionados partem do envolvimento com a temática e a vontade individual das docentes, revelando que, enquanto coletivo, a faculdade ainda precisa se unir e formar um currículo que também se preocupe com tais questões. Fruto desta discussão surge este livro que também revela o interesse, e a vontade dos estudantes.

O debate neste artigo é somente um resumo do trabalho mais amplo que foi estudar como as questões de gênero e sexualidade na educação estão sendo abordadas pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Este estudo propôs um início desta discussão, entendendo que esta análise ainda é muito maior do que poderia ser abordado em meu TCC, e envolver outras instâncias ainda mais abrangentes. Entender como docentes entendem esta temática é um dos passos para promover as mudanças necessárias. Mas compreender como o currículo, as políticas da faculdade e as políticas de educação e formação docente abordam essas temáticas, ainda é de suma importância para de fato serem pensadas estratégias de inserção deste debate na formação docente.

O que posso, em um simples parágrafo, resumir deste artigo, é que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Os movimentos de mudança estão sendo estruturados e pequenos, no entanto, potentes esforços estão sendo promovidos, tanto por docentes como por discentes. O pouco que está sendo feito na faculdade é prova de que esta discussão está ganhando espaço, e de que há um caminho em

direção a um novo futuro. O importante neste momento é o registro e a disseminação destes movimentos para que, quem sente esta necessidade, assim como aqueles que compõem este livro, saibam que há espaço de discussão, há outras pessoas que pensam sobre essas temáticas, e que ninguém está sozinho.

Referências

ANGHINETTI, E. L. R. **Formação Docente**: precisamos falar sobre gênero. Orientador: Patrícia Lima Martins Pederiva. 2019. 77f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

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

GUSMÃO, S. B. de; ABREU, F. S. D. de. Desenvolvimento humano e instituições sociais: família e escola na constituição da diversidade. In: **A educação na vida e a vida na educação**. Patrícia Pederiva (Org.). Brasília: Pedro&João, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

Currículo e práticas educativas: reflexões sobre gênero e sexualidade

Ellen Dantas
Kaleb Giulia Ribeiro Salgado
Samuel Brito de Gusmão

Resumo

O presente artigo visa refletir acerca da marginalização dos temas gênero e sexualidade na educação. Para tanto é fundamental entender o ambiente escolar como um espaço social que, mesmo ocupado pela diversidade humana, reflete uma realidade histórica que violenta as pessoas pretas, LGBTQIA+, mulheres e mais. Nesse sentido, qual o papel da educação diante da sociedade em que está inserida? Para essa discussão iniciaremos avaliando a relação entre: Currículo Escolar, conteúdos abordados e as relações de poder no espaço educativo. Para em um segundo momento nos debruçarmos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, investigando seus atravessamentos pelos campos do gênero e da sexualidade.

Palavras-chave: Currículo. Práticas Educativas. Gênero. Sexualidade.

Introdução

São tempos difíceis para os sonhadores.
Amelie Poulain

Somos histórias, tentamos nos encontrar entre pontos e vírgulas e nos reconhecer nessa única história que é contada, mas infelizmente nessa narrativa que se populariza e se fortalece, não existe espaço para a diversidade. Nesse enredo mulheres são reféns do patriarcado, que estabelece uma “lógica de privilégio e dominação masculinos relacionados à subalternização e à invisibilização das mulheres e do que é considerado e identificado como feminino (CISNE; SANTOS, 2018, p. 43). Para a comunidade LGBTQIA+ é reservado a

demonização dos seus corpos e negado seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs: “Em Brasília durante a aprovação da nova constituição de 1988, o plenário de congresso constituinte votou quase em peso contra a inclusão do item que proibia discriminação por orientação sexual. A bancada evangélica bateu palmas ante a derrota da chamada emenda dos viado” (TREVISAN, 2018, p. 156).

Às pessoas negras sua história foi apagada à medida que seus corpos foram, e são ainda hoje, marcados para morrer. “A carne mais barata do mercado sempre foi a negra, sempre foi a nossa raça que foi silenciada, escravizada, estuprada e que sumimos em massa. Genocídio! Olha nas favelas e nos presídios, a solidão do preto é tão pesada que termina em suicídio e do preto vocês gostam de inferiorizar a história e a fé” (MANICONGO, 2019), e tudo que foge de um olhar hegemônico é desvalidado, sobrando espaço apenas para a branquitude, a heteronormatividade¹ e uma série de padrões que não contempla a maioria de nós. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva (ADICHIE, 2019, p. 23).

Estamos diante de uma realidade que foi construída para ser única, ignorando a possibilidade do diferente, do novo e se fechando para as mudanças, ignorando as diversas narrativas e assim limitando os espaços para uma parcela muito pequena da nossa sociedade, evitando que o diverso (re)exista. É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna (ADICHIE, 2019, p. 22).

Por muito tempo, reféns de um enredo hegemônico, nos limitamos a pensar ações e estratégias que contemplem apenas uma parcela da nossa sociedade, compramos algumas verdades e em um surto de moralismo colocamos algumas pessoas sobre outras. Entendendo que nossa sociedade é formada em um cenário plural, precisamos resgatar histórias e dialogar sobre a diferença que nos rodeia.

¹ A heteronormatividade “pode ser entendida como a naturalização da heterossexualidade como única expressão sexual e identitária” (GUSMÃO, 2018, p. 21).

A educação que acessamos, por sua vez, foi constituída historicamente por indivíduos que desprezam o fato de ambientes educativos transbordarem diversidade. Prendem-se à conteúdos pré-determinados sob a ótica colonial e homogeneizante, ignorando as diferenças existentes neste espaço e privando pessoas da conexão com experiências que possibilitem um olhar crítico sobre o mundo, assim como sua plena formação cidadã, assegurada pela Constituição Federal.

Ao olharmos para os documentos que respaldam a construção dos currículos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que fundamentam a educação do nosso País, percebemos que até mesmo na sua elaboração existe um apagamento da realidade que permeia os espaços educativos quando o assunto é diversidade sexual e de gênero. Assim, evidencia-se a falha do sistema educativo, com a invisibilização destes assuntos, auxiliando a disseminação de uma educação conservadora e discriminatória.

Segundo Marques (2019), os alunos LGBTQIA+, atualmente, sofrem com a repressão nos ambientes escolares, o que chega a ser contraditório, já que a BNCC, documento norteador para o desenvolvimento dos estudantes ao longo de toda a educação básica, carrega em sua introdução que uma das competências gerais da educação básica é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

É fundamental nosso olhar atento para as contradições que atravessam os territórios educativos, sendo capaz de reconhecê-los como espaços sociais que não estão distantes da realidade que permeia o mundo. Realidade esta que põe à margem os corpos desviantes da norma, de forma a negar e violentar a existência da população negra, LGBTQIA+, de pessoas com deficiência, entre

tantas outras formas de existências, limando aqueles e aquelas que fujam dos padrões *euro-cis-hétero-centrados*.

Ainda assim, a escola se configura como espaço privilegiado de encontros entre uma variedade de pessoas, crianças e adultos em contato com o novo, com diversas culturas. Logo,

Separar a educação e a cultura, é sem dúvidas apartar o homem da vida real, onde, segundo Vigotski (2003), de fato acontece a educação. É nas relações sociais que acontece o desenvolvimento, uma vez que, são nelas que nos constituímos enquanto seres sociais, tão singulares e cheios de particularidades (GONÇALVES; GUSMÃO, 2019, p. 25).

Segundo Vigotski, os sujeitos aprendem entre si e, deste modo, quanto mais a escola se mostrar aberta à diversidade e sua livre expressão, mais rico será o desenvolvimento das educandas e educandos em todos os aspectos:

Em geral quando se estuda a teoria de Darwin, é comum que olhemos para o princípio que diz, colocando de forma bastante simplificada, que o mais forte se sobressairá sobre o mais fraco. Vigotski nos convida a pensar diferente, ele desloca a centralidade desse princípio e afirma que a grande colaboração de Darwin não é a lei onde afirma que o mais forte sobreviverá, mas sim a noção de diversidade embutida nessa afirmação. É necessário para a constituição da humanidade que exista uma diversidade de espécies, já que se existisse apenas uma espécie sobre a terra, ela certamente não sobreviveria (GUSMÃO, 2017, p. 20).

Nesse sentido, buscamos pelo reconhecimento da diversidade, por espaços educativos acolhedores que respeitem quem somos e, até mesmo, por uma educação que seja revolucionária e amorosa. Para isso precisamos conhecer nossas histórias, precisamos contar para o mundo quem somos e como construímo-nos e nos fortalecemos. E o currículo torna-se meio fundamental para que este processo se concretize, como garantia de um ambiente social plural e diverso.

Assim sendo, partiremos, em um primeiro momento, para a discussão sobre a relevância do currículo frente às desigualdades

sociais e a forma que aborda questões como gênero, sexualidade e raça, buscando compreender se os documentos curriculares têm sido capaz de tratar tais questões com a profundidade e riqueza necessárias, e não apenas utilizados como instrumentos na prevenção de violência, mas enxergando a diversidade de identidades transgressoras que perpassam os espaços educativos como fonte criadora de muita potência. No segundo momento, analisaremos um dos documentos que regem a construção do currículo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), investigando seus atravessamentos pelos campos do gênero e da sexualidade.

Currículo escolar, diferença e desigualdade

“Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático - uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais” (bell hooks, 2019, p. 235), assim como menciona hooks, à princípio a educação seria um direito assegurado pelo Estado brasileiro e um espaço livre para o pleno desenvolvimento (BRASIL, 1996). Entretanto, na prática observa-se que este direito não é de fato assegurado para todas as pessoas. Por exemplo, ao analisar os dados de empregabilidade, percebemos que 90% da população trans e travesti está na prostituição (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019), indicando que sua passagem pela escola foi considerada insignificante, isto é, ausente de significado, de afeto. A ausência destes corpos nos espaços de prestígio não gerou comoção.

Para entendermos como se configura toda a estrutura do que deveria ser uma educação para todas, todos e *todes*, vamos analisar o que é o direito à educação segundo Catarina (2020). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) educação não é apenas escolarização, é também garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Mas como obter o pleno desenvolvimento da pessoa sem reconhecer suas especificidades? Quando não se olha para a diferença, há uma homogeneização, isto é, o apagamento do

indivíduo. É necessário percepções diferentes para pessoas diferentes. Dito isso, o direito à educação significa se preocupar com o bem-estar da pessoa, com suas especificidades, com a alimentação, condições sociais. É preciso enxergar a *desigualdade que chega* para garantir a *equidade na saída* e isso nos convida a pensar: Quem é cidadão e quem é sub-cidadão? Se nós não discutirmos o direito, a diferença, a sociedade, como vamos garantir o direito à educação?

Para bell hooks (2019), ignorar as desigualdades sociais que se refletem na sala de aula é um posicionamento político. Segundo a autora, ainda há aquelas e aqueles que mesmo sem reconhecer as diferenças e a diversidade de educandas e educandos, acreditam que o conhecimento pode ser distribuído igualmente para *todes*. Ora, mas se *todes* recebem a mesma atenção da professora ou do professor, da instituição escolar, então por que a maior parte da população trans e travesti do País foi excluída da escola? Por que então as ações afirmativas e as cotas são tão importantes para o ingresso das negras e negros nas universidades? (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019).

De acordo com bell hooks (2019), é necessário lembrar a *todes* várias vezes que nenhuma educação é politicamente neutra, “Mostrando que o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos” está tomando uma decisão política” (hooks, 2019, p. 53). Sendo assim, uma sala de aula democrática teria por fundamento um referencial teórico não *genitalista*², embranquecido, seria diverso, no qual de preferência as(os) educandas(os) tenham participado ativamente do processo de decisão.

Assim, o papel da professora, e do professor, e a influência do currículo na postura dos docentes é de grande relevância para entender os pilares da estrutura escolar atual diante das questões de gênero e sexualidade. Ao analisar as redes de poder (ARAÚJO, 2019)

² Referencial que resume as relações de gênero à genitália, em que as características biológicas explicariam valores culturais naturalizados.

que atravessam o contexto universitário, por exemplo, estamos diante de uma suposta “neutralidade” não dita, engendrada e cristalizada na academia. Uma realidade que educa as futuras e futuros docentes, que lhes diz qual vivência e experiência será valorizada em sala de aula; que direciona os aspectos da vida cultural que devem ser repassados à nova geração, e, em geral são experiências homogeneizantes. Para afirmar isso podemos olhar, por exemplo, quem são as professoras e professores que ocupam a universidade hoje, quem são aqueles e aquelas que tiveram condições favoráveis para se desenvolver até conseguir o título de doutora ou doutor, legitimados e escolhidos para compor o corpo docente. Na Universidade de Brasília, por exemplo, menos de 2% do corpo docente é negro (HOLANDA, 2016).

Assim sendo, Maria Clara Araújo (2019) coloca:

São reconhecidas as relações de poder implicadas no currículo a partir da compreensão deste enquanto artefato social e cultural, como apontam Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995). Desconsiderar o currículo enquanto mero dispositivo técnico envolvido nos processos de ensino e da aprendizagem, e passar a repensá-lo como dispositivo que pode ser analisado por abordagens sociológicas, políticas e epistemológicas, implica expor que “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas”, assim como “produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8) (ARAÚJO, 2019, p. 197).

Isto implica dizer que os documentos e as normativas que estabelecem e guiam a educação não deixam de abordar gênero, sexualidade e raça com profundidade por um acaso. A escolha do que deve ser abordado nas escolas e universidades é política e historicamente situada. De acordo com Marques:

O Estado corrompe essa educação quando apoia diretamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois há omissão às informações sobre gênero e sexualidade. Vale lembrar também que a BNCC norteia os currículos escolares das escolas de todo país na educação infantil e no ensino fundamental. Incluir assuntos como esse na BNCC nos garantiria o debate integral do mesmo nas instituições de ensino de todo Brasil (MARQUES, 2019, p. 36).

É preciso reconhecer a existência de intencionalidades que reverberam em pedagogias de dominação/subalternização (ARAÚJO, 2019). Trata-se de entender porque projetos políticos como o “Escola Sem Homofobia” e tantos outros olhares críticos centrados em gênero e sexualidade são apartados e invisibilizados, e por qual motivo todo este trabalho se popularizou como “Kit Gay”, e não como um programa de combate à violência.

Para além da prevenção de “opressões”, o currículo precisa ser um lugar de inspiração, de utopias e criticidade frente às relações de poder. De acordo com Louro (2004), uma pedagogia queer não está interessada em apenas incluir *todes*, ou propor “projetos multiculturais bem-intencionados”, mas trabalhar o processo de produção das diferenças, ou seja, lidar com o que faz das existências humanas precárias, deixar de lado o pressuposto de que a diferença está no outro, no fora e não em si mesmos. Dito isso, Louro afirma:

Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2004, p. 48-49).

Assim sendo, é importantíssimo que nos utilizemos de nossa potência criadora, algo que se dá por meio da repetição de nossas vivências, de uma história que nos cerca, juntamente com uma combinação de novas e diversas maneiras, de novos e diversos hábitos (VIGOTSKI, 2009). E que material mais revolucionário podemos encontrar se não a história da luta dos movimentos LGBTQIA+, antirracistas, feministas, anticapacitistas, do Movimento dos Sem-Terra, enfim das vidas precárias, dos corpos abjetos? Que material poderoso podemos desenvolver com base na insurgência dessa população! Afinal “(...) devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente como identidade, mas como força criadora” (FOUCAULT, 2014, p. 252), e é disso que se trata a elaboração de um currículo escolar.

PCNs

Em 1990 houve a Conferência Mundial de Educação para Todos organizada pela Unicef, Unesco, PNUD e Banco Mundial, quando foram discutidas a urgência de debates inclusivos, da luta por educação para todos e todas, combate à exclusão, ampliação de oportunidades para crianças, jovens e adultos.

Nela o Brasil firmou o compromisso de trazer estas discussões para sua realidade. O ministério da Educação e do Desporto coordenaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), compondo um conjunto de diretrizes voltadas para a garantia de equidade na educação. Com base nestes eventos é que hoje os Parâmetros Nacionais Curriculares existem, marcados por uma história de combate às desigualdades e referência para docentes no que diz respeito às bases materiais pedagógicos nacionais.

Assim, é valioso destacar as contribuições que este documento traz para a formação de professores e professoras, bem como explicitar sua visão sobre o papel dos e das docentes:

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento. Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p. 63).

Além de expor a necessidade de se trabalhar com a diferença e enaltecê-la enquanto fator humano, os PCNs — diferentemente

de outros documentos de base nacional elaborados acerca dos conteúdos, postura docente e conhecimentos, como a BNCC — fazem questão de deixar nítido um princípio básico que é essencial quando se fala sobre currículo: não é possível haver neutralidade científica, nem política.

(...) é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que é como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes (BRASIL, 1997, p. 53).

Para além disso, os PCNs trazem considerações de Orientação Sexual enquanto eixo transversal que dialoga com várias matérias, desde Educação Física, até Matemática, apontando formas de incluir debates sobre sexualidade em todos os âmbitos. Também é possível encontrar no texto explicações sobre a importância de se terem projetos e aulas exclusivas para o compartilhamento destes saberes.

Enquanto currículo, orienta a postura de diversas e diversos profissionais da educação, estes textos têm sua relevância, pois em sua composição não só apresentam dados e conhecimentos sobre a sexualidade como categoria humana, e presente em todas as fases da vida, como desenvolvem exemplos de trabalhos em sala de aula e projetos, sendo assim um marco importante no caminho da legitimidade e popularização desta área na educação.

Entretanto, ao analisar o documento foi possível notar que ainda é superficial no que diz respeito aos conhecimentos culturais relacionados à sexualidade, bem como no combate explícito às desigualdades contra pessoas negras, homoafetivas, pessoas trans e travestis. Conforme exposto, o texto faz considerações importantes sobre o tema que precisam ser destacadas, todavia se mostram

insuficientes face às necessidades encontradas na realidade escolar. Ademais, em alguns momentos, conjuntamente podemos encontrar suas ideias ancoradas na lógica hetero-cis-brancocentrada.

As explicações sobre este assunto aqui serão exploradas em dois documentos que compõem os PCNs: um deles é o PCN de Orientação Sexual enquanto eixo transversal e texto único, de uso a partir do 5º ano do ensino fundamental, e o outro é um documento de orientação sexual que se encontra dentro de um PCN maior, destinado ao intervalo do 1º ao 5º ano do fundamental, sendo que este último não desenvolve de forma alguma as questões da população LGBTQIA+, diferentemente do primeiro que ao menos cita, de forma ínfima, sua existência.

Na introdução, ambas as discussões trazem à tona as problemáticas de “estereótipos de relacionamentos”, o conhecimento sobre AIDS e gravidez indesejada como tópicos principais de motivação da escrita do texto. Na introdução, bem como na justificativa, o currículo enquanto prevenção, remediação e solução de problemas, aparece em destaque maior que o incentivo ao conhecimento do campo da sexualidade em sua totalidade. Isto é, enquanto campo de unidade entre social, biologia, cultura, mente-corpo, exaltando o papel dos movimentos culturais, políticos e históricos que podemos observar no cotidiano, na mídia, enfim, no currículo da vida. Assim sendo, vejamos como os PCNs se posicionam diante disso:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997, p. 73).

(...) A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e trabalhos em

escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS 1) entre os jovens (BRASIL, 1997, p. 77).

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que gravavam o controle da natalidade (BRASIL, 1998, p. 291).

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1998, p. 293).

Ao ler estas constatações é transmitida uma falsa ideia de inclusão, enquanto no PCN de eixo transversal – dos anos finais do ensino fundamental de 1998 – a sexualidade é vista enquanto problema social, longe de apresentar o currículo e os temas sexuais enquanto questões de identidade, o outro documento – do primeiro ao quinto ano – sequer cita palavras como “homossexual” ao longo de toda a introdução e justificativa. Todavia, apesar da ideia de identidade não estar explícita enquanto fenômeno relevante de observação e conhecimento na postura de educadores e educadoras, os “movimentos feministas” são destacados enquanto justificativa das problemáticas que serão desenvolvidas no texto, e aqui nos cabe perguntar: que movimento feminista foi este? Quais eram suas reivindicações?

Número de aparições de palavras no PCN transversal:

AIDS	DOENÇA	PREVENÇÃO	GRAVIDEZ
43	27	25	18
CONTRACEPTIVO	LGBT	TRANS/TRAVESTI	BICHA
4	0	0	1
GAY	LÉSBICA	BISSEXUAL	HOMOSSEXUAL
0	1	1	6
RELAÇÕES DE GÊNERO	TABU	RAÇA	ETNIA
11	8	1	1
NEGRO/NEGRA			
1			

Fonte: tabela elaborada pelos(as) autores(as) com base no PCN transversal.

Número de aparições de palavras no PCN do 1º ao 5º:

AIDS	DOENÇA	PREVENÇÃO	GRAVIDEZ
32	20	16	9
CONTRACEPTIVO	LGBT	TRANS/TRAVESTI	BICHA
4	0	0	0
GAY	LÉSBICA	BISSEXUAL	HOMOSSEXUAL
0	0	0	1
RELAÇÕES DE GÊNERO	TABU	RAÇA	ETNIA
7	4	0	0
NEGRO/NEGRA			
0			

Fonte: tabela elaborada pelos(as) autores(as) com base no PCN do 1º ao 5º ano.

Dando continuidade aos textos, com relação à menção de conceitos e palavras foi possível perceber que não é só nas introduções e justificativas que siglas como LGBT/LGBTQIA+ não aparecem, isso ocorre no decorrer de todo o documento. No que concerne a isto, segue a lista de palavras pesquisadas e seu respectivo número de aparições nos dois PCNs:

É preocupante perceber que a palavra “doença” aparece 27 vezes mais, no PCN para os anos seguintes ao 5º ano, que a palavra “homossexual”, ou “etnia” e “negra/negro”. Ainda que a palavra AIDS apareça 43 vezes sem nenhuma menção ao preconceito que até hoje as pessoas que convivem com essa doença sofrem, e o estigma que a população LGBTQIA+ passa por mitos sobre a difusão do vírus, seria importantíssimo que a história da luta por visibilidade e respeito por este segmento fosse descrita.

Além disso, no PCN direcionado do 1º ao 5º ano, um público mais infantil, para crianças, é preciso se perguntar por que palavras como “homossexual”, “raça”, “etnia”, “bicha” e “lésbica” apareceram menos ainda que no outro documento destinado à jovens e crianças mais velhas. Diante desta diferença vemos o que Silva e Paraíso têm a contribuir:

Há, nos currículos escolares, uma vontade de treinar, normalizar, capturar, comparar e enquadrar as performatividades infantis a partir de um sistema *heterocisnormativo*, isto é, sistema que institui e naturaliza a norma heterossexual e cisgênera como única possibilidade de reconhecimento e de vida para um corpo infantil. As crianças que escapam a esse sistema são vistas e constituídas como anormais, estranhas, desviadas, passíveis de violência e correção. São diferenciadas das demais, de modo que os seus gestos e atitudes sejam considerados indisciplina, enquanto os comportamentos de outras crianças não ganham a mesma visibilidade e atenção (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 134).

Quando se fala de infâncias *queer*, crianças viadas, lésbicas, não binárias, trans/travas, estamos falando sobre corpos desviantes, que normalmente recebem menos afeto e atenção na sala de aula, bem como comumente são sujeitas à mais violências que as outras crianças. Os documentos discutidos acima, ao

apresentarem esta diferença de abordagem entre jovens e crianças explicitam que as mais novas não teriam capacidade de entender o tema ou mesmo de performarem narrativas que não aquela mais próxima à norma. Difundem a ideia de que estes seres não têm opinião própria, performatividades próprias e singulares, novamente, sem refletir sexualidade e gênero enquanto identidades e culturas que já estão presentes desde os anos iniciais na vida das crianças.

Examinemos agora os momentos em que o PCN de temática transversal se propõe a discutir os atravessamentos de corpo, biologia e relações de gênero:

(...) Isso porque não existe processo exclusivamente biológico, a vivência e as próprias transformações do corpo sempre são acompanhadas de significados sociais, como o que acontece com a menarca, a primeira menstruação. Existe uma infinidade de crenças a ela associadas e, portanto, sua ocorrência **marca de forma indelével a vida das mulheres**, com o significado que lhe atribui cada grupo familiar e social (BRASIL, 1998, p. 319, grifos nossos).

(...) O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. **Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens**, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 1998, p. 321-322, grifos nossos).

Ao ler estes trechos é possível inferir uma atenção às intersecções entre os campos biológicos e sociais. No entanto, para isso, afirma-se uma visão centrada na cisnorma, isto é, destaca-se os signos culturais que existem na menstruação, sem mencionar que homens também menstruam, colaborando para o pensamento de homem universal, aquele que nasceu com pênis, ou seja, cisgênero.

Ademais, os conceitos de gênero e sexo são explorados no texto, frisando sua diferença. Todavia, isto é feito apenas para explicar a

discrepância de oportunidades e preconceitos entre homens e mulheres cis, já que as nuances da marginalização das pessoas trans e travestis, não abordadas, são muito mais complexas que apenas o pressuposto binário de que “homens são privilegiados”. Evidentemente que homens cis são privilegiados pela ideia de que são biologicamente superiores, entretanto, isso é algo que os homens trans não usufruem, visto que a diferença de sexo e gênero vai muito além de superioridade ou menoridade, trata-se de quem é legitimado enquanto homem e/ou mulher, quem é lido enquanto homem e/ou mulher, quem têm visibilidade, quem pode existir.

Considerações finais

Concluimos ressaltando a centralidade do currículo para que desigualdades sociais sejam combatidas na construção de um espaço educativo diverso. Por isso, torna-se importante olharmos para as possibilidades e os limites de um documento tão importante para a educação brasileira, como os PCNs, frisando o que nos apresenta de novo e em que momentos não nos permite avançar.

Nesse caso, Vigotski nos auxilia na compreensão do potencial criador humano que nos permite reconhecer a importância histórica do PCNs nas lutas contra a LGBTQIfobia e por espaços educativos plurais e diversos. Mas que também nos convida ao movimento de, ao entender esta criação como um processo histórico e cultural, continuarmos lutando conjuntamente por uma educação e, conseqüentemente, por um currículo mais humano, diverso e democrático.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre produto de sua época e de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Embora documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1997) explicita a importância de se

trabalhar assuntos como a diversidade sexual na escola, é importante se atentar ainda à realidade do cotidiano em sala de aula que, muitas vezes, nos revela um descompromisso de docentes, agentes da gestão e toda a comunidade escolar com as experiências que fogem da normalidade (GUSMÃO; ABREU; PEDERIVA, 2019).

Por fim, mesmo que questões como gênero, raça, sexualidade, classe e deficiência sejam temas transversais, só isso não basta. Não é suficiente que a preta, a travesti, o trans, a bissexual e a pessoa com deficiência sejam apenas recortes temáticos de pesquisas. Uma pedagogia engajada não suporta que a diversidade seja tratada à margem da educação se ela é aquilo que permeia o cotidiano, aquilo que nos constitui enquanto seres humanos (VIGOTSKI, 2003). Os estudos de gênero, sexualidade, raça, etnia, deficiência e tantos outros devem assumir eixo central no currículo escolar e acadêmico, como questões relevantes que são, compreendendo a diversidade de identidades transgressoras que perpassam os espaços educativos como fonte criadora de muita potência.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ARAÚJO, M. C. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. gên. Tecnol.**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.
- BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. **Dossiê dos ASSASSINATOS e da violência contra TRAVESTIS e TRANSEXUAIS no Brasil em 2018**. Instituto Brasileiro Trans De Educação (IBTE). Brasil. 2019.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

CISNE, M.; SANTOS, S. M. M. dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2018.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade/Michel Foucault: Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014.

GONÇALVES, G.; GUSMÃO, L. (Re)produções coloniais na educação escolar. In: **A educação na vida e a vida na educação.** Patrícia Pederiva (Org.). Brasília: Pedro&João, 2019.

GUSMÃO, L. M. de. **Reflexões sobre educação e diversidade.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GUSMÃO, S. B. de; ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P.. Educação para as sexualidades: Apontamentos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 83-93, ago. 2019. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/662>. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

_____. **Reflexões acerca da homossexualidade no contexto escolar:** questões históricas e ideológicas na construção do preconceito. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

HOLANDA, M. **Pioneira em cotas raciais, UnB tem menos de 2% de professores negros.** G1, [S. l.], p. 1-5, 13 jan. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira->

em-cotas- raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html. Acesso em: 21 de maio 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Martins Fontes. São Paulo. 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANICONGO, B. **Mataram Pedro Gonzaga por ser preto. Mataram Mariele, Rafa Braga e ninguém da resposta?** Genocídio. Santa Rita, 16 fev. 2019. Instagram: @bixarte. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bt83lK0BztY/>. Acesso em: 29 de maio de 2020

MARQUES, W. Reflexões sobre a educação dos alunos LGBTQ+ nas escolas militares. In: **A educação na vida e a vida na educação**. Patrícia Pederiva (Org.). Brasília: Pedro&João, 2019.

SANTOS, C. Direito a educação e gestão. In: **Direito a educação e gestão**. 1. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ukqj9qzAkvs>. Acesso em: 21 maio de 2021.

SILVA, J. P. de L.; PARAÍSO, M. A.. Infâncias queer no currículo escolar e a criação de modos de vida transviados. In: **Queer(i)zando currículos e educação**: narrativas do encontro. Alexsandro Rodrigues; Marcio Caetano; Maria da Conceição Silva Soares (Org.). Salvador. Editora Devires, 2020.

TREVISAN, J. S. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

PARTE 3

A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS MILITARIZADAS

“Pede para sair”: qual o lugar do diálogo com a diversidade nas escolas militarizadas do Distrito Federal?

Bianka Ferreira Araújo
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

O presente artigo busca entender o contexto de militarização das escolas públicas do Distrito Federal, observando suas práticas de diálogo quanto à individualidade, diversidade e subjetividade dos estudantes, resguardado na Constituição Brasileira. Compreendendo que as opressões sempre formaram uma peça-chave na dominação de grupos sociais, buscamos, a partir do contexto histórico-cultural da problemática, elucidar qual o papel da escola na promoção da cidadania e na redução da vulnerabilidade da juventude brasileira. Para isso, partiremos do entendimento da ação da Polícia Militar do DF e seu processo de formação, tendo como subsídio a experiência da primeira autora¹ como estagiária, enquanto estudante do curso de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, no primeiro ano de militarização do Centro Educacional 07 da Ceilândia.

Palavras-chave: Militarização. Educação. Gestão Democrática. Polícia Militar.

Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder
do opressor, é optar por ele.
Paulo Freire

Introdução

Em 2019, quatro escolas da rede pública no Distrito Federal foram militarizadas sob o comando do então governador Ibaneis

¹ Bianka Ferreira Araújo

Rocha (MDB). O novo governo no DF defendeu a intervenção da Polícia Militar para redução da violência nestas escolas e cecearias. Pensar em violências nas Instituições de Ensino não significa necessariamente pensar somente em estupro, assédio ou feminicídio. Há violências tornadas invisíveis no cotidiano das escolas, como as intimidações, as tomadas de comando, a subestimação, as apropriações de ideias, as interrupções dentre tantas outras.

Ainda que a escola tenha função de promoção da cidadania e redução da vulnerabilidade da juventude brasileira, observa-se no espaço escolar que “há um processo de pedagogização dos corpos e das sexualidades direcionado à manutenção de padrões binários de masculinidades e feminilidades” que corrobora com “a manutenção das desigualdades de gênero” (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015, p. 559).

Diante disto, neste artigo, pretende-se refletir como se expressam estes corpos em meio a repressão diária dos estudantes de uma escola controlada pela Polícia Militar do Distrito Federal, tendo em vista que, como veremos a seguir, em seu processo de formação, os militares não têm sido exemplos de instituição de combate à violência.

Processo de militarização e a gestão compartilhada

O projeto de militarização das escolas públicas do Distrito Federal sempre foi resposta a então ideia de combate à violência dentro destas instituições. Em 2018, recém eleito Governador do DF, Ibaneis Rocha refere-se a militarização das escolas pela primeira vez e, apesar de isso não estar em seu plano de governo², alinha-se ao pensamento do governo federal vigente e instaura, inicialmente, o processo de gestão compartilhada em quatro escolas da rede pública de ensino: CED 1 Estrutural, CED 3 de Sobradinho, CED 308 do Recanto e a escola em que fui estagiária da disciplina de

² Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Distrito_Federal_Ibaneis.pdf>.

Sociologia, CED 7 Ceilândia. De acordo com o governador, a intervenção da Polícia Militar do DF nas escolas públicas além de combater a violência traria valores cívicos e morais às instituições, o que ocasionaria uma melhora, segundo ele, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A portaria do projeto publicada visa estabelecer uma gestão compartilhada entre a secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Polícia Militar do DF (PMDF), tendo como divisão de coordenação, a gestão estratégica (PMDF e SEEDF); Gestão Disciplinar cidadão (PMDF) e gestão pedagógica (SEEDF).

Importante ressaltar que, no texto inicial lançado pelo governo Ibaneis, todas as gestões estão em mesmo patamar hierárquico, mas, seus projetos devem ser submetidos em escala: a gestão disciplinar e gestão pedagógica precisam estar de acordo com o projeto da gestão estratégica. Este projeto traz veladamente a ideia de retirada da autonomia da gestão escolar e de docentes nestas redes de ensino. Em estágio no CED 7 Ceilândia, pude perceber que entre a gestão disciplinar e a gestão pedagógica há um abismo de ideias e diálogos. Como em toda sua abordagem, nota-se a ineficiência dos militares em lidar com situações que não tiveram formação alguma para atuar no âmbito educativo, dentre elas, a subjetividade e singularidade dos corpos.

Tendo a diversidade como a marca mais significativa do nosso espaço/tempo, a padronização da aparência física dos alunos é um dos pontos mais problemáticos relacionados a sua liberdade de serem o que são, mesmo que nas escolas militarizadas do DF. Nessas escolas, como regra, e tendo como padrão normativo a aparência dos militares, os meninos terão cabelo cortado em corte “social” e as meninas cabelo amarrado em coque. Essa padronização dita “normal” não considera a diversidade de expressão, cabelo, cor, raça, cultura, gênero e orientação sexual dos e das discentes.

Disciplina militar

A ausência da compreensão da dimensão real do impacto da militarização na vida dos nossos e nossas estudantes pode ser vista quando notamos que a Polícia Militar não é, como deveria, um exemplo de instituição de combate à violência. Treinados para negarem seus sentimentos e apagarem sua singularidade, o retrato da instituição é cada dia mais preocupante, com números crescentes de casos de transtornos mentais, pois nem a própria Polícia Militar do Brasil está preparada para lidar com a violência cotidiana.

De acordo com o pesquisador de segurança pública, e doutorando da Universidade de São Paulo, Paes de Souza:

Há muitos casos que não são notificados e muitos não buscam o tratamento psiquiátrico porque vão sofrer chacota no ambiente de trabalho. Serão chamados de covardes e fracos; os comandantes podem crer que eles estão enrolando para matar serviço, por exemplo. É um ambiente bem machista e de virilidade, em que não podemos assumir fraquezas. Eu fui treinado assim, com os trotes na academia, os trotes das unidades em que passei. Você é humilhado e tem que aguentar porque o bom militar aguenta, o guerreiro aguenta toda e qualquer violência e acha isso normal. Nos fazem achar que fomos feitos para isso, mas ninguém foi feito para isso. Quando a PM não assume que seus policiais têm problemas, a instituição está fechando uma panela de pressão vazia, sem água, que vai explodir um dia (PÚBLICA, 2019).

Conforme os dados fornecidos pela secretaria de Segurança do Distrito Federal, entre 2016 e 2018, houve 11 suicídios nesta Instituição³. Buscando responder a pergunta “Por que policiais se matam?”, um grupo de psicólogos da PM, juntamente com um grupo de estudo e pesquisa de Suicídio e Prevenção (GPeSP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), concluíram que dentre as respostas está o não apoio da instituição e seus processos de formação, tratamento e hierarquia (MIRANDA, 2016).

Dado tal contexto, pude notar que o processo de militarização das escolas está concomitantemente atrelado às ideias obtidas em

³ Disponível em: <http://estatisticas.forumseguranca.org.br/>.

formação de militares nos quartéis. Sendo assim, esta forma de gestão tem contribuído para que a escola exclua quem não se adapta, apague o sujeito e sua identidade e perpetuando discriminações presentes na sociedade.

Nos períodos de intervalo entre as aulas de sociologia na qual estagiei, eu era diariamente abordada pelas alunas, penso que pela falta de acolhimento e afeto das duas gestões da escola, que viam em mim um refúgio para seus relatos. Eram estudantes entre 14 e 19 anos, que estavam no 1º e 3º anos do ensino médio, e pude perceber que entre estas garotas haviam mães, meninas que trabalhavam no período contrário, que já sofriam pela negligência do Estado e, ao longo da vida, muitas vezes, se deparavam com outros tipos de violência.

Dentre as diversas queixas relatadas nas conversas realizadas durante o estágio no CED 07 de Ceilândia, a mais citada foi a da insegurança em voltar e ir para a escola. A maioria dos e das estudantes são moradores do Sol Nascente, e contaram como a presença de assaltos em ciclovias e calçadas ao redor da escola são cotidianos. Diante disto, percebe-se a importância da presença da PM nos centros de ensino, sendo estabelecida sem integrar a gestão da escola, fazendo rotas nos turnos em que os estudantes estão voltando para suas residências.

Escola e conceito disciplinar

Constata-se que ao longo das décadas a sociedade brasileira passou por muitos eventos que modificaram sua estrutura social, com o impacto de movimentos como o feminista, antirracista e da LGBTQIA+. Como reflexo, nossas escolas começaram a ansiar por pelos debates destas temáticas. Como pesquisadora e educadora, ao adentrar uma escola militarizada questionei-me sobre o lugar da diversidade e singularidade dos estudantes neste espaço em que todos eram tidos como iguais, e que a manutenção do estereótipo da binaridade masculino e feminino era tão presente.

De acordo com Foucault, ao estudar as relações de poder, percebe-se que a palavra disciplina está intrinsecamente ligada ao adestramento do corpo. Palavra esta que foi utilizada muitas vezes por oficiais e docentes como meio para obtenção da ordem. Temos então:

A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Como reflexo de uma metodologia de quartéis, com o exemplo do bom soldado, como soldado dócil, obediente e que não questiona, a escola militarizada tomou para si esta ideologia, tendo em vista que seus alunos estão cotidianamente sujeitando seus corpos às violências simbólicas e físicas nestes centros de ensino. De acordo com Foucault (2009), quanto maior a submissão dos corpos, menor será sua força política. E este projeto de educação é latente nas escolas militarizadas.

Durante o processo investigativo, por exemplo, uma estudante do 3º anos do CED 07 Ceilândia contou que no dia anterior a nossa conversa, uma menina negra da escola com seu “black” foi advertida pela direção pois estava com os cabelos coloridos; outra estudante da mesma sala relatou duas advertências por usar brincos.

Esses tipos de violências tidas como simbólicas são responsáveis pela perpetuação de racismo, machismo e homofobia tão presentes em nossa sociedade, e que nas escolas militarizadas encontram solo fértil para se reproduzirem, tendo como base a manutenção da ordem. Quando utilizamos a disciplina como forma de apagamento de uma identidade, estamos mostrando que dentro de um ambiente escolar existe somente dois perfis de estudantes: uma estudante branca cisgênero hetero e um estudante branco cisgênero hetero. O que foge

dessa padronização, como os estudantes trans e negros, são punidos e banidos destas instituições de ensino.

A ação educativa

Diversos estudos sugerem que os processos de aprendizados positivos dos e das estudantes estão intrinsecamente ligados ao seu bem-estar no ambiente escolar. Contudo, o que se mostra nas escolas militarizadas são repressões cotidianas, tanto para discentes, como também para docentes. Contrariando a ideia da militarização, a ação educativa se dá na relação discente e docente e para isso precisamos, como intelectuais, combater e lutar pelo espaço em que estudamos e nos preparamos para adentrarmos, como discorre Paulo Freire:

Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual (FREIRE; HORTON, 2003, p. 114).

De acordo com o Correio Braziliense (2020), para o sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF), o resultado de um ano de militarização é de promessas não cumpridas quanto aos projetos da gestão disciplinar, falta de clareza nas prestações de conta e perda de autonomia da gestão pedagógica da escola.

Considerações finais

Considerando as necessidades aqui argumentadas, defendidas e questionadas, devo concluir este artigo reafirmando:

Não a militarização das escolas! Tendo em vista o cenário emergencial das nossas escolas, é de extrema importância que os, e as estudantes tenham o acolhimento do Estado, que consigamos construir uma escola humana, capaz de compreender e analisar os desafios do seu tempo, e tendo a diversidade como a peça-chave da inclusão nos espaços de ensino e aprendizado. Em suma, enfatizo o papel da Polícia Militar nos Batalhões escolares, onde garantiam a segurança na volta para a casa destes estudantes, e o programa o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), onde os militares trabalhavam contra o uso de drogas.

Reafirmo que quando se trata de transformar a sociedade e erradicar as opressões instaladas no seio da nossa cultura, nunca será um trabalho fácil, mas que precisa de combate. Respeitar a diversidade e singularidade dos nossos alunos e alunas é garantir um futuro em que, primeiramente, haverá liberdade para serem o que querem ser. Consequentemente, estaremos educando adultos melhores. Em segundo lugar, haverá uma melhora na relação dos e das estudantes com a prática de estudar, que atualmente também gera evasão nas escolas. E em terceiro, conseguiremos construir uma escola livre de violência, vencendo o preconceito pelo respeito.

Que sigamos e frente por uma escola como sonha Paulo Freire:

Lugar onde se faz amigos, [...]gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. ⁴

Referências

ALVES, W. **Qual o resultado das escolas militarizadas do DF?** Balanço depois de um ano. Correio Braziliense. 22 de janeiro de

⁴ Poesia do educador Paulo Freire, disponível no site Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org).

2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/22/interna-educacaobasica-2019,821952/resultado-das-escolas-militarizadas-do-distrito-federal-apos-um-ano.shtml.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, Dezembro de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000300558&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 de abril de 2020.

MIRANDA, D. **Diagnóstico e prevenção do comportamento suicida na polícia militar do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2016.

MOREIRA, M.; PICOLO, T. **Homens de farda não choram**. Pública. 20 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/02/homens-de-farda-nao-choram/>. Acesso em: 19 de abril de 2020.

Investidas contra uma educação para as sexualidades: notas sobre a militarização das escolas públicas e a garantia de direitos fundamentais da população LGBTIA+

Gabriel Sousa Gonçalves
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

O presente artigo discute movimentos e projetos que colocam em risco a garantia de direitos fundamentais da população LGBTIA+ ao criar barreiras no que tange o debate de gênero e sexualidades nas escolas. Analisamos a construção da “ideologia de gênero”, o movimento Escola Sem Partido, a Militarização das escolas Públicas com o objetivo de enquadrá-las como “ofensivas contra as pautas de gênero e sexualidades” e, com o apoio da Teoria Histórico-Cultural, defendemos a diversidade como princípio norteador das políticas e da prática educacional.

Palavras-chave: Gênero e Sexualidades. Educação das Sexualidades. Militarização das Escolas Públicas.

Introdução

Como estabelece o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito fundamental para a vida e a dignidade de todos brasileiros e brasileira, ou indivíduos estrangeiros que vivam aqui. O direito fundamental à educação conta ainda com uma série de diretrizes e bases (por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 1988) que regem os princípios da educação nacional e as condições necessárias para a sua garantia. Dentre elas estão a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Está garantido ainda no Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), o direito à participação e proteção no cotidiano escolar. À vista disso, sabemos que a desigualdade e o preconceito marcam desde sempre a vida de pessoas LGBTIA+ na sociedade brasileira, especialmente nas escolas, que atuam como mecanismo fundamental no controle dos corpos, sexualidades e comportamentos (GUSMÃO; ABREU; PEDERIVA, 2019). Isso ocorre por meio da imposição da heterossexualidade compulsória e da homofobia institucional, por exemplo, impondo barreiras na garantia de direitos fundamentais das minorias sexuais, que são silenciadas, invisibilizadas, violentadas e excluídas do ambiente escolar.

Em pesquisa realizada com estudantes de escolas públicas do Distrito Federal, 63,1% (amostra de 10 mil estudantes) alegam que a homofobia é a violência mais perceptível no cotidiano escolar¹ (ABRAMOVAY, 2009). Em outra pesquisa, onde foram entrevistados 250 estudantes transexuais da educação básica no ano de 2018, pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação, constatou-se que o preconceito, agressão moral, agressão verbal e discriminação são algumas das violências que perpassam o cotidiano desta população e impõem barreiras no seu processo de aprendizagem e permanência na escola.

Defendemos que a luta pela garantia do direito constitucional à educação para estudantes LGBTIA+, como definida na Lei de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e também nos direitos estabelecidos no ECA, passa necessariamente pela construção de uma educação das sexualidades de ordem Histórico-Cultural. Uma educação enraizada na realidade dos alunos, que compreenda e acolha a diversidade de experiências, performances e sentimentos ligadas ao gênero e as sexualidades.

Outro ponto é a compreensão das raízes históricas da nossa sociedade, e da articulação das desigualdades que a estruturam. Acreditamos que os preconceitos ligados ao gênero e às sexualidades

¹ A pesquisa em questão é “Revelando Tramas, Descobrimdo Segredos: Violência e Convivência nas Escolas”.

devem ser compreendidos de forma interseccional com as outras opressões que marcam nossa sociedade, como o racismo e a desigualdade social. Compreender essas raízes nos leva a um período pós-redemocratização do Brasil, quando forças conservadoras políticas e religiosas se unem para barrar os avanços nas pautas e direitos conquistados pela população LGBTIA+ com o apoio dos movimentos feministas. Na contramão da realidade da população LGBTIA+, e da necessidade de encarar de frente a violência imposta cotidianamente dentro e fora das escolas, ganham destaques projetos conservadores que promovem ataques às pautas de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, aprofundando um violento processo de normatização das sexualidades.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar os movimentos conservadores que miram a educação e as pautas ligadas à dissidência sexual e de gênero, promovendo ataques que chamaremos aqui de “ofensivas contra as pautas de gênero e sexualidade”, tendo como objetos de análise: a articulação histórica da categoria “ideologia de gênero”, o movimento “Escola Sem Partido” (ESP) e o Projeto de Militarização das Escolas Públicas. A partir da Teoria Histórico-Cultural debatemos os projetos mencionados e esboçamos apontamentos sobre uma educação de ordem histórico-cultural que garanta a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes LGBTIA+.

Do global ao local: as raízes históricas da categoria “ideologia de gênero”

A partir da década de 1970, com o destaque dos estudos e conquistas dos movimentos feministas, o conceito de gênero passa por uma sensível reformulação que vai além do dimorfismo socialmente estabelecido. Estes estudos abrem então possibilidades para um vasto campo de pesquisa que ajuda a compreender as desigualdades pautadas no gênero em intersecção com outros marcadores sociais, como raça, classe e orientação sexual, por exemplo.

Como apontam Onder e Bezerra (2021) em diálogo com Junqueira, estes estudos feministas ganham destaque na IV Conferência Mundial da Mulher realizada em Beijing, na China, que objetivava propor uma nova “perspectiva de gênero” e substituir o conceito “mulher” pela concepção mais abrangente de “gênero”. Também nesta ocasião se iniciam as ofensivas contra as pautas de gênero e sexualidade por parte da Igreja Católica e dos países mais conservadores, que caminham no sentido oposto da perspectiva de gênero defendida pelos movimentos feministas, deixando evidente que no aparato patriarcal e conservador do capitalismo não há espaço para tais agendas.

Diante da nova perspectiva dada ao gênero, a Igreja Católica consolidou uma contraofensiva com vistas a reafirmar o binário homem/mulher enquanto naturalização da ordem divina que deveria ser espelho das esferas moral e social da humanidade. Decorrente de uma base conservadora própria da ideologia católica, o movimento tomou forma como uma reação ao desenvolvimento dos estudos voltados à sexualidade e gênero, que em grande parte se chocavam com a base ideológica ligada à fé religiosa (ONDER; BEZERRA, 2021, p. 45).

O movimento reacionário que desponta por parte da Igreja Católica e é apoiado por ideologias conservadoras não admite como legítima as reformulações decorrentes da nova ótica dada às questões de gênero, uma vez que se opõem à lógica cristã e aos interesses patriarcais da lógica neoliberal. Em 1988 é usado pela primeira vez o termo “ideologia de gênero” na Conferência Episcopal realizada no Peru, quando se inicia uma empreitada para criar um retórica anti-gênero, difundindo em âmbito global a falsa ideia de que os estudos de gênero e sexualidades são uma articulação dos governos de esquerda para destruir a estrutura familiar nuclear e os bons costumes da sociedade. Assim, seria implementado o marxismo cultural, distorcendo o trabalho de pesquisadoras e ativistas, e ainda conspirando sobre suas verdadeiras intenções.

No Brasil, somente após a Constituição de 1988, que marca um período de redemocratização da sociedade, é que temas até então totalmente silenciados após anos de ditadura, como as pautas do movimento feminista e LGBTIA+, começam a surgir de forma mais concreta na agenda estatal. No campo da educação, por exemplo, somente após a década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns pontos da Constituição Cidadã que se referem a promoção da diversidade são incluídos nos currículos das escolas, como questões étnico-raciais, do meio ambiente, da educação sexual e das questões de gênero (MOTA, 2020).

Se o período de redemocratização da sociedade brasileira foi marcado por uma abertura aos debates que eram silenciados durante o período ditatorial, é também marcado por uma grande resistência por parte das forças religiosas. Aliadas aos valores machistas, conservadores e neoliberais, elas encontram espaço na sociedade civil para fazer oposição aos avanços conquistados na efetivação dos direitos sexuais.

Neste cenário, a Igreja Católica persistiu na sua contraofensiva face aos estudos de gênero, aliando-se à base política religiosa e formando no início da década de 1980 uma estrutura necessária ao desenvolvimento do conservadorismo religioso brasileiro [...]. Com a participação crescente dos evangélicos neopentecostais no Legislativo Federal, o sintagma “ideologia de gênero” se consolidou enquanto viés político e religioso na defesa de um projeto de sociedade que utiliza inclusive da educação para consolidar seus interesses (ONDER; BEZERRA, 2021, p. 119 e 120).

Este movimento histórico aponta para dois projetos de sociedade distintas em curso, e de formação de indivíduos que caminham por vias totalmente opostas. Por um lado, observamos as conquistas históricas de direitos por parte dos movimentos feministas e LGBTIA+, e por outro a consolidação de um projeto ultraconservador, que rapidamente adotou a “ideologia de gênero” em sua agenda política. A aliança entre os setores religiosos e o executivo federal ganha força após a criação da frente parlamentar evangélica, em 2003, e introduz definitivamente o debate da

“ideologia de gênero” no legislativo brasileiro enquanto discurso conservador (ONDER; BEZERRA, 2021) e como categoria acusatória, como apontam as pesquisadoras Rafaela Borges e Zulmira Borges (2018).

Através da noção “ideologia de gênero” foi mobilizado um pânico moral que atinge a sociedade e especialmente as famílias com argumentos como “incentivo a homossexualidade”, “livre escolha de gênero”, “destruição da família tradicional”, “destruição da noção de homem e mulher”, “sexualização dos corpos das crianças e adolescentes”; difunde mentiras e “constantes mobilizações sobre a presença das questões de gênero e sexualidades nos planos de educação” (BORGES; BORGES, 2018, p. 4).

Neste período vários projetos surgem com o intuito de inviabilizar a construção de uma educação das sexualidades, sendo promovida inclusive “a exclusão da menção a gênero dos Planos Nacionais, estaduais e municipais da educação, visando censurar, ou ao menos dificultar o debate de gênero nas escolas” (MOTA, 2020, p. 12). As evidentes tentativas de frustrar a construção de uma educação das sexualidades e impedir que o debate de gênero ultrapasse os muros das escolas são um empecilho para a garantia de direitos fundamentais da população LGBTIA+, que historicamente foi marginalizada pela sociedade brasileira. Dentre os projetos que se destacam nas casas legislativas vamos apontar o Escola Sem Partido (ESP), e o Projeto de Militarização das escolas públicas, que guardam entre si uma relação profunda.

O conservadorismo político brasileiro no campo da educação: o movimento Escolas sem Partido e a militarização das escolas públicas

Esperamos ter demonstrado na seção anterior como os setores religiosos e políticos brasileiros articulam-se em uma aliança de cunho conservador que disputa também a condução das políticas educacionais, e que se apoia na ideia mentirosa difundida globalmente da “ideologia de gênero”, para frear os avanços

conquistados em relação a direitos fundamentais da população LGBTIA+. Essa parcela da população, vale dizer, foi historicamente deixada à margem da sociedade brasileira e, ainda hoje, é violada cotidianamente dentro e fora das escolas.

A disputa entre estes projetos antagônicos desvela também um plano conservador que objetiva a manutenção das estruturas desiguais fundantes da nossa sociedade, arriscando a permanência dos direitos fundamentais e dos preceitos constitucionais. Como bem pontuam as autoras:

A luta por uma educação que garanta processos formativos que desnaturalize a estrutura social vigente, que é na sua essência pautada por desigualdades das mais diversas ordens, está permeada de conflitos, tendo em vista que o que está em disputa são concepções de educação, de homem, de mundo, e de sociedade (LACÉ; SANTOS; NOGUEIRA, 2019, p. 654).

Nesse sentido apontamos dois projetos que se destacam como interferência dos setores conservadores nas políticas educacionais, com base em normas rígidas, hierarquias, disciplina, vigilância e punição: O movimento Escola Sem Partido e o Projeto de Militarização das escolas públicas. Compreendemos que ambos representam uma contraofensiva às pautas de gênero e sexualidades dentro das escolas, colocando barreiras entre a educação para as sexualidades de ordem histórico-cultural.

Sobre o movimento Escola Sem Partido

O movimento Escola Sem Partido surge a partir de articulações conservadoras em 2004, ganha força após o golpe de 2016, com a suposta ideologia de “neutralidade política”, e propõe um combate a “doutrinação ideológica”, que em realidade se concretiza como uma mordada aos educadores e educadoras de todo o País.

Desvelando as falácias por de trás do ESP, Santos e Pereira (2018) expõe: “o que há de fato, nesse discurso de suposta neutralidade que empreende o ESP é o absolutismo, a negação do diferente, a intolerância com o diverso” (p. 266), como provam os

projetos inspirados pelo movimento e que buscam a retirada da suposta “ideologia de gênero” de dentro das escolas. Como bem apontam Borges e Borges (2018), o pânico moral instaurado pela categoria acusatória “ideologia de gênero” tem influência direta na retirada massiva das questões de gênero e sexualidades dos planos educacionais por todo o País.

Esse ato em si é bastante contraditório, uma vez que Vigotski (2001) esclarece a relação dialética entre a educação e a vida, apontando que “não há vida propriamente humana fora da educação” (p.20) ou seja, “nada escapa à educação, e todo problema que existe na humanidade é essencialmente uma questão educativa” (p. 20). De acordo com ele,

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida [...] A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo, e relacionado à vida (VIGOTSKI, 2001, p. 300, grifo nosso).

Dessa maneira, retirar da escola pautas tão importantes para o acolhimento da diversidade sexual e de gênero, para a compreensão das raízes históricas dos preconceitos que marcam nossa sociedade, é um ato antieducativo, que vai de encontro ao princípio da diversidade como defendido por Vigotski. Nesse sentido, ancorada na Teoria Histórico-Cultural Pederiva aponta que:

Uma mudança de rumo para uma atividade educativa criadora e mais humanizada seria viabilizada, então, além de uma educação voltada para esse fim, pela valorização de todas as experiências diversas possíveis. Todas as experiências humanas guardam em si riquezas. Todas podem ser compartilhadas, apreendidas, fonte e motor de qualquer prática educativa. Elas dizem respeito a vidas humanas, a individualidades socialmente construídas, a culturas, a modos de ser e de existir, de viver e conviver. Não pode haver uma comparação e uma valoração sobre elas. Nenhuma delas tem maior valor sobre outras. Todas são extremamente importantes para a vida educativa (PEDERIVA, 2018, p. 26).

Ainda em relação ao ESP podemos concordar que

A escola ao se anular e reforçar uma suposta neutralidade sobre as formas que tem trabalhado as sexualidades, tem invisibilizado e silenciado as experiências de sujeitos que fogem da heteronormatividade e compõem suas experiências das sexualidades, do gênero e do afeto a partir de outras referências. Isso é grave, pois além de se omitir diante das violências físicas e simbólicas que esses alunos sofrem, ela é capaz de negar o direito à educação para as sexualidades desses sujeitos. O mais forte exemplo desse tipo de comportamento em nosso País é o Movimento que se intitula “Escola sem Partido” (GUSMÃO; ABREU; PEDERIVA, 2019, p. 87).

Parafraseando Santos e Pereira (2018), “ao negar o debate de gênero nas escolas e as referências científicas em torno da temática o parlamento deixa claro o que se quer com o projeto de lei: proibir o contraditório” (p. 266) ou seja, aqueles que são lidos como desviantes, que devem ser invisibilizados em nome da garantia da norma social. Ainda em relação ao ESP apontam que o projeto “tem a ver com essa sociabilidade capitalista que intenta estudantes e professores apaziguados, sem opinião, corpos sem mente, desumanizados, generalizados, expropriados dos determinantes que lhes dão sentido humano” (p. 267). É justamente na busca deste novo perfil social de cidadã, cidadão e estudante, que pesquisadores apontam a estreita relação entre o movimento Escola Sem partido, e a militarização das escolas públicas, que se encarrega na prática em concretizar a ideologia do ESP, que já conta com larga aceitação das camadas mais conservadoras da nossa sociedade.

Militarização das escolas públicas e o sufocamento da diversidade sexual, de gênero e dos afetos

O fenômeno da militarização das escolas públicas, por sua vez, vem crescendo no Brasil de forma acelerada, especialmente nos últimos cinco anos, e é caracterizado pelo repasse da gestão de escolas para as forças de segurança pública. Em estimativa divulgada pelo ministério da Educação (MEC), espera-se que até o

ano de 2023 o número de escolas militarizadas chegue a 216 unidades, incluindo 23 estados e o Distrito Federal.

O acelerado processo de militarização das escolas públicas coloca-nos a urgência de problematizar e levantar questões sobre este novo modelo de gestão escolar que é instaurado, e traz grandes consequências para o campo da educação. Disciplina, punições, hierarquia, desvalorização de educadores e educadoras, apagamento da subjetividade e cerceamento da liberdade de expressão, são alguns dos pontos que podem ser problematizados neste novo modelo de política educacional.

O projeto de militarização das escolas públicas representa uma interferência direta das pastas de segurança pública nas educacionais. No distrito federal essa interferência se dá através do projeto de “gestão compartilhada” entre a secretaria de Educação (SEE-DF) e a Polícia Militar (PMDF), anunciada no ano de 2019 e executada ainda nos primeiros meses do mesmo ano. O projeto, apresentado como solução para diversos anseios da população, como por exemplo a redução da violência no cotidiano escolar e os baixos números nos exames nacionais.

No entanto, como aponta Erasto Mendonça (2019), o processo é visto pela comunidade educativa como um malabarismo para tirar o foco dos reais problemas da rede pública de ensino, que vão da falta de investimentos adequados a de equipe pedagógica suficiente para lidar com os problemas que surgem nas escolas (p. 602). O que se observa na realidade é um processo de espetacularização da violência (p. 602) que apela para o pânico moral, assim como o ESP, e que “coloca em circulação um conjunto discursivo que correlaciona a indisciplina à violência, dando visibilidade ao risco social, e por efeito, à necessidade de segurança e disciplina no cotidiano escolar (BRITO; REZENDE, 2019, p. 844). Essa espetacularização tem sido usada como pretexto para a inserção de policiais armados dentro das escolas, mesmo com pouco diálogo ou com as diversas reivindicações contrárias que partem da comunidade educativa.

É importante questionar em que medida os retrocessos impostos nos processos educativos, por meio da militarização das escolas públicas e das imposições propostas pelo movimento/projeto “Escola sem Partido”, não inviabilizam a garantia do direito à educação e ferem os princípios que devem regê-la (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 259).

Em pesquisa realizada no Distrito Federal, Mota (2020) analisou o projeto pedagógico de uma das escolas militarizadas nos anos 2013, 2016, e 2019, sendo o último marcado pelas mudanças impostas pela gestão compartilhada. Três eixos foram considerados na análise: comportamento, aspectos pedagógicos, e gestão e participação. Dos resultados da pesquisa em relação ao eixo comportamento percebe-se uma mudança para uma vertente que se torna mais “disciplinador, controlador e de forma dominadora de comportamentos e corpos” (p. 26). Já em relação à parte pedagógica percebe-se a concretização de aspectos impulsionados pelo Projeto Escola Sem Partido e pela Ideologia de Gênero, como a retirada do debate sobre gênero e sexualidades dos documentos oficiais.

O projeto pedagógico de 2019 ainda aponta como os, e as estudantes, devem se vestir e comportar. Os meninos não podem usar brincos, pulseiras e devem estar com o cabelo aparado. Já as meninas não podem usar brincos ou pulseiras grandes, e os cabelos soltos. Demonstrações de carinho e afeto também são desencorajadas no ambiente escolar. Essa proposta de caráter normativo reforça um modelo binário de se encarar as sexualidades, e ainda fortalece estereótipos carregados de preconceito ao distinguir acessórios entre meninos e meninas. Ao exigir uma forma “correta” de se apresentar e comportar, o projeto invalida as experiências subjetivas de todos e todas que fogem à norma, invisibilizando, silenciado e legitimando violências.

Como nos ensina Vigotski (2001), a educação deve ser entendida como a totalidade que nos constitui enquanto humanos na cultura, enraizada nas demandas reais da vida, na cultura, partindo das vivências, onde os seres humanos em relação com os outros se constituem, rompendo com as visões distorcidas pelo

processo de escolarização (GONÇALVES; GUSMÃO, 2019). Devemos estar atentos aos discursos conservadores e autoritários que disputam o campo da educação e, ao longo da história, promovem constantes ataques contra as pautas ligadas à educação e à diversidade sexual em detrimento dos direitos constitucionais de crianças e adolescentes LGBTIA+.

Torna-se necessário uma educação para as sexualidades mais clara, ampla e acolhedora, que não se estabeleça como forma de repressão ou unicamente biológica, mas que a preserve e entenda a sua importância no desenvolvimento físico e psicológico de cada sujeito. É necessário que a escola seja capaz de abordar o critério científico biológico que cerca a temática, vistos sua necessidade para uma vida sexual saudável, mas que se atenha a construção cultural-social que a envolve, de forma não preconceituosa, homofóbica e sexista, que se pautem mais nas vivências do que no caráter biológico informativo-repressor (GUSMÃO; ABREU; PEDERIVA, 2019, p. 88).

Defendemos, com base na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, a necessidade de construirmos uma educação das sexualidades de ordem histórico-cultural, que seja capaz de compreender e acolher a dissidência sexual e de gênero, compreender o devido lugar da diversidade nos processos educativos; assim como espaços escolares que se proponham a discutir e debater as raízes históricas dos preconceitos e desigualdades de gênero que estruturam nossa sociedade, e fazem parte da realidade dos alunos.

Diante de toda a violência que marca a experiência escolar de estudantes LGBTIA+, temos uma população que existe e resiste nas margens destes espaços, criando táticas e estratégias de sobrevivência e abalando as normas e as estruturas sexuais vigentes. Nesse sentido, nos cabe questionar a partir dos dados apresentados, em que medida o processo de militarização das escolas públicas impõe retrocessos ligados às pautas de gênero e sexualidades, assim como o movimento ESP e outros tantos projetos que expressam uma face conservadora e autoritária do Brasil.

Considerações finais

Esperamos que este artigo contribua para a compreensão das articulações históricas que culminaram na conspiração difundida globalmente da “ideologia de gênero”. Essa noção influenciou mundialmente as políticas educacionais fazendo frente aos avanços conquistados em relação ao debate de gênero e sexualidades, especialmente nas escolas.

No Brasil, a associação entre as forças políticas conservadoras e religiosas polarizam o debate sobre gênero e sexualidade, através da categoria da “ideologia de gênero”, e criam uma retórica que nega a construção de uma educação das sexualidades como garantida em lei e definida nos pactos nacionais da educação. Projetos como a militarização das Escolas Públicas e o Escola Sem Partido representam a promoção das camadas mais retrógradas da nossa sociedade na garantia da manutenção dos seus privilégios, e das suas estruturas construídas sobre diversas desigualdades.

Compreendemos que a partir de uma educação das sexualidades de ordem histórico-cultural, tal como defende Vigotski, avançaremos rumo à uma educação mais humanizadora e potente, que concebe a diversidade como o princípio norteador dos processos educativos e, portanto, a necessidade de questionar os padrões sexuais impostos compulsoriamente nos espaços escolares.

Defendemos também a construção de políticas transversais e interseccionais que atuem, juntas, contra diferentes sistemas de dominação e opressão, como a homofobia e heterossexualidade obrigatória e, ainda, as novas faces do colonialismo, do racismo e as lógicas neoliberais que sempre permearam os espaços escolarizados.

Referências

ABRAMOBAY, M. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivências nas escolas.** Rede de Informação

Tecnológica Latino-americana - RITLA, secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **RBPAE** - v. 35, n. 3, p. 844 – 863, set./dez. 2019.

GONÇALVES, G. S.; GUSMÃO, L. M. (RE)Produções Coloniais Na Educação Escolas. **A educação na vida e a vida na educação: uma abordagem histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GUSMÃO, S. B. de; ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. Educação para as sexualidades: Apontamentos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 83-93, ago. 2019.

LACÉ, A. M.; SANTOS, C. de A.; NOGUEIRA, D. X. P. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 648, dez. 2019.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 594, dez. 2019.

MOTA, V. de O. **Escolas cívico-militares do Distrito Federal: gênero, sexualidade e diversidade em seus projetos pedagógicos**. 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) - UnB, Brasília, 2020.

ONDER, L. F. D.; BEZERRA, M. do S. S. F.; **Gênero e religião: o desenvolvimento histórico do conservadorismo político no Brasil**. UFMS. Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação v.8 (COLUBHE). 2021.

PEDERIVA, P. L. M. Apresentação. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. **Educar na Perspectiva Histórico-**

Cultural: Diálogos Vigotskianos. Campinas. Editora Mercado de Letras, p. 17 – 32. 2018.

SANTOS, C. A.; PEREIRA, R. da S. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Artmed Editora, 2001.

PARTE 4

LUGARES E LUTAS DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO

Patriarcado e movimentos feministas: algumas reflexões

Ana Paula de Medeiros Ferreira
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

Este artigo é fruto das reflexões realizadas na tese de doutorado intitulada MULHERES CAMPONESAS: processos educativos em meio ao trabalho, defendida no mês de agosto de 2018 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pela primeira autora¹. A tese se propôs discutir os processos educativos de um grupo de mulheres de um assentamento na cidade de Colinas do Sul, na região da Chapada dos Veadeiros, que compartilham seus conhecimentos com o intuito de melhorar seus rendimentos. Este artigo busca elucidar as origens históricas da submissão da mulher ao homem, e da sociedade patriarcal, sob o olhar do Marxismo e como esta questão foi pensada no contexto da Revolução Socialista Russa, no ano de 1917. Não poderíamos deixar de trazer a crítica de Simone de Beauvoir, considerando a profundidade dos seus estudos acerca deste problema social, que até os dias hoje naturaliza a sobrecarga a desigualdade de oportunidades, os baixos salários, a violência, o feminicídio e tantas outras atrocidades que são cometidas, contra nós, mulheres, em nome de uma superioridade inventada. Por fim, trataremos a constituição histórica dos movimentos feministas no mundo, e sua trajetória até chegar ao Brasil.

Palavras-chave: Mulher. Patriarcado. Processo Histórico. Movimento Feminista.

Introdução

A dita superioridade masculina, atribuída por muitos a fatores biológicos e até religiosos, sempre foi algo que me causou incômodo.

¹ Ana Paula de Medeiros Ferreira

Quando escrevi a tese de doutorado intitulada MULHERES CAMPONESAS: processos educativos em meio ao trabalho, que se propôs discutir os processos educativos de um grupo de mulheres do assentamento Boa Esperança, pude conhecer melhor a realidade de mulheres que tiveram ainda menos oportunidades e que vivem, ainda, uma vida de sujeição. Infelizmente, a militância feminista, branca e acadêmica, não chegou lá.

A sociedade baseada na dominação masculina, em todas as esferas, precisa ser superada. O patriarcado legitima a violência, o feminicídio, os abusos sexuais, estupro e todos os tipos de atrocidades cometidas contra nós mulheres. Não podemos naturalizar essa ordem social, na qual os homens são considerados superiores apenas pelo fato de serem homens e nós somos assassinadas, abusadas, somos menos remuneradas, pelo simples fato de sermos mulheres.

A seguir, trataremos, sob a perspectiva marxista, que embasou a Teoria Histórico-Cultural, as raízes desta construção histórica, que há centenas de anos beneficiam os homens. Abordaremos como a questão foi tratada no contexto da Revolução Russa e a crítica de Simone de Beauvoir, como necessária ao enriquecimento do debate. Por fim, trataremos o processo histórico de constituição do movimento feminista no Brasil e no mundo.

O patriarcado é uma construção Histórico-Cultural

Para a historiadora francesa Michelle Perrot (2016), as mulheres foram excluídas da história e do tempo. Por longo período fomos invisíveis. Em muitas culturas, ainda somos.

Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila [...] "que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão". Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno [...] Até mesmo o corpo das mulheres amedronta. É preferível que esteja coberto de véus (PERROT, 2016, p. 17).

De acordo com a autora, é por volta da década de 1970 que se multiplicam os estudos com o intuito de refletir acerca da mulher na história. Neste contexto, houve uma feminização do corpo docente e discente de várias universidades na Europa. Daí, surgiram vários estudos e movimentos de mulheres, apoiados por intelectuais da época. Mas, antes disso, autores como Friedrich Engels, teórico alemão, que junto a Karl Marx elaboraram a Teoria Marxista, já haviam se arriscado a tentar entender a origem da submissão da mulher ao homem.

De acordo com Engels (1984), o primeiro estudo que se propôs a analisar o conceito de família foi o do teórico Bachofen, no ano de 1861, com a obra "O direito Materno", defendendo a tese de que, primitivamente as relações humanas eram pautadas em uma liberdade sexual. Nela se excluía as possibilidades de identificar a paternidade das crianças, já que, para Bachofen, a filiação apenas podia ser contada por linhagem feminina, segundo o direito materno e, por esse motivo, a mulher teria o domínio absoluto nas relações sociais, o que teria ocorrido entre todos os povos antigos, denominada sociedade matriarcal. A passagem do heterismo à monogamia e do direito materno ao paterno, para Bachofen, teria ocorrido entre os gregos, em decorrência do desenvolvimento das concepções religiosas, da introdução de novas divindades com ideias novas, ideias que foram transformando as relações entre homens e mulheres, versão muito criticada por Engels.

O autor destaca também os estudos de Lewis Henry Morgan, no ano de 1871, em que são evidenciados os laços de parentesco entre as tribos indígenas, então localizadas em Nova York. Para Engels (1984), esses estudos trouxeram teorias decisivas sobre "A origem da família, da propriedade privada e do Estado."

Para demonstrar a existência de outras formas de organizações familiares que fogem ao conceito de família patriarcal, e que a submissão da mulher ao homem é fruto de um processo histórico e cultural, Engels (1984) destaca povos com diferentes relações de parentesco em tribos da América, povos da Índia e África, até os dias atuais do autor.

As designações "pai", "filho", "irmão" e irmã, não são simples títulos honoríficos, mas, ao contrário, implicam em sérios deveres recíprocos, perfeitamente definidos, e cujo conjunto forma uma parte essencial do regime social desses povos (ENGELS, 1984, p. 30).

E acrescenta:

Os sistemas de parentesco e formas de família, a que nos referimos, difere dos de hoje no seguinte: cada filho tinha vários pais e mães. No sistema americano de parentesco, ao qual corresponde a família havaiana, um irmão e uma irmã não podem ser pai e mãe de um mesmo filho; o sistema de parentesco havaiano, pelo contrário, pressupõe uma família em que essa é a regra. Encontramo-nos frente a uma série de formas de famílias que estão em contradição direta com as até agora admitidas como únicas válidas. A concepção tradicional conhece apenas a monogamia, ao lado da poligamia de um homem e talvez a poliandria de uma mulher, silenciando - como convém ao filisteu moralizante - sobre o fato de que na prática aquelas barreiras impostas pela sociedade oficial são tácita e inescrupulosamente transgredidas. O estudo da história primitiva revela-nos, ao invés disso, um estado de coisas em que os homens praticam a poligamia e suas mulheres a poliandria, e em que, por consequência, os filhos de uns e outros tinham que ser considerados comuns. É esse estado de coisas, por seu lado, que, passando por uma série de transformações, resulta na monogamia. Essas modificações são de tal ordem que o círculo compreendido na união conjugal comum, e que era muito amplo em sua origem, se estreita pouco a pouco até que, por fim, abrange exclusivamente o casal isolado, que predomina hoje (ENGELS, 1984, p. 31).

Segundo o autor, enquanto o direito materno existiu, predominou uma soberania feminina nas relações familiares, contudo, os homens interessados nas heranças e riquezas a serem herdadas pelas mulheres, acabaram com este direito. E, ainda, segundo Engels (1984), essa foi uma das revoluções mais profundas que a humanidade já conheceu.

Bastou decidir simplesmente que, de futuro, os descendentes de um membro masculino permaneceriam na gens, mas os descendentes de um membro feminino sairiam dela, passando à gens de seu pai. Assim, foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno. Não sabemos a respeito de como e

quando se produziu essa revolução entre os povos cultos, pois isso, remonta aos tempos pré-históricos. Mas, os dados reunidos, sobretudo por Bachofen, acerca dos inúmeros vestígios do direito materno, demonstram plenamente que tal revolução ocorreu (ENGELS, 1984, p. 60).

Em seus estudos, Engels (1984) também evidencia a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo, que originou a sociedade monogâmica patriarcal dominante até os dias de hoje, uma vez que: “O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria e em simples instrumento de reprodução” (ENGELS, 1984, p. 61).

Sobre o conceito de família na sociedade patriarcal, o autor coloca que a monogamia não surge como uma reconciliação entre homem e mulher, de nada tem a ver com amor, mas sim com interesses econômicos. Ela surge como uma forma de escravização de um sexo pelo outro.

[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros [...] (ENGELS, 1984, p. 71).

Para Engels (1984), a família moderna deu origem ao primeiro antagonismo de classe da história, no qual a mulher é o proletariado e o homem o burguês, sendo que a única forma de reverter esta opressão seria a igualdade de direitos e a incorporação de todo o sexo feminino à indústria social. E conclui que:

Quando os meios de produção passarem a ser propriedade comum, a família individual deixará de ser a unidade econômica da sociedade. A economia doméstica converter-se-á em indústria social. O trato e a educação das crianças tornar-se-ão assunto público; a sociedade cuidará, com o mesmo empenho, de todos os filhos, sejam legítimos ou naturais. Desaparecerá, assim, o temor das

"consequências", que é hoje o mais importante motivo social - tanto do ponto de vista moral como do ponto de vista econômico - que impede uma jovem solteira de se entregar livremente ao homem que ama. Não bastará isso para que se desenvolvam, progressivamente, relações sexuais mais livres, e também para que a opinião pública se torne menos rigorosa quanto à honra das virgens e à desonra das mulheres? (ENGELS, 1984, p. 83).

Para Engels (1984), a libertação da mulher só ocorreria quando fosse conquistada a participação política nas decisões sociais e isso só seria possível com uma revolução nos meios de produção, ou seja, com a revolução socialista.

Trotsky (2015), por sua vez, defendeu a emancipação feminina em muitas de suas obras. Como um dos principais líderes da Revolução Russa de 1917, afirma que não há reforma completa com a mulher sendo oprimida no seio de própria família. Em seu entendimento é necessária uma revolução também nas tradições domésticas herdadas do passado, defendendo ainda a igualdade política entre homens e mulheres, como parte de um verdadeiro processo revolucionário.

[...] alcançar uma igualdade real entre homens e mulheres na família, é um problema infinitamente mais árduo. Antes de se conquistar isso, será necessário revolucionar todos os nossos costumes domésticos. E é evidente que, enquanto não haja uma verdadeira igualdade entre marido e mulher na família, não poderemos falar seriamente de sua igualdade social e política. Enquanto a mulher continue atada ao trabalho doméstico, à tarefa de cuidar de sua família, à cozinha ou à costura, todas suas possibilidades de participação na vida social e política estarão seriamente limitadas (TROTSKY, 2015, p. 23).

Trotsky (2015) aponta como única maneira de se colocar fim a todas as formas de opressão, inclusive a opressão às mulheres, é o fim da sociedade dividida em classes. A classe operária passaria a ter total controle dos meios de produção, não havendo mais distinção entre homens e mulheres.

O progresso cultural da sociedade socialista estaria condicionado, segundo o autor, a uma reforma radical da família.

Instituir a igualdade política entre homens e mulheres no Estado soviético seria primordial e urgente e começaria por uma profunda reforma nos costumes domésticos. Trotski continua:

O problema da emancipação da mulher, tanto material como espiritualmente, está profundamente ligado ao da transformação da vida familiar. É necessário destruir as barreiras desta sufocante prisão em que a atual estrutura familiar encerra a mulher, transformando-a em uma escrava ou uma besta de carga. Isto só pode ser conseguido através da organização comunal da alimentação e dos cuidados com os filhos (TROTSKI, 2015, p. 45).

Alexandra Kollontai (2011), uma das únicas mulheres na direção do Partido Bolchevique durante o período revolucionário na Rússia, teve como uma de suas missões convencer os companheiros revolucionários de que uma sociedade pautada em uma nova moral sexual, e em uma nova mulher, deveria fazer parte da revolução. Alguns ativistas entendiam que primeiramente se faria a revolução socialista, e as questões referentes à opressão da mulher viriam depois. Kollontai (2011) não concordava com esta questão, e lutou contra a consciência patriarcal dentro do próprio movimento revolucionário. No livro “A nova mulher e a moral sexual” a autora apresenta questões ainda em debate na atualidade, como o respeito à individualidade na constituição das relações afetivas e a liberdade no amor, e nas relações sexuais. A autora traz a crítica ao casamento tradicional baseado na visão de subordinação da mulher ao homem, uma realidade ainda nos dias de hoje.

Suas indagações foram fundamentais para se criar reflexões e debates dentro do movimento socialista russo acerca da condição da mulher como, por exemplo, o início de uma política de creches, a criação de restaurantes no local de trabalho e a legalização do aborto, mudanças essas que se chocavam com a ideia de dominação da mulher pelo homem, muito presente na sociedade russa do início do século XX, como já foi mencionado.

Kollontai (2011) aponta para a necessidade de uma nova mulher, uma mulher moderna que é independente economicamente, mas, além disso, tem consciência da sua opressão

e luta por autonomia e liberdade. O próprio sistema capitalista daria as condições para esta nova mulher, na medida em que as exigências por independência crescessem. Kollontai (2011) pautou a necessidade de se romper com velhas estruturas sociais.

Ao arrancar do lar, do berço, milhares de mulheres, o capitalismo converte essas mulheres submissas e passivas, escravas obedientes dos maridos, num exército que luta pelos seus próprios direitos e pelos direitos e interesses da comunidade humana. Desperta o espírito de protesto e educa à vontade. Tudo isto contribui para que se desenvolva e fortaleça a individualidade da mulher (KOLLONTAI, 2011, p. 19).

Após apresentar as teorias marxistas, que tanto contribuíram e contribuem com os estudos de gênero, não poderíamos deixar de abordar o olhar de uma das mais importantes estudiosas do assunto: Simone de Beauvoir, pois, acreditamos na riqueza de suas contribuições e reflexões para a compreensão do fenômeno estudado. Filósofa francesa e uma das principais representantes dos estudos de gênero, escreveu vários livros e artigos denunciando a realidade de opressão vivida pela mulher em todo o mundo.

A autora questiona o fato de Engels (1984) determinar a sujeição da mulher aos aspectos estritamente econômicos. Ela busca entender essa opressão de forma mais profunda, para além do sistema capitalista, pois, segundo ela, “nem sempre houve proletários, sempre houve mulheres” (BEAUVOIR, 2016, p. 15).

[...] nem é claro, tampouco, que a propriedade privada tenha acarretado fatalmente a escravização da mulher. O materialismo histórico considera certos e verdadeiros fatos que seria preciso explicar. Afirma, sem discuti-lo, o laço de interesse que prende o homem à propriedade: mas onde esse interesse, mola das instituições sociais, tem, ele próprio, sua origem? A exposição de Engels permanece, portanto, superficial, e as verdades que descobre, parecem-nos contingentes (BEAUVOIR, 2016, p. 86).

Segundo a autora, não é possível explicar a opressão feminina utilizando uma única categoria de análise. Mesmo esta teoria tendo como princípio uma análise totalitária das questões, no caso da

realidade da mulher, sua abordagem não é suficiente. Beauvoir (2016) queria entender como surge a tendência original do homem de oprimir a mulher. Segundo a autora, nunca houve um período de superioridade feminina, com uma sociedade matriarcal, mas sempre houve opressão. As mulheres, "[...] por mais longe que se remonte na história, sempre estiveram subordinadas ao homem" (BEAUVOIR, 2016, p. 15). A autora aborda a inferioridade da mulher não como uma consequência de fatores biológicos, mas como um processo historicamente constituído.

É impossível encarar a mulher unicamente como força produtora; ela é para o homem uma parceira sexual, uma reprodutora, um objeto erótico, um Outro, através do qual ele se busca a si próprio. [...] para conhecê-la (a origem da opressão) é preciso ir além do materialismo histórico que só vê no homem e na mulher entidades econômicas (BEAUVOIR, 2016, p. 90).

A autora oferece ao leitor sua versão do que acredita poder explicar muitas das questões postas. Segundo ela, é a partir dos dados da pré-história e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu.

Já verificamos que, quando duas categorias humanas se acham presentes, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher. Mas que privilégio lhe permitiu satisfazer essa vontade? (BEAUVOIR, 2016, p. 95).

São muitos os antifeministas, como afirma Beauvoir (2016), que lutam para que a mulher continue em sua condição de oprimida: "A fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência" (BEAUVOIR, 2016, p. 20).

Mesmo com tantas contradições e dificuldades, os movimentos feministas deram uma importante contribuição para

que as relações de opressão presentes na sociedade fossem debatidas em todos os espaços. Estes movimentos são os responsáveis por muitas das conquistas femininas e até hoje lutam pelos direitos da mulher.

Algumas considerações acerca dos movimentos feministas

De acordo com Siliprandi (2015), o movimento feminista tem suas verdadeiras raízes na Grécia Antiga. Os princípios da isonomia e a igualdade diante da lei já eram discutidos naquele contexto entre os sofistas. Há relatos de escritas de mulheres europeias da Idade Média que denunciavam sua situação de opressão diante da superioridade masculina. Estas, buscando consolo e refúgio criavam seitas e religiões próprias, o que era negado pelas religiões patriarcais. No século XV, foram perseguidas pela inquisição, acusadas de bruxaria e heresia. Estima-se que em mais de dois séculos milhares de pessoas foram julgadas pela inquisição, acreditando-se que 85% eram mulheres, na maioria das vezes, oriundas dos segmentos sociais mais pobres. “A Inquisição da Igreja Católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregados como dogmas insofismáveis” (PINTO, 2010, p. 15).

A participação das mulheres na Revolução Francesa foi considerada um marco para o movimento feminista moderno. Foi neste contexto de forte discussão política que surgiu o movimento das sufragistas na Europa. Neste período de industrialização e de novas relações de trabalho as discussões sobre um novo projeto de sociedade e o papel da mulher avançam (SILIPRANDI, 2015).

Neste contexto, com o apoio de uma parte da burguesia e de intelectuais europeias surge a chamada primeira onda do movimento feminista, com as sufragistas. “Os movimentos sufragistas mais importantes se organizaram principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, mas ocorreram também manifestações de massa em outros países” (SILIPRANDI, 2015, p. 48).

Segundo Pinto (2010), na primeira onda do movimento, as mulheres lutavam pelo direito ao voto e mais participação na política. Mesmo com a presença da inquisição da Igreja Católica, estas mulheres desafiaram todos os princípios patriarcais da época e começaram o que seria o início do movimento feminista no mundo moderno.

Nos Estados Unidos, desde a primeira metade do século XIX, havia mulheres negras lutando pela causa abolicionista. Neste contexto surge, em 1948, naquele País, a chamada "Declaração de Sentimentos", documento que aponta o matrimônio como a morte civil de uma mulher:

Neste documento, era feita uma minuciosa argumentação sobre como a lei situava a mulher em uma posição inferior ao homem, e de como essa ideia era contrária à igualdade natural. Faziam-se ainda exigências para que as mulheres pudessem alcançar a maioridade civil, e se preconizavam mudanças nos costumes e na moral, para um maior reconhecimento das capacidades das mulheres. Novamente, as mulheres tinham que debater-se com a questão da sua suposta "natureza inferior", que, materializada no *Código Napoleônico*, estabelecia que a mulher era uma propriedade do homem, e que produzir filhos era sua tarefa principal (SILIPRANDI, 2015, p. 48).

Após muitas lutas, greves de fome, mobilizações públicas e muita repressão, as norte-americanas conseguiram o direito de voto somente em 1920, as inglesas, em 1928. As neozelandesas foram as primeiras a obterem o direito de voto no mundo, em 1893; em alguns países como a Suíça, o voto só foi concedido às mulheres na década de 1970.

Na América Latina, a conquista se deu em períodos distintos, ao longo do século XX, entre vários países. O pioneiro foi o Equador, que o concedeu em 1929 e o mais recente, Paraguai, em 1961.

No Brasil, embora já existissem propostas de extensão do direito a voto às mulheres desde a Assembleia Constituinte de 1891, e algumas conquistas específicas tenham sido obtidas no início do século XX (como o caso das mulheres que entraram com recursos na justiça individualmente, alegando estarem enquadradas na lei eleitoral por terem posses e serem economicamente independentes;

e o caso do Estado do Rio Grande do Norte, que concedeu o direito de voto às mulheres em 1927), as mulheres somente passaram a ter direito pleno ao voto em 1932. Contribuíram para essas conquistas as lutas de pioneiras que fundaram o Partido Republicano Feminino, em 1910, e de ativistas como Bertha Lutz, da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, entre muitas outras corajosas cidadãs (SILIPRANDI, 2015, p. 50).

Para a autora, a primeira onda do movimento feminista no Brasil e no mundo perde força por volta da década de 1930, retomando seus ideais na década de 1960. No decorrer desses 30 anos, Pinto (2010) coloca que o livro “O segundo sexo” de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949, despertará muitas reflexões nas mulheres. Neste livro Beauvoir traz a frase que se torna uma máxima do movimento feminista: “Não se nasce mulher, se torna mulher”.

Vale ressaltar que, de acordo com Siliprandi (2015), o movimento sufragista não unificou todos os segmentos políticos que defendiam a igualdade entre as mulheres. Alguns não viam o voto como algo importante, outros encaravam o voto como uma luta das mulheres burguesas.

A partir do século XX a realidade da mulher transformou-se devido às demandas por mão-de-obra em um mercado de trabalho que se expandia a cada ano decorrente da industrialização que avançava, no entanto, com salários mais baixos, segregadas em profissões “femininas”, sem acesso a carreiras profissionais. Tendo que compatibilizar o trabalho fora de casa com as tarefas domésticas, as mulheres começaram a buscar melhores condições de vida. Surge assim a chamada segunda onda do movimento feminista na década de 1960 nos Estados Unidos e em seguida se espalha por outros países, com o intuito de discutir, entre outros, as relações de poder dentro das famílias (SILIPRANDI, 2015).

Conforme as palavras de Siliprandi (2015), um nome marcante na história do movimento feminista é o de Betty Friedan. A ativista fundou, em 1966, a organização nacional de mulheres dos Estados Unidos (NOW, em inglês). Composta basicamente por mulheres

brancas e de classe média, esta organização criticava principalmente a falta de autonomia das mulheres em conceberem projetos próprios de vida e a submissão com relação aos maridos. “Esta organização reivindicava o direito ao estudo e ao trabalho para as mulheres, e insurgia-se contra o seu confinamento nos lares, onde viviam em função dos maridos e dos filhos” (SILIPRANDI, 2015, p. 56).

Segundo a autora, esta organização não apresentava críticas à estrutura social que produzia e reproduzia estes padrões de opressão à mulher, o que as fez ficarem conhecidas como um movimento feminista liberal, causando descontentamento entre as participantes.

Nessa direção, outros movimentos considerados mais “radicais” surgiram com uma proposta mais crítica e com reflexões mais profundas, tais como a liberdade sexual, o direito ao divórcio, contracepção, entre outros.

De acordo com a autora, havia muitos conflitos dentro dos próprios movimentos, devido a divergências de opiniões e de visão de mundo. Por exemplo, as feministas que viam a submissão da mulher para além do sistema capitalista, como uma submissão das mulheres com relação aos homens, enquanto os movimentos feministas mais próximos da teoria marxista enxergavam a submissão tanto de homens quanto de mulheres como fruto do capitalismo, criando alianças com estes.

De acordo com Pinto (2010), na década de 1960, Estados Unidos e Europa viviam uma série de acontecimentos que favoreceram o crescimento dos movimentos de mulheres. O surgimento do Movimento Hippie com uma proposta de uma nova forma de vida, contrariando valores morais e de consumo, o lançamento da pílula anticoncepcional, os movimentos de estudantes na França, enfim, todo esse cenário era favorável ao surgimento de movimentos libertários que lutavam, principalmente, por causas identitárias.

No Brasil, vivia-se num sistema político ditatorial, no qual grupos de esquerda eram jogados na clandestinidade. Foi nesse contexto, de repressão aos direitos e falta de liberdade, que, segundo Pinto (2010), as manifestações feministas no Brasil

aconteceram com mais intensidade. De acordo com a autora, o governo militar reprimia e considerava perigosa para a ordem política vigente, qualquer manifestação por direitos, sendo muitas mulheres obrigadas a se exilarem do país.

Na década de 1970, enquanto as brasileiras organizavam marchas e demais movimentos, as exiladas em Paris articulavam-se com movimentos franceses que viviam momentos de efervescência. De acordo com Camargo (2010), neste contexto, diante de uma nova cultura, muitas feministas, a maioria de classe média, tiveram de lidar com o machismo de seus próprios companheiros. Na Europa, não havia certas distorções presentes até os dias atuais, como a das empregadas domésticas no Brasil. Dessa forma, muitos companheiros não aceitavam dividir os afazeres domésticos. Foi, então, que as exiladas se depararam com movimentos que abordavam especificidades, como a saúde da mulher, o planejamento familiar, a sexualidade e o aborto.

Alguns grupos autônomos viam a luta de classes e a luta pela libertação das mulheres como duas causas opostas. As mulheres exiladas passaram por momentos difíceis como demonstra este trecho da Carta Política, lançada pelo Círculo da Mulher, em Paris, em 1976:

Ninguém melhor que o oprimido está habilitado a lutar contra a sua opressão. Somente nós mulheres organizadas autonomamente podemos estar na vanguarda dessa luta, levantando nossas reivindicações e problemas específicos. Nosso objetivo ao defender a organização independente das mulheres não é separar, dividir, diferenciar nossas lutas das lutas que conjuntamente homens e mulheres travam pela destruição de todas as relações de dominação da sociedade capitalista (PINTO, 2010, p. 17).

Muitas dessas mulheres se depararam com o machismo velado de seus companheiros de esquerda que, como afirma Rangel (2012), tinham como lema “Fazer a revolução antes, lutar pelas mulheres depois”. Afirmativa que desvalorizava a luta feminista e desqualificava sua atuação política.

Como afirma Pinto (2010), com o fim do período da ditadura e o processo de redemocratização do País, a década de 1980 e 1990

ganha espaço nas lutas e reivindicações feministas e várias causas são somadas as já existentes, tais como: violência contra a mulher², direito ao trabalho, direito à terra, direito a saúde materno/infantil, racismo, orientação sexual, entre outros.

Estes grupos organizavam-se, algumas vezes, muito próximos dos movimentos populares de mulheres, que estavam nos bairros pobres e favelas, lutando por educação, saneamento, habitação e saúde, fortemente influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Este encontro foi muito importante para os dois lados: o movimento feminista brasileiro, apesar de ter origens na classe média intelectualizada, teve uma interface com as classes populares, o que provocou novas percepções, discursos e ações em ambos os lados (PINTO, 2010, p. 17).

De acordo com a autora, uma das grandes conquistas dos movimentos feministas neste contexto é a criação, em 1984, do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM) que, com sua secretária com *status* de ministra, promoveu, aliada a importantes grupos, uma campanha nacional em prol dos direitos das mulheres na nova Carta Constitucional.

Então, de acordo com Gohn (2007), a luta do movimento feminista pode ser dividida em três fases. A primeira resume-se ao movimento sufragista, no qual as mulheres lutavam pelo direito ao voto e para terem o direito de serem eleitas para cargos políticos também. Na segunda fase, por volta da década de 1960, outras questões foram incluídas nas discussões, como violência contra a mulher, igualdade no mercado de trabalho e sexualidade. Essa fase ficou marcada na história por ser um momento no qual reflexões mais profundas com relação a questões específicas ganharam espaço no movimento. Foi um momento de liberação e de questionamento acerca das relações de poder presentes em uma

² A Lei 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, é emblemática desta causa, devido a luta de Maria da Penha para que seu agressor fosse condenado, e para que outras mulheres conquistassem um instrumento de proteção legal perante a realidade de violência. Foi aprovada no ano de 2006 e visa coibir os atos de violência contra a mulher.

sociedade fortemente marcada pelo patriarcalismo. É nesse contexto que a luta das mulheres ganha o nome de feminismo.

A terceira fase, que se inicia por volta da década de 1990 e, segundo a autora, segue até os dias atuais, tem sido uma etapa de se repensar o papel da mulher na sociedade, bem como nos meios de comunicação, de se criar estratégias internas aos movimentos e fortalecer a crítica.

De acordo com Rangel (2012), o movimento feminista brasileiro, nas últimas décadas, é um movimento descentralizado e anti-hierárquico, buscando garantir a participação de todas as mulheres nas tomadas de decisões, com independência e autonomia. O movimento feminista apresenta-se como um porta-voz das mulheres, senão de todas as mulheres, de uma plataforma central.

Uma questão que tem sido discutida entre as feministas da atualidade: as mulheres são todas iguais? Haveria como unificar todas as demandas, todas as culturas e todas as crenças em um único movimento? Isso não seria possível, por isso, desde a chamada primeira onda do movimento de mulheres, as divergências são uma realidade.

Cada pessoa é constituída em uma história de vida e um processo histórico-cultural que as tornam únicas, com suas experiências, seus anseios, sonhos e medos. Dessa forma, essa é uma questão complexa e que merece ser posta para reflexão: tentar unificar todas as identidades em um único grupo não seria um processo opressor? Não seria selecionar demandas e ignorar outras? Dessa forma, acreditamos na importância da representatividade para se alcançar direitos em nossa sociedade, e não há como unificar o que é diverso, pois não há um único projeto feminista, sendo que dentro do próprio movimento há diversos projetos e muitas vezes até antagônicos.

A afirmação de uma unidade feminina homogênea foi sendo desmentida nas relações internas ao próprio movimento e entre as feministas militantes e o conjunto de mulheres. E isto, sem dúvida, em razão do fato de que as não-feministas tendiam a buscar modelos antigos da feminilidade, mas também porque a crítica a tais modelos era em geral acompanhada da

constituição de um novo modelo, dito feminista. A "libertação", portanto, por muitas vezes significou uma nova norma imposta, que culpabilizava as que não podiam a ela se conformar (RANGEL, 2012, p. 46).

De acordo com Gohn (2007), devido a trajetória em comum de opressão, as mulheres devem construir uma linha de atuação geral, sem desconsiderar as especificidades presentes em cada trajetória, pois, antes das particularidades de cada grupo, dividimos o fato de sermos todas mulheres.

Considerações finais

Muitos anos se passaram desde que Beauvoir, Marx, Kollontai, Trotski entre outros, pensaram a questão da sujeição da mulher ao homem, e cá estamos nós, ainda buscando compreender a origem desta ordem social, que faz com que as mulheres vivam com medo em grande parte do mundo.

O debate é profundo, muito se avançou nos últimos anos, mas o caminho ainda é muito longo. Não há verdades absolutas, mas é preciso levar conscientização para todos os meios, principalmente às escolas. É necessário que as e os educadores e toda a sociedade compreendam a profundidade da questão e a necessidade de uma transformação. Todos os dias milhares de mulheres são assassinadas por seus companheiros, por vivermos numa estrutura social que naturaliza esta superioridade, que considera normal a objetificação da mulher.

É urgente que essas reflexões sejam levadas para os espaços escolares, e que se desenvolvam projetos com as meninas, com os meninos e com toda a comunidade escolar, para que num futuro, não tão distante, tenhamos uma sociedade mais igualitária e equânime, sem misoginia, sem sexismo, sem machismo, pela vida das mulheres.

Além disso, é necessário que os movimentos feministas se aproximem das bases. É preciso ser apoio às mulheres pobres, às mulheres pretas, às mulheres transexuais, às mulheres do campo, às prostitutas, enfim, é preciso estar presente, principalmente nas

periferias, sem desconsiderar a importância do debate acadêmico; este é primordial, desde que esteja associado à prática e ligado à vida.

Referências

- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- CAMARGO, A. **Nas origens do movimento feminista “revisitado” no Brasil: o Círculo de Mulheres de Paris**. Anais do primeiro Simpósio sobre estudos de gênero e políticas públicas. Universidade Estadual de Londrina, junho de 2010.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**.
- GOHN, M. G. Mulheres: atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. **Revista Política e Sociedade**, n, 11 p. 41-70, out. 2007.
- KOLONTAI, A. **A Nova Mulher E A Mora Sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PERROT, M. **Minha História Das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2016.
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. Em: **Revista sociopolítica**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.
- RANGEL, P. D. **Movimentos feministas e direitos políticos das mulheres: Argentina e Brasil**. 223 f. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.
- SILIPRANDI, E. **Mulheres e Agroecologia: transformando o campo, as florestas e as pessoas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- TROTSKI, L. **Trotsky e a luta das mulheres**. São Paulo: Edições Iskra, 2015.

Maternidade, educação e feminismo: historicidade entrelaçada

Catherine Alessa Maria de Novaes Viana
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo expor a importância do feminismo para a mudança no modo como a mulher enxerga e exerce a maternidade. Neste artigo, também iremos ver como o feminismo auxiliou as mulheres ao longo dos tempos na conquista de direitos, como o de escolher ou não ser mãe, conquista de espaço no mercado de trabalho e direito a escolarização e voto, bem como desmistificar a maternidade como o ápice da realização da vida da mulher.

Palavras-chave: Historicidade. Maternidade. Feminismo. Educação. Gênero.

Introdução

“Por trás de cada pequena existe uma grande mamãe”, dizia a propaganda de uma bonequinha. Será que existe mesmo? Durkheim (2007), discute a ideia de fatos sociais. O autor (2007), afirma que “os fatos sociais são mais ou menos utilizados para designar mais ou menos todos os fenômenos que se dão no interior da sociedade”. Esses fenômenos, de acordo com ele, são comportamentos e hábitos que parecem emanar de nossa vontade pessoal, mas que na verdade são impostos. Durkheim indica que existem determinismos sociais, antes mesmo de nosso nascimento.

Durkheim (2007), leva-nos a pensar no determinismo social relativo à mulher. Sobre ser mãe. Isso não seria uma forma de coerção que a sociedade exerce sobre nós mulheres, e que poderia ser mudada? Será que não existe outra opção para as mulheres a

não ser a de assumirem o papel de mãe e esposa? Como a maternidade é constituída?

Para Nancy Chodorow (2002), ser mãe não é só dar à luz a um filho, ou filha, é ser uma pessoa que socializa e cuida, ou seja, quebra a ideia de que a mulher é só um “útero”, apenas com finalidade de procriação; elas cuidam de suas crianças, dedicam-se, muito mais do que os homens, e historicamente foi assim.

Calligaris e Homem (2019) falam em um condicionamento social na formação do papel feminino nos primeiros anos de vida das meninas, ou seja, espera-se desde cedo que elas cumpram certas expectativas e papéis impostos pela sociedade, uma delas é a maternidade. Certa vez, uma revista muito famosa no ano de 2016 “categorizou” a ex-primeira-dama, Marcela Temer, como a bela, recatada e do lar. Essas palavras são o puro reflexo desta expectativa de mulher ideal. A revista caracteriza-a como a que “aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais filhos com o vice (Michel Temer)”, ou seja, podemos traduzir a frase acima como: Marcela é uma mulher que se anula para o marido protagonizar a história, aquela que se veste como os padrões aceitáveis, bonito aos olhos da sociedade, deseja ter mais filhos e chegar a um suposto ápice da realização feminina: ser uma boa esposa e mãe exemplar.

Breve historicidade da maternidade

Nos primórdios da humanidade, mais precisamente na Grécia Antiga, berço da civilização humana ocidental, segundo Alves e Pitanguy (1981), a mulher ocupava posição equivalente a do escravo no sentido de executar somente trabalhos manuais. Como afirmava Platão: “Se a natureza não tivesse criado as mulheres e os escravos teriam dado ao tear a propriedade de fiar sozinho”. A função primordial da mulher era a de gerar filhos, amamentá-los e criá-los, mas não a única. Ainda segundo as autoras, as mulheres tinham a função de produzir tudo o que era diretamente ligado à subsistência

do homem: alimentação, fiação e tecelagem. Exercia também trabalhos pesados como extração de minerais e trabalho agrícola.

Em Esparta, o Estado tinha uma grande participação na educação das crianças, sendo a família responsável pela sua criação até os 7 anos de idade. Chegando nessa idade, os meninos eram preparados pelos seus mestres e pais (homens) para serem guerreiros viris e defender a pátria; as meninas eram preparadas para o casamento e para exercerem sua função de genitora, restringindo as suas atividades somente às tarefas domésticas, já que assim os homens as viam, como seres inferiores a eles.

Na Idade Média, as crianças também permaneceriam com seus pais até os 7 anos de idade, quando a responsabilidade da educação era transferida a um membro da nobreza, mas, assim como na sociedade espartana, somente os meninos recebiam esta educação. Com os nobres, os meninos aprendiam as artes da guerra e maneiras de chegar a paz, enquanto as meninas, como sempre, aprendiam os serviços domésticos e se preparavam para o casamento. Eram destinadas a casa de estranhos em sua mais tenra idade, recolhiam-se e ali esperavam até estarem totalmente prontas para exercer sua “função”.

Chegamos à idade moderna e nesse período, já conseguimos ter a percepção de mudança da visão do papel da mulher na sociedade daquela época, muito parecido com o que presenciamos atualmente. Para Moura e Araújo (2004) foram realizadas algumas revisões históricas, chegando-se a conclusão de que a ideia de exaltação do amor materno foi concebida nesta época, portanto, sendo relativamente recente na história ocidental moderna. É a partir do século XVII que o vínculo tradicionalmente descrito como “instintivo” e “maternal” em um mito é construído pelos discursos filosófico, médico e político. É também a partir daí que a maternidade é vista como função exclusiva da mulher, concernente a sua natureza. Nesse sentido, Guimarães (2010) afirma que:

O século XVIII configura-se como o marco inicial de nosso percurso [...] esse período consagrou a mulher como “mulher-mãe” [...] Por essa época o lar e a

família tornam-se alvos da atenção feminina, os filhos assumem grande importância e passam a constituir um referencial de valor da dedicação e competência das respectivas mães. A maternidade passa a ser vista como sacerdócio e, conseqüentemente, implica em sacrifícios, doação, resignação além de devotamento e esquecimento em prol do próximo (GUIMARÃES, 2010, p. 48).

Nesta época, também há a contribuição da Igreja Católica para a construção de um novo conceito da maternidade, vendo-a como algo divino, assim como em Maria, mãe de Jesus. Ainda segundo Cattony (2016), neste momento, o controle sobre a mulher mãe se altera e a defesa de pureza e castidade começou a atuar na consciência coletiva de tudo que se relacionava à maternidade e ao feminino, as mulheres que não queriam se encaixar nesses padrões, eram vistas como impuras e pecadoras.

Resende (2017) aponta que segundo Poster, a partir do século XIX, instaura-se um novo padrão familiar associado à burguesia. Nele, os filhos foram reavaliados e aproximados do seio familiar, ao contrário do que podemos ver nos séculos passados. Há nesse padrão maior grau de profundidade de ligação emocional entre pais e filhos. A partir daí as mulheres passaram ter um papel central na criação dos filhos, responsabilizando-se também pela sua educação.

Com o avanço da industrialização, no final do século XIX, ocorreu a transição de um modelo de maternidade em que a mulher deveria ser essencialmente mãe, como descreve Scavone (2001b), para um modelo moderno de maternidade em que a mulher pode planejar melhor sua família. A mulher assume também um outro papel, sendo inserida no mercado de trabalho. A autora destaca que essa entrada fora marcada por um período de extrema desigualdade social e sexual, que revela os impactos deste processo na mudança dos padrões da maternidade. A partir então desse período (advento da industrialização), nasce o conceito de dupla jornada de trabalho, consolidada no século XX, em que as mulheres devem conciliar o trabalho fora de casa com a tarefa maternal, instaurando assim a lógica da dupla responsabilidade, conforme Scavone (2001a).

No século XX, com a oportunidade de maior acesso à educação formal e profissional, as mulheres ocuparam cada vez mais espaço no mercado de trabalho ao mesmo tempo que exercem sua função maternal. Entretanto, crescem neste contexto, debates sobre o ser ou não ser mãe, sendo uma questão racional pensada pela mulher ou pelo casal, considerando vários fatores da vida da mulher: o econômico e profissional, em que a mulher decide por muitas vezes adiar a maternidade ou não ter filhos por colocar a carreira em primeiro plano, afinal encaixar um filho nesta rotina não é nada fácil, além de ser necessário um planejamento financeiro prévio; o fator social em que a mulher decide por seguir outros objetivos, além do profissional, fazer uma grande viagem, por exemplo, e o de simplesmente não se identificar com a maternidade. Graças a várias lutas do feminismo, atualmente podemos falar em escolha, principalmente pelo surgimento de métodos anticoncepcionais eficazes, especialmente da pílula, que possibilitam as mulheres decidir ou não pela maternidade.

O feminismo e sua contribuição para libertação das mulheres e conquista de direitos, inclusive os maternos

Hooks (2019) nos diz que apesar de não sabermos quando foi utilizada a expressão “libertação das mulheres”, e nem considera que isso seja um fato importante, pois, como mostra a história do movimento feminista contemporâneo, em toda parte havia mulheres lutando contra o sexismo:

Quando essas mulheres começaram a se encontrar e trocar experiências, aquela rebelião coletiva passou a ser conhecida como “libertação das mulheres” (*women’s liberatio*), desdobrando-se posteriormente no movimento feminista. A luta feminina ocorre a qualquer época onde quer que uma mulher ou um homem se erga contra o sexismo, contra a exploração sexista e a opressão. O movimento feminista acontece quando grupos de pessoas se reúnem em torno de uma estratégia organizada no intuito de combater o patriarcado (HOOKS, 2019, p. 16).

A chamada primeira onda do feminismo surge em meados do ano de 1789, no contexto social e político da Revolução Francesa, e, portanto, do Iluminismo. O feminismo moderno tem como expoente a pessoa da dramaturga e revolucionária Olympia de Gouges, que elaborou, juntamente com outras mulheres, uma declaração proclamando que as mulheres possuíam direitos idênticos aos dos homens, defendendo a instituição do divórcio e o fim da escravidão. Ignorada por seus conterrâneos e considerada muito ousada para a época, foi condenada à morte em 1793. Olympia foi uma das pioneiras de um movimento que veio contribuir, e muito, com a emancipação feminina.

O movimento feminista contemporâneo começou ganhar força nos anos de 1910, quando surgiu o sufrágio na Europa, onde as mulheres lutaram para que pudessem ter os mesmos direitos dos homens, o primeiro deles: o direito ao voto. Segundo Pinto (2010) *as sufragetes*, como ficaram conhecidas, promoveram manifestações em Londres, foram presas, fizeram greve de fome e algumas até morreram, conquistando o direito ao voto no Reino Unido em 1918, sendo assim conhecida como a primeira onda do feminismo. No Brasil, houve movimentações similares aos ingleses, começando nos anos de 1910, liderados pela cientista Bertha Lutz, fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Após várias batalhas em várias instâncias, inclusive através de abaixo-assinados, as mulheres brasileiras conquistaram o direito a voto no ano de 1932, após promulgação do Código Eleitoral do Brasil.

Na Europa, mais precisamente no fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na maioria dos países onde o processo de descolonização fora finalizado, o voto feminino era realidade. De acordo com Garcia (2015), neste momento o movimento feminista sofria uma decadência, visto que as mulheres acreditavam ter alcançado a maioria dos seus direitos, vivendo assim em uma sociedade igualitária. Muitas delas acabaram por abandonar a militância, e outras continuaram atuando em causas trabalhistas e nas reformas das leis sobre a infância e a maternidade. Ainda segundo Garcia (2015), em muitos países a taxa de natalidade caiu

significativamente e se culpou a maior independência das mulheres. As feministas foram acusadas de destruir as bases da nação e da família, basicamente, o feminismo foi dado como morto.

Até que em 1949, a autora Simone de Beauvoir publica sua obra *O Segundo Sexo*, marco do começo da segunda onda feminista, considerada bem à frente do seu tempo, e uma das maiores obras feministas. Beauvoir tratou de temas como a maternidade compulsória, supremacia masculina, liberação do aborto e métodos anticoncepcionais, assuntos tabus para a sociedade conservadora da época. Sua frase “não se nasce mulher, se torna mulher” é até hoje considerada revolucionária. A obra foi importantíssima para basear as ideias desta onda, que viria a ser iniciada na década de 60, momento da internacionalização do movimento feminista, onde a luta pelos direitos iguais entre homens e mulheres se intensificou com o nascimento do Movimento Hippie nos Estados Unidos, que desafiava a sociedade da época, contrariando os valores morais e pregando sexo livre, o uso de drogas, e tinha como lema “paz e amor”. Foi ainda nesta década que houve o lançamento da pílula anticoncepcional, também resultado da luta feminista ao longo dos tempos, e acontecimento tão importante para as mulheres que desejavam fazer controle da sua fecundidade, e mais importante, o direito à escolha da maternidade.

Em paralelo a esses acontecimentos, o movimento feminista ganhava cada vez mais força e, de acordo com Pinto (2010), é a primeira vez que as mulheres falam e discutem diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres. Para a autora:

O Feminismo aparece como movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher - no trabalho, na vida pública e na educação - mas que luta, sim - por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade para decidir sobre seu corpo (PINTO, 2010, p. 16).

No Brasil, em meio a um contexto político difícil, que foi o da ditadura militar, iniciada através de um golpe dado pelos militares no ano de 1964, as manifestações feministas começaram no começo

da década de 1970. Entretanto, logo foram vistas como perigosas política e moralmente, a partir desse momento, o movimento no País perdeu força.

Graças à movimentação das feministas, mesmo com vários empecilhos, o Brasil obteve várias conquistas para ampliar os direitos políticos e sociais das mulheres ao longo das décadas, como o direito ao voto; aprovação da lei do divórcio; a criação da primeira Delegacia de Polícia da Defesa da Mulher em São Paulo – mais tarde difundida em todo o País –; criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – que passaria a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, com status ministerial como secretaria de Política para as Mulheres; e, a Lei Maria da Penha – que tem como objetivo punir de forma mais severa os homens agressores, na maioria dos casos, seus próprios companheiros.

Conquista das mulheres trabalhadoras, a licença maternidade

Nas Idades Antiga e Média, o cuidado com as crianças foi “terceirizado”, não tendo os pais um papel central em suas criações. Porém, nas épocas seguintes houve uma mudança neste modelo familiar, fazendo com que os pais tivessem uma maior conexão emocional com seus filhos. Principalmente após a revolução industrial, houve a inserção gradual das mulheres no mercado de trabalho, e aumentou a necessidade da presença da mãe nos primeiros anos de vida da criança; surgiu a emergência de proteção aos direitos da criança e da maternidade em alguns países do mundo, começando pelos Estados Unidos, onde foi instituída a licença-maternidade para atender esta necessidade. Entretanto, vamos focar no histórico da concessão/instituição da licença-maternidade para as mulheres brasileiras.

Com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, para ampliar os direitos das mulheres no âmbito do direito trabalhista na sociedade brasileira, houve a introdução da licença-maternidade, com o afastamento remunerado da mulher do trabalho. Com isso, era concedida licença de quatro semanas antes e

oito semanas depois do parto, devendo ser paga pelo empregador, o que causava algumas restrições para a contratação das mulheres.

Durante as décadas seguintes, houve várias conquistas em termos de liberdade e espaço profissional das mulheres no mercado de trabalho. Para garantir que esse movimento não perdesse força, a Organização Mundial do Trabalho (OIT) recomendou que a licença-maternidade fosse paga pela previdência social, e no nosso País isso aconteceu a partir do ano de 1973. Mas esse acontecimento não garantiu a manutenção do emprego das mulheres que estavam gestantes. A partir deste momento, os sindicatos começaram a se mobilizar para aumentar os direitos das mulheres, para que não houvesse retrocesso.

A juíza do trabalho e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Maria do Perpétuo Wanderley¹ (RÁDIO CÂMARA, 2021), enfatiza a importância do empenho dos sindicatos para assegurar a estabilidade das gestantes e puérperas e ampliação da licença. Este movimento serviu de base para o que seria aprovado na Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã: o aumento de 84 para 120 dias, sendo, diferentemente de outros países do mundo, remunerada integralmente durante todo este período.

A Organização Panamericana de Saúde (OPAS) recomenda que os países implementem a Convenção 183 da OIT e a Recomendação sobre a Proteção à Maternidade, que indica a necessidade de as mulheres terem ao menos 14 semanas de licença maternidade remunerada, e que deve haver esforço por parte dos governos para aumentar o período para, pelo menos, 18 semanas. Atualmente no Brasil, o período mínimo de licença maternidade continua 120 dias para as trabalhadoras regidas pela CLT, para as servidoras públicas e algumas trabalhadoras do ramo privado

¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/293878-especial-licenca-maternidade-2-evolucao-das-leis-e-costumes-sobre-licenca-maternidade-no-brasil-0602/#:-:text=A%20licen%C3%A7a%20maternidade%20surgiu%20no,mulheres%20no%20mercado%20de%20trabalho.> Acesso em: 07 de junho de 2021.

(empresas que aderiram ao Empresa Cidadã). Houve a extensão do período para 180 dias, instituído pelo Decreto nº 6.690/2008, ou seja, o recomendado pela OPAS, mas ainda com certeza não alcançamos o ideal, que é por exemplo, a equiparação deste período ao da licença-paternidade. Atualmente os homens têm direito a apenas cinco dias de licença.

Patriarcado, o papel do pai na criação das crianças e a licença-paternidade: igualdade de direitos

De acordo com Narvaz e Koller (2006), as organizações humanas nem sempre foram patriarcais, ou seja, onde há a supremacia do homem nas relações sociais, em que a mulher é subordinada a ele. Segundo as autoras, estudos antropológicos como o de Engles em 1884 e de Muraro em 1994, indicam que no início da história da humanidade as primeiras sociedades eram coletivistas, nômades e matriarcais, em que o papel da mulher-mãe era central. Essas sociedades (ditas primitivas) organizavam-se em torno da figura da mãe, sendo também as relações entre homens e mulheres igualitárias.

Com o passar dos anos, com a descoberta da agricultura, caça e fogo, as comunidades acabaram por se fixar em um só território; a partir daí o homem era responsável pela caça e às mulheres cabia o cultivo da terra e o cuidado com os filhos e filhas. As autoras destacam que, neste período, começaram a surgir as relações monogâmicas a fim de garantir herança de filhos legítimos, com o reconhecimento do papel do homem como reprodutor. Assim os corpos das mulheres passaram a ser controlados, havendo também divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, sendo instaurada a sociedade patriarcal.

Ainda segundo Narvaz e Koller (2006):

Cabe destacar que o patriarcado não designa o poder do pai, mas sim dos homens. É uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: o primeiro em que as mulheres estão

hierarquicamente subordinadas aos homens e o segundo que os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 50).

Esses valores trazidos com a ascensão da sociedade patriarcal legitimaram o controle da sexualidade e autonomia das mulheres e, por consequência, neste modelo de sociedade, os homens têm mais vantagens e suas atividades mais valor em detrimento às das mulheres: o homem como responsável pelo provimento da família e a mulher pelos cuidados domésticos e dos filhos e filhas. Na nossa cultura os homens não são ensinados a cuidar, desde pequenos são criados para uma vida exterior, enquanto as meninas ficariam em casa, cuidando da família e, como diz Adiche (2013), é esperado que a mulher sempre almeje o casamento; é esperado que façam suas escolhas mantendo sempre em mente que o casamento é mais importante, impondo a esta mulher uma anulação como pessoa.

Segundo Borsa e Feil (2008), as famílias contemporâneas têm mudado bastante sua configuração em contraponto ao modelo de família tradicional, com o pai sendo o único provedor e a mãe responsável pelas tarefas domésticas e cuidado com as crianças. O que se tem percebido é que as famílias brasileiras de contexto socioeconômico médio têm compartilhado as tarefas referentes a família, especialmente os filhos.

Com essa pequena evolução na divisão de tarefas entre homens e mulheres, viu-se por parte dos legisladores a necessidade de criar, no contexto brasileiro, duas leis muito importantes para que os pais pudessem efetivamente participar dos cuidados nos primeiros dias/meses da criança: a licença-maternidade e paternidade. Iremos abordar a segunda.

Na Constituição Federal de 1988, foi instituída a licença-paternidade, onde o homem que se torna pai recentemente, pode solicitar em seu trabalho cinco dias de licença remunerada, para que a partir do primeiro dia de nascimento da criança afaste-se legalmente para participar não somente dos cuidados com a

criança, mas como também aumentar o vínculo afetivo e estimular o desenvolvimento e o aprendizado da criança recém-nascida.

Na época da criação desta lei, para Silva (2015), o pensamento foi de que a função desempenhada pelo pai era de mero ajudante da mãe, que ainda possuía o papel primordial de responsável pela criação dos filhos e filhas. A licença seria para auxiliar a mãe nos primeiros dias durante a recuperação do parto, e não para auxiliar no cuidado com o filho ou filha.

Houve durante os anos alguns avanços quando se trata da licença-paternidade, como a extensão de direitos para pais adotantes e homens LGBTIA+; a aquisição da licença-maternidade pelo pai, caso haja falecimento da genitora e, ainda, segundo Silva (2015), o cônjuge ou companheiro sobrevivente fará jus integralmente ou do tempo restante desta licença, desde que a criança não venha a óbito, ou seja abandonada. Mas ainda precisamos ir mais além, alguns congressistas brasileiros tentam colocar projetos em tramitação na Câmara/Senado para ampliação da licença-paternidade. O mais extenso deles propõe que o prazo de cinco dias seja ampliado para 30 dias. Tais projetos, em 2021 ainda não tinham sido votados, enfrentando duras resistências e burocracias.

É preciso afirmar que é necessário urgentemente a equiparação das licenças-maternidade e licença-paternidade, visto que a importância do pai e da mãe na vida do filho ou da filha é igual. Com a evolução da sociedade, e pequenas mudanças no modelo atual de família, é necessário, como cita Silva (2015), revisar a noção de maternidade, não podendo mais vincular a mulher com a vida privada, lar e família: é preciso promover uma redistribuição de tarefas para aliviar a sobrecarga imposta às mães trabalhadoras, bem como a discriminação que tal encargo gera no mercado de trabalho.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, podemos ver um pouco da historicidade e a constituição da maternidade, reconhecendo que, em outras décadas, as mulheres não tinham direitos e que estavam

fadadas a submissão aos seus maridos, e a terem que se dedicar exclusivamente aos seus filhos e filhas. Com certeza, a aquisição destes direitos foi importante para a conquista de espaços: o mercado de trabalho e o acesso a escolarização são alguns deles.

As lutas feministas para a igualdade de gênero, ao redor do mundo e no Brasil, no começo do século XIX e no decorrer do século XX e XXI e que se estendem até os tempos atuais, foram e são essenciais para que pudessem ser levantadas muitas questões acerca do ser mulher e ser mãe. Tanto na inclusão de direitos para as mulheres, que antes só podiam ser exercidos pelos homens, direitos estes essencialmente básicos, como trabalhar fora de casa, estudar e até mesmo votar.

Pode-se perceber que as mulheres têm cada vez mais o poder de escolha, como dito anteriormente. Apesar disso, para muitas mulheres, de acordo com Guimarães (2010), a maternidade revela-se como dimensão de grande importância. As mulheres entrevistadas em sua tese de mestrado revelaram que a maternidade para elas foi um destino natural, mas que embora a vivência da maternidade ainda seja de extremo valor na constituição da identidade da mulher, outras dimensões da vida se fazem cada vez mais importantes e presentes na vida delas.

Atualmente, o maior desafio enfrentado pelas mulheres é continuar lutando contra o machismo, o conservadorismo e valorizar as conquistas alcançadas durante as últimas décadas do século XXI, em todos os campos da vida das mulheres; que ser mãe e exercer outros papéis, como o de trabalhar e estudar é totalmente possível, ainda que os determinismos sociais impostos sejam outros, tentemos fugir ao máximo deles para que possamos continuar conquistando cada vez mais espaços que são nossos por direito.

Referências

ADICHE, C. N. **Todos nós deveríamos ser feministas** - Palestra TEDxEuston (30min15s). 2013. Disponível em: <https://www.>

youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc&t=254s. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é Feminismo?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BORSA, J. C.; FEIL, C. F. O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão. **Psicologia.com.pt**, v. 185, p. 1-12, 2008.

CALLIGARIS, C.; HOMEM, M. **Coisa de menina?** Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Coleção Papyrus Debates. Campinas: Editora Papyrus 7 Mares, 2017.

CATTONY, L. **Uma Visão Histórica sobre a Maternidade**. Real Maternidade, 2016. Disponível em: <http://www.realmaternidade.com.br/2016/05/01/uma-visao-historica-sobre-a-maternidade/>.

Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

CHODOROW, N. **Psicanálise da Maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. 2ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2002.

DURKHEIM, È. **Regras do Método Sociológico**. Tradução: Paulo Neves - 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GARCIA, C. C. **Breve História do Feminismo**. 3ed. São Paulo: Editora Claridade, 2015.

GUIMARÃES, F. C. M. **Caleidoscopicamente mulher**: dilemas e desafios contemporâneos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

HOOKS, B. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução Rainer Patriota. – 1. ed. - São Paulo; Perspectiva, 2019.

SILVA, A. F. L. e. A Equiparação da Licença Paternidade à Licença Maternidade: Uma necessidade social e legal para equiparação de gêneros. Em: Maria Cecília Máximo Teodoro; Roberta Dantas de Mello. (Org.). **Tópicos Contemporâneos de Direito do Trabalho**: reflexões e críticas. 1ed. São Paulo: 2015, v. 1, p. 131-143.

MOURA, S. M. S. R.; ARAÚJO, M. de F. A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. **Cienc. prof. [online]**. 2004, vol.24, n.1, pp. 44-55.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicol. Soc. [online]*. 2006, vol.18, n.1, p. 49-55.

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política** (UFPR. Impresso), v. 18, p. 15-23, 2010.

RESENDE, D. K. Maternidade: uma construção histórica e social. **Pretextos** - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 2, n. 4, p. 175 - 191, 5 jun. 2017.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu** (UNICAMP. Impresso), Campinas, p. 137-150, 2001a.

_____. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface** (Botucatu. Impresso), v. 5, p. 47-59, 2001b.

Os desafios de uma mulher no ensino superior: narrativas resilientes

Anna Pereira de Novais
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo

O propósito geral deste trabalho consiste em fazer um ensaio reflexivo sobre a jornada acadêmica de uma mulher no ensino superior, trazendo à tona os desafios como a vulnerabilidade social, para um entendimento maior sobre outras formas e caminhos que a educação pode ter. Por meio da poesia e da música, tento de forma mais real e menos enrijecida contar minha trajetória¹, através da resiliência, ora como desabafo, ora com respaldo de teóricos da educação, buscando elucidar os desafios educativos que muitos e muitas estudantes precisam transpor para sua tão almejada formação educacional. Nem todos e todas conseguem, mas esperançosamente, relato ao final do trabalho as ferramentas que me foram disponibilizadas para alcançar o sonho de transformar minha própria realidade através da educação.

Palavras-chave: Educação. Resiliência. Narrativa. Mulher. Poesia.

Introdução

Resiliência [Figurado] Capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios. (Dicio, dicionário online de Português)².

Uma palavra bonita e muitas vezes romantizada para descrever como habituar-se ao desespero. Ser resiliente não é uma

¹ Anna Pereira de Novais

² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resiliencias/#:~:text=Significado%20de%20resili%C3%Aancia,facilidade%20os%20problemas%20que%20aparecem.>

escolha, mas é tudo o que me resta. Chamo o *fundo do poço* de pular-pula, porque foi assim que me senti por muitas vezes ao longo de minha jornada, descendo e subindo constantemente nos acontecimentos da vida.

Ser mulher, mãe solo, periférica e pobre, é uma montanha de adjetivo complicador na formação acadêmica e, também, dicotomicamente um alavancador de esperanças para viver melhor. Este trabalho surge da necessidade de expressar de que formas a angústia da vulnerabilidade social em minha vida como estudante de Pedagogia me atrapalhou, e me ajudou na minha formação. É mister porém, contextualizar minha história.

Meu nome é Anna Pereira de Novais, filha de Santilho, um piauiense trabalhador, e Dona Zezé, uma goiana com o maior coração do mundo, sou a caçula de quatro irmãos. Nasci e vivi até o início da minha vida adulta no Setor "P" Sul, situado na região administrativa de Ceilândia, em Brasília. Das minhas memórias, recordo que nasci num momento em que meu pai estava desempregado há seis meses, por essa razão quase não tenho registros fotográficos de minha infância. Mas tenho registros psicológicos da escassez de recursos e de muita luta dos meus pais, como a maioria dos migrantes em Brasília.

Aos 6 anos eu sonhava tocar violino, meu pai não tinha como bancar este sonho e deixei para lá esta ideia. Escrevi minha primeira poesia aos 10 anos, que me lembre, era sobre amor e dor e acabei ganhando a admiração da professora e um sorriso meio desconfiado da minha mãe. Aos 13 me apaixonei pela filosofia pela primeira vez, instigada por uma paixão platônica pelo professor de 23 anos que ficou apenas por três meses em sala. Comecei a escrever sobre paixão e me apaixonei pelo pensar.

No ensino médio flertei forte com a cultura, nos passeios escolares, com a moda, as passarelas e fotos que foram entrando na minha vida sem muito planejamento. Quase fui para a China, depois de ter ido duas vezes à selva de pedra fotografar e ser "vendida" para um agenciador de modelos. Depois quase fui para o Japão. Fui vetada pelos meus pais que não me deixaram "morrer

num Tsunami", e se eu precisasse de ajuda financeira por alguma coisa, eles teriam que vender a nossa casinha de dois quartos para me salvar. Acabei indo morar em Ubatuba, tentar algo novo. Pelo menos aquelas ondas eram suportáveis.

Desfilando nas areias como garçõete, e nas escunas com roupa de surfista, até ir parar na portaria de um bar com música, sendo elogiada por Clodovil por ter belas pernas longas e, mais tarde, fazendo comercial para um grande publicitário. Eu nasci com essa "cara de rica", já dizia a costureira lá do bairro, ela falava: "mulher, tu num tem cara de menina da Ceilândia não, tu tem cara de menina do plano", comentário constrangedor para mim. Por que diabos ela pensava isso? Como seria a cara de menina do Plano Piloto?? Branca, magra, beleza padrão, estereotipada, entendi mais tarde. Eu gostava mesmo de ser diferente, não pela aparência cínica, e nem pela calça jeans do avesso e dos meus cabelos desgrenhados na adolescência, mas pelos mistérios do meu olhar e das minhas aventuras divertidas sobre a vida, a fé e a esperança que eu criava em minha mente, "um dia vou mudar minha realidade"!

Quando sofri *bullying* na escola, por ser magra demais, desejei sim um dia ter sucesso, só para provar para aqueles ignorantes que ser como eu era podia ser uma vantagem. Mas isso passou, meu desejo de vingança virou uma simples capa de jornal local com os dizeres: "Esse Escândalo se Chama Anna Novais", aceitei minha magreza como algo normal e parti para o trabalho.

A vida de modelo não me trouxe fama, nem sucesso, muito menos dinheiro, mas me garantiu uma aproximação maior com a cultura, a música e com pessoas interessantes e inteligentes que me incentivaram muito na minha própria transformação. O amor também me trouxe muita coisa boa. Uma rede de amigos intelectuais, o gosto por tocar música e por fazer música, a fotografia, as leituras, filosofias vãs, poesia, o pensar e o sentir.

Comecei a tocar violão observando, logo ganhei um violão e fiz minha primeira música. Nada espetacular, nem maravilhoso, mas era eu ali, uma criação minha, simples e real. Sabe uma coisa que eu sempre tive??? Cara de Pau! É genético e veio da parte

materna. Mesmo muitas vezes parecendo ridícula, levava a comédia para esconder às vezes o meu próprio desespero.

Finjo que toco violão, finjo que sei cantar, invento boas esperanças, falo verdades, mergulho em mim, faço maquiagem, corto cabelo, vendo *brownies*, faço um brechó. Crio fotografias e desenho sobrancelhas. Já vendi sapatos, roupas, sonhos e amendoins. Nunca fui muito boa em alguma coisa, aprendi a me virar fazendo um pouco de um monte de tudo. Sou mais divertida do que bonita. Mais criativa do que inteligente.

Em 2010 tornei-me mãe do ser mais amoroso que conheci até hoje. Caetano ensinou-me a ser uma pessoa melhor, a nunca desistir. Quando estava com 2 anos, minha mãe faleceu, a minha pessoa escolhida na vida, me deixou. Três anos depois, em 2015, me separei, saí de uma relação de abuso físico, psicológico e moral. Senti-me só no mundo, não tinha família mais aqui para me apoiar, perdi a guarda do meu filho por não ter emprego e nem casa onde morar. Em 2016, resolvi, após 13 anos sem estudar formalmente, que mudaria minha vida e realizaria o sonho de estudar na UnB. Fiz o vestibular universal porque, apesar de ter estudado a vida inteira em escola pública, a concorrência de vagas era maior nas cotas. Para minha surpresa, alegria e desespero, ao mesmo tempo eu passei com uma boa colocação. E agora é que começa a grande aventura da minha formação acadêmica.

Este trabalho é inspirado pela empatia, pela música e a poesia, tem a pretensão despretensiosa de **mostrar como a educação foi e é um instrumento transformador na minha vida**. Fundamentado a partir de minhas experiências e vivências dentro e fora da universidade. Buscarei expor como sobrevivi, cresci e fui influenciada a pensar numa educação real e livre, contrariando as adversidades sociais e excludentes, almejando um mundo melhor, mais inclusivo e acessível.

Rótulos sociais e desigualdades: dificuldades enfrentadas pela vulnerabilidade social

Mulher

O meu corpo que você tanto saliva, é só a veste do meu espírito, livre.

A voz que você teima em silenciar, é minha arma de expressão! A arte que canto e meu grito de NÃO.

Meu intelecto você não toca, mesmo quando arrotas suas palestrinhas não requeridas.

Minha intuição não é loucura, quando seu caráter é revelado.

Eu me visto como eu gosto, nunca pedi tua opinião. Cala-te!

A mão que me afagou foi a mesma que me espancou.

A voz que sussurrou Eu Te Amo em meus ouvidos, também xingou, humilhou, denegriu e matou pouco a pouco.

Eu fui morar em mim... Apesar de viver com medo ao dobrar qualquer esquina.

Violam nosso corpo, nossa dignidade, nossa voz, nosso trabalho, nossa mente, nossos sonhos e nossas vidas... todos os dias eu morro em alguma mulher.

Eu educo, trabalho, estudo, ando, corro, cozinho, limpo, lavo, respiro, medito, danço, canto, toco, rezo, escrevo, poetizo, invento, intuo, penso, menstruo, sofro, choro, emocionio, fragilizo, engravido, fortifico, guerreio, acolho, abraço, beijo, amo e me canso... Estou cansada!

Marginalizada.

Só comemoro estar viva, nada mais.

Poesia para o Dia da Mulher (Anna Pura)

Apesar do grande esforço das políticas públicas na educação nas últimas décadas para um ensino mais inclusivo, justo e igualitário, é sabido que estamos muito longe de alcançar um ideal. A educação, que tem o papel central na vida dos sujeitos, está sendo precarizada por governantes omissos, que deixam de lado umas das pautas mais importantes em qualquer sociedade.

Para além da universalidade do ensino, pauto com mais afinco aqueles sujeitos que são invisibilizados no sistema educacional, às pessoas em vulnerabilidade social.

A gravidade na situação de pobreza e miséria, no Brasil, constitui permanente preocupação e obriga a refletir sobre suas influências no social e, principalmente, na área educacional, na qual as políticas públicas ainda se ressentem de uma ação mais expressiva. Para o sujeito pobre, marcado pela fome e pela miséria, a educação representa um espaço de oportunidades, de crescimento e de mudança social, mas que nem sempre tem o acolhimento necessário para tal. Nesse contexto de desigualdades e educação, Almeida (2017), elucida acerca de sua experiência educacional:

Foi exatamente em contextos sociais de negação da humanidade, ou seja, de extrema pobreza – material, de valores, de dignidade, como, ainda ocorre com significativa parcela da população brasileira, que surgem os primeiros elementos mobilizadores dessa pesquisa. Refiro-me à época de quando eu, dentre outras funções, desempenhei a de educadora popular, vinculada a instituições da sociedade civil organizada populares, junto às comunidades e grupos sociais rurais e urbanos, historicamente marginalizados e impedidos de acessar direitos e serviços públicos básicos e, desta forma, levando-os a conviver permanentemente com questões prementes à sua sobrevivência. Entretanto, em alguns lugares onde não existiam movimentos de organização social, ou os que existiam, mostravam-se frágeis em suas capacidades de mobilização e organização, as questões enfrentadas pelas comunidades eram mais graves e amplas, quase impossíveis de discernir, muito menos de intervir, como: a fome, precariedades extremas de infraestrutura de moradia, saneamento, deficiência ou falta de assistência social, de saúde, educação, a inexistente ou baixa escolaridade, dependências químicas, convivência com as mais diversas faces da violência humana, etc (ALMEIDA, 2017, p. 57).

Como transformar e transcender essas barreiras sociais numa sociedade pautada no capitalismo e meritocracia? É necessário transgredir os empecilhos e impedimentos para que todos os sujeitos se tornem livres, sem o estigma desumano dos rótulos sociais que os marginalizam. Entender o Ser em sua completude e saber que “*Viver*”, vai além de conceitos meramente biológicos. Viver é um verbo, uma ação, uma constante. Para além dos conceitos que já sabemos e aprendemos em aulas de Ciências e

Biologia, é mister entender quais as necessidades para se estar **Vivo** e para ter **Vida**.

Segundo Porfírio³, o filósofo prussiano Immanuel Kant, em sua teoria criticista, defende que o ser humano deve sair da “**menoridade**”, que seria o estado de desconhecimento que impede o desenvolvimento autônomo, e chegar ao conhecimento, que seria a garantia da autonomia e do esclarecimento, ou a “**maioridade**”. Ainda para Kant, “**é no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade**”.

No tocante ao pensamento crítico e à educação, o caminho pela liberdade e autonomia deve ser percorrido e almejado como o único possível, principalmente para os que estão “*à beira*”, onde as dificuldades são imensuráveis, num meio social baseado em meritocracia.

A essência da educação emancipadora e autônoma, como tão bem elucidou Paulo Freire (1996), possibilita que pessoas das classes menos favorecidas da sociedade, desenvolvam uma “*consciência crítica*” de sua situação e enxerguem-se como protagonistas da própria trajetória, capazes de transformar a própria realidade, sempre coletivamente. Acerca desse pensamento, Paulo Freire (1996) nos norteia com magistral sabedoria empírica:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. O educador é um “realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 38).

Ao assumir o ser pensante-transformador, nenhuma barreira pode deter a força transformadora que a educação proporciona. Porque, então, o sujeito tem o poder de lutar e ter esperança, de modificar a sua realidade e a das pessoas que estão a sua volta,

³ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>.

criando ferramentas e meios para o seu crescimento no mundo. Quando não se tem escolha, qualquer caminho serve, quando há uma transformação, se cria multiplicidades de escolhas, mais positivas e produtivas para si e para a sociedade.

Caminho de oportunidades: educação como ferramenta transformadora de liberdade

Vida em Conta Gotas
Pinga aqui um pouquinho de esperança...
O insuficiente me cansa.
Na roda da fortuna
Gira mundo desperta dor
Doses homeopáticas de alegria
Sorrisos que escondem solidão
Pedacinhos enormes de melancolia
E uma dose boa de gratidão
Porque ainda vivo
Mesmo que sobrevivendo
Porque ainda penso
Mesmo que muita loucura
Biografia de vento na barriga
Nem sempre a fome é vã
Simples vida, poucas notas
O trivial poético no divã
Gotejando lágrimas doces
No conta gotas da vida
Cada dia um açoite
Noite, amor, saudade, fim
Porque ainda vivo
Mesmo que sobrevivendo
Porque ainda penso
Mesmo que só loucura
Derretendo cada parte desse disfarce
Que nem fui eu quem concebi
Fecho os olhos para a maldade
Destilando o que sobrou de mim
Porque ainda viverei
Mesmo que eu morra
Porque ainda pensarei. Que um dia já sofri. Hoje não.
(Anna Pura)

Um respiro dentro de todo o caos, assim encontrei meu início na universidade. De todos os percalços, uma esperança, um meio, uma forma, uma transformação, aceitação social, melhoria de condições, um projeto, um caminho, um rumo, um norte, um novo começo. Disposta a mudar minha realidade, esse foi o combustível para ingressar à UnB. Cansada de ser menosprezada socialmente pelas condições financeiras e, também, pela cobrança capitalista de uma “boa formação” para ter um salário digno. Quem não tem ensino superior acaba sendo totalmente marginalizado, se vendo obrigado ou obrigada a trabalhar em condições precárias por salários mínimos, e passando por humilhações diárias; ou nos tornamos trabalhadores autônomos sem nenhum tipo de segurança ou garantia, vivendo numa corda bamba todos os dias. Para além de uma vida financeiramente estável, o que abarca o ensino superior vai além de um futuro, por vezes incerto.

A primeira coisa que me aconteceu foi que eu passei a ser vista de forma diferente pelas pessoas que me cercavam. Parece patético, mas quando foi sabido que eu passara no vestibular algo mudou, como se agora eu fosse uma pessoa genial, diferenciada, muito inteligente, merecedora e que, finalmente, era digna de respeito. Algo que deveria ser uma garantia, um direito, um passo comum na jornada de cada pessoa, virou um evento para poucos, que requer muito esforço, muito suor e muitas lágrimas. Posso assegurar que a raiva, o medo, a insegurança e a tristeza foram as principais motivadoras para esta mudança de *status quo*. Sem dramatizar muito essa escrita, mas sem deixar também de expor a relevância dos acontecimentos, uma prova, que na verdade é uma seleção, não deveria definir quem sou, ou quem merece ter oportunidades, afinal todos e todas importam. O que poucas pessoas sabem é que não foi apenas o que estudei na escola formal que me trouxe até aqui.

São vários os fatores que irão influenciar as escolhas de se fazer o ensino superior e o que fazer. Um deles que se destaca para mim, é o convívio familiar. Particularmente as mães têm um grande papel na formação educacional dos filhos, pela sua dedicação de

tempo e cuidado ao longo dos anos. Os amigos, e suas experiências de vida, a religião, a bagagem cultural através do lazer, exposições, filmes, música, a arte, a dança, o trabalho, as necessidades, a vida. Enfim, são diversos fatores que de certa forma “moldam” nossa trajetória educativa e influenciam diretamente nas nossas escolhas.

É sabido que as bagagens de conhecimentos, principalmente culturais, trazidas pelos alunos, exercem grandes influências sobre o seu desempenho. No entanto, a escola cumpre um papel importante, no sentido de oferecer esses conhecimentos àqueles que não têm acesso fora do espaço escolar. Ao mesmo tempo em que a escola aumenta a desigualdade social, enquanto privilegia os conhecimentos trazidos por alguns, ela pode se tornar um agente transformador na vida de outros (REIS, 2016, p. 22).

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, de acordo com Catani (2011), a escola poderia ser um grande instrumento de mudança social. No entanto, a forma como a escola está inserida na sociedade faz com que seja reprodutora do sistema que vivemos. “Isso acontece justamente por privilegiar a cultura dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados aos padrões de elite, ao construir e favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais” (CATANI, 2011, p. 17).

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, acredito ainda que a escola desempenha bem este papel de transformação social. O fato da educação básica obrigatória e gratuita ter aumentado para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, já é um grande passo. Sobretudo comparado ao nosso passado histórico que mal garantia quatro anos de estudos. Mesmo assim, ainda temos cerca de 11 milhões de analfabetos no Brasil.

Alguns estudos têm sido feitos ao longo dos últimos anos mostrando como a educação impulsiona a mobilidade social, com isso também a economia, mostrando mais uma vez a importância de investir em educação, como afirma Daniel Duque ao portal FGV (2019):

Desigualdade de oportunidades pode ter muitas métricas, uma das mais usadas é a associação da renda do pai com a renda dos filhos. Por essa medida, o estudo mostra que **caiu a desigualdade de oportunidades**. Verificamos que a renda dos filhos é cada vez menos parecida com a renda dos pais. E o acesso à educação teve papel preponderante. Isso porque, a oferta de vagas no ensino público ampliou-se na década de 1990 em relação a anterior, quando pessoas que nasciam em famílias mais pobres tinham menos oportunidades.

Ainda, de acordo com o estudo feito pela FGV (2019), o melhor desempenho se deu entre mulheres negras, isso porque a população negra teve historicamente menos acesso à educação do que a população branca, de modo que, com a universalização do ensino básico, os negros foram os que tiveram maior aumento de escolaridade. Como nas últimas décadas se observou que mulheres estudam em média por mais tempo do que homens, elas tiveram ainda maior aumento de grau educacional e, por isso, maior aumento da renda com relação aos seus pais.

Importante ressaltar que as mulheres negras têm trabalhos brilhantes, e essenciais para a sociedade e a educação, como por exemplo Lélia Gonzales, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Djamilia Ribeiro, bell hooks, dentre outras. A literatura afro-americana, que antes não falava sobre feminismo e questão racial, vem sendo desconstruída ao longo dos anos através destas pensadoras. A educação não deve de maneira nenhuma ser excludente na cultura acadêmica, como muito bem expõe bell hooks;

Crítica literária é o ambiente que melhor tem permitido as mulheres negras afirmar a voz feminista. Boa parte da escrita desmascara formas de exploração da opressão sexual da vida dos negros, e recebeu atenção e riscos falar criticamente sobre ela (HOOKS, 2013, p. 169).

A pedagogia crítica e a educação de liberdade são as bases da obra **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**, e demonstra a importância da educação como prática social humanista. A realidade educacional no mundo ocidental, por vezes, desinforma e aparta. A falta do compromisso, a repressão

que a educação impõe é visível, mas, nem sempre, os estudantes conseguem reconhecer essa repressão. Uma boa parte dos sistemas educacionais são excludentes, e muitas vezes menosprezam os negros e negras. Acerca disso, ainda bell hooks afirma: As vozes dos alunos nem sempre são ouvidas para isso, a consciência crítica ajuda bastante. A educação libertária quando todos tomam a posse do conhecimento como se fosse este uma plantação em que todos temos de trabalhar (HOOKS, 2013, p. 26).

Sobre resiliência, ser mãe solo, estudante e mulher: uma conclusão diferente

Distorção

Inevitavelmente sairei do meu casulo algum dia.
Não pelos sopros das asas de borboletas na minha cabeça, e
tampouco pelo tamanho das minhas pernas.
Mas é inadiável esse momento, ápice ou epopeia. Há de
chegar.
O momento em que eu não me importarei mais com o que
pensam sobre mim.
Nem com o que eu vejo, paranoicamente.
Enquanto isso, vou tecendo e construindo aqui dentro.
Ressignificando loucura, aprimorando a paz e renascendo
em aspirações.
Me enchendo de mim a ponto de não me adequar mais.
Expandindo cada célula para um transbordo para o “além
dos além, onde sanguíneo nenhum pode ir” (como diria
Estamira)
Até onde eu caibo?
Como rasgar essa casca adornada de beleza-insanidade?
Acomodar palavras na poesia não é fácil.
Meus escritos contam causos nem sempre poéticos.
Enfeitam dores inenarráveis.
Disfarçam dramas cotidianos.
Inspiram ilusões.
Deturpam a realidade para poder ser quase real.
Porém as palavras também curam.
Palavras voam.
Passeiam.
Envolvem.

Sonham e realizam...
Mesmo paralisadas ou distorcidas.
(Anna Pura)

Começo a última parte deste trabalho exprimindo minhas sensações desse exato momento, o abandono e a solidão que se é ser mãe solo e estar doente, sem ter a possibilidade de ser cuidada, acolhida como deveria. Porque eu, antes de tudo, preciso estar de pé, para cozinhar para mim e para meu filho, tenho que estar forte para cuidar dele que também está doente, e para suportar tudo com muita fé e paciência, porque as pessoas que me cercam e não são mães não entendem e pensam que eu “demando demais” com as minhas necessidades básicas de sobrevivência. Falar, escrever e me comunicar é a forma que encontrei de continuar a existir, uma resistência resiliente quase insuportável.

Ser mulher já é uma tarefa desafiadora desde o início da existência. Carregamos o estigma de inferiores até na mitologia de Adão e Eva, onde fomos colocadas como frágeis e criadas a partir de um pedaço de um homem, e ainda, para piorar, elencadas como aquela que levou a humanidade ao pecado e a expulsão do paraíso. Só de refletir acerca desse mito, visto como verdade por milhões de pessoas, já sinto o peso de ser uma mulher. Além dessa visão errônea, vemos pessoas tentando justificar a “fraqueza” da mulher pautada numa avaliação biológica acerca de nossa constituição física.

Decerto que nossas diferenças de gênero se valem muito quando pensamos nos hormônios que enfrentamos todos os meses com a menstruação, acompanhados de mudanças de humor, apetite, variações nos nossos corpos, dores nos seios, de cabeça, nas pernas, enjoos, fraqueza muscular, inchaços, cólicas, dores de barriga e, às vezes, até desmaios. E, ainda assim, passando por isso todo santo mês, continuamos de pé, tendo que trabalhar, estudar, cozinhar, lavar, limpar, amar, entender, cuidar e continuar em pé. Temos maior resistência à dor, parimos, amamentamos, trabalhamos em dupla jornada e ainda somos as pessoas com maior quantidade de tempo de estudos. E somos a fraqueza? O sexo frágil?

Não, definitivamente não somos mais frágeis. E isso é tão verdade que em todas as pesquisas que fazem, a mulher vive mais, estuda mais, trabalha mais. Somos resistência e fortaleza, lutamos cada dia para conquistar o nosso espaço de direito e igualdade. Mas é necessário acolher nossas necessidades como seres que necessitam de descanso, de visibilidade, de respeito e de admiração, sem romantizar nossa dor e sofrimento em detrimento de nossa força maior que, para mim, é o amor.

Em 2016 quando ingressei no curso noturno de Pedagogia eu não fazia a menor ideia de como conseguiria cursar as matérias. Eu me separara há um ano e meio e perdi temporariamente a guarda do meu filho por eu não ter um lar fixo e à época estar desempregada, morando de favor na casa de amigos. Apesar desses desafios, muitas pessoas me apoiaram e me impulsionaram a ter confiança e perseverança na promessa de um futuro melhor. Recordo-me do primeiro dia de aula, após 13 anos longe do ensino formal, chorei bastante. Não entendia como conseguiria lidar com tantas informações, fiquei preocupada com a quantidade de atividades propostas a cada matéria, eram cinco, e imaginava como faria para estar todos os dias na universidade, como eu comeria, e como ganharia dinheiro para poder fazer tudo isto. E foi através de amigos que já haviam cursado a UnB que descobri o auxílio socioeconômico. Depois de muito rodar e perguntar, consegui entrar no processo seletivo no segundo semestre e, posteriormente, fui contemplada. Até hoje eu sou grata e reforço a necessidade desta política de extrema importância para a permanência dos estudantes na universidade.

A quantidade de desafios continuou e continua até hoje, mas é válido ressaltar quais foram as ferramentas que encontrei para não desistir e continuar a jornada educativa. O primeiro ponto importante é a solidariedade e a comunicação, conversar e se articular, expor suas necessidades e fazer uma rede de apoio com as pessoas que você confia, e ampliar essa rede de apoio com pessoas novas que irão surgir ao longo do caminho. A amizade em sala de aula traz apoios para trabalhos acadêmicos e, nessa rede, é

possível enfrentar com mais leveza os desafios e o montante de atividades que recebemos ao longo do curso. Procurar dentro da universidade redes de apoio também é essencial. Professores, coordenadores do curso, direção, grupos de estudo, rodas de conversas fora da sala de aula. Aliás, tenho grandes experiências educativas que aconteceram na varanda da Faculdade de Educação. Momentos de descanso, ou até mesmo uma fuga daquela aula que estava muito puxada num dia difícil, me proporcionaram muitas vezes aprendizados inacreditáveis e, assim, ampliando minha rede.

Outra ferramenta que usei durante a graduação foi a psicoterapia. Primeiramente tentei atendimento no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP-UNB), mas infelizmente não consegui atendimento. Foi através da minha rede amiga que consegui gratuitamente um atendimento social de uma aluna recém-formada em psicologia pela própria UnB. Foram alguns meses de acolhimento maravilhoso, que recebi no gramado ao lado da Faculdade de Educação (FE1), que serviram de imenso apoio para os momentos mais complicados quando eu estava com crises de ansiedade e depressão, com ideias suicidas.

A música para mim foi, e é, um agregador em todos os instantes. Através da música pude expressar minhas dores, meus desafios, sonhos e desejos. Apresentei em sala de aula e isso fez com que eu me sentisse acolhida e, também, me proporcionou usar minha arte de forma educativa muitas vezes em trabalhos, diálogos e partilhas. A música trouxe-me calma, paciência e esperança, seja ouvindo, cantando ou criando. Quando toco meu violão e canto minhas canções eu me limpo e me curo, eu troco e recebo, distribuo sorrisos ou lágrimas, sou vista, ouvida e valorizada, e de quebra faço bem para meu cérebro, minha coordenação motora e minh'alma. Como diz Vigotski (2001), a arte é a ferramenta das emoções, a equilibradora de nossas emoções no cotidiano da vida.

O escrever é a minha melhor ferramenta dos últimos tempos. Seja em prosa ou poesia, um bilhete ou uma carta de amor, cada palavra, cada letra, cada sensação vai muito além de emitir

palavras, vou mais longe e nesse momento eu existo. E foi um grande desafio transgredir regras e normas quadradas da instituição acadêmica, que ainda castra e padroniza os seres como se só houvesse uma única forma de escrever. Eu escolho sempre escrever à minha maneira, mesmo que não agrade ou quando me faço entendida, lúcida e prática ainda que tenha escutado como meu texto é maravilhoso mas *o Paulo está na frente do Freire* e por isso você perdeu três pontos! Nada disso me fez desistir, apesar de me deixar furiosa por muitos momentos.

Sempre fui questionadora e curiosa, penso que não é à toa que acabei escolhendo ser uma educadora-buscadora, e uma das coisas que mais fiz nesta graduação foi pensar sobre como dentro de uma instituição maravilhosa, pública, democrática e revolucionária, numa faculdade de educação, onde se aprende e se estuda grandes nomes de especialistas em mudança, visão multidisciplinar, ainda temos que repetir hipocrisias e aprender em modelos do século XVII? Não generalizando, porque existem muitas pessoas que realmente estão fazendo educação de verdade, respeitando a individualidade de cada um, de cada uma, entendendo suas diferenças ou limitações.

Mas, na grande parcela, enquanto aprendia sobre a história da educação e como ela estava engessada, e que devíamos fazer diferente, estamos nos formando para fazer diferente, para fazer a diferença real, ao mesmo tempo, no meio do processo de formação somos sujeitados a métodos ultrapassados que não geram mudanças reais e nem contemplam a individualidade de cada estudante e suas necessidades de flexibilidade, por exemplo. Estudantes que estudam no noturno, trabalham, têm filhos, que muitas vezes chegavam atrasados por conta do transporte público, ganhavam falta no primeiro horário. Aliás, chamada já é algo ultrapassado para se apresentar aos indivíduos adultos que estão ali por que querem, escolheram e batalharam para estar neste espaço disputado. Outra coisa são os processos de avaliação, que muitas vezes me levaram a embates e desconforto, tendo que

dialogar com alguns professores sobre a inutilidade de provas, por exemplo, que muitas vezes não provam nada.

Certa vez numa aula de didática fomos submetidos a uma prova de múltipla escolha, eu estava muito insatisfeita com aquele método arcaico de avaliar meu aprendizado e resolvi fazer a prova sem ler as questões, em escolhas aleatórias. Quando eu recebi o resultado da nota eu caí na gargalhada porque acertara quase 80% da prova. Num outro dia da mesma aula, fizemos uma didática muito mais interessante com a brincadeira de *verdade ou consequência*, e pude então com todo respeito à professora, expor minha chateação pela escolha infeliz da aplicação da prova, e da minha transgressão planejada unicamente para provar naquele momento para todos que este tipo de avaliação não era interessante. Apesar da expressão de espanto da professora e da piada para eu jogar na mega-sena, ela foi incrivelmente receptiva à ideia e excluiu das atividades este tipo de avaliação. As colegas mais novas ficaram em choque, pensavam que eu seria rechaçada, ou que levaria um zero na prova, mas eu só queria mesmo era, de alguma forma, puder mostrar o que aprendera de verdade sobre didática.

Os eventos culturais proporcionados por estudantes, os saraus, as festinhas, os congressos, simpósios, apresentações, o forró na praça Chico Mendes, os almoços ou jantares no Restaurante Universitário (RU), o bar depois da aula, as aulas que matamos para descansar, as apresentações do Instituto de Artes (IDA), os brigadeiros compartilhados, os abraços, os acolhimentos e acolhidas entre nossos companheiros e companheiras, tudo isso é educação. A educação não é unicamente espacial, está na metafísica, está nos sentimentos, está na revolução, está no companheirismo, está na empatia, está na diversão, está nas árvores, nos pássaros, nas pessoas e, também, pode não estar em lugar nenhum, no silêncio, o silêncio educa muito.

A universidade, como seu próprio nome sugere, traz uma infinidade de possibilidades. Uma delas é o projeto de Extensão, que permite sair da repetição do ouvir, discutir, escrever e provar, e nos leva a experimentar o experimental. Reunir um grupo de

pessoas de diferentes cursos e habilidades e construir e executar, da melhor maneira possível, algo que faça a diferença numa região ou comunidade. Levar a universidade para a sociedade e na práxis, acumulando saberes e aprendendo novos saberes com estas ações, pessoas e atividade foi, e é, uma grande oportunidade para minha formação.

Ainda passeando pelas possibilidades que a universidade pública proporciona, existe uma quantidade enorme de oportunidades de visitar e aprender com as disciplinas de módulo livre. A que fez diferença e posso afirmar até que salvou a minha vida, foi a disciplina de Laya Yoga – meditação terapêutica que fiz com a Professora Viviane de Melo Resende, em 2019. E ainda afirmo que essa poderia ser uma disciplina obrigatória em todos os cursos da UnB, porque certamente evitaria ou ao menos ajudaria a evitar, a quantidade de suicídios dentro da universidade, outro tema que é bastante delicado e ainda pouco debatido. Durante um semestre inteiro eu ia toda segunda-feira *respirar!*

A Laya Yoga atua diretamente nas emoções que vêm dos pensamentos, e influem poderosamente no sistema glandular endócrino e, conseqüentemente, no metabolismo, no fisiologismo, no psiquismo e no sistema imunológico. Traz grandes benefícios. Nestas aulas, vamos dissolvendo paulatinamente todos os condicionamentos e experiências negativas registradas no subconsciente e no inconsciente, causadas pelo estresse, por traumas, frustrações, decepções e aborrecimentos do dia a dia. Vai reduzindo a angústia, ansiedade e insônia, combatendo o estresse, a depressão, o medo, melhorando a concentração e até curando muitas doenças psicossomáticas encontradas na sociedade moderna.

São infinitas as possibilidades de percorrer o espaço educativo, e cada indivíduo tem a liberdade de fazê-lo como bem entender. Através de minhas narrativas, busquei de forma leve e artística, mostrar como a educação foi e é transformadora na minha vida, e esta história ainda nem teve final. Estou para nascer sempre, como diz a educadora e colega de curso Ellen: “Ao longo da vida muitas histórias são contadas, algumas com finais trágicos e bem desenhados, outras

com um final morno e nada rebuscado, outras não tem nem final, começa no meio e termina logo no início” (DANTAS, 2019, p. 10).

O meu início não tem fim, acredito que a todo tempo estamos no mundo aprendendo e em constante desenvolvimento, como educadora, este aprender é ainda mais necessário, devido às transformações planetárias, o desenvolvimento tecnológico e as necessidades individuais de nossas crianças, necessitamos como docentes estar em contínuo crescimento e estudo. Espero que esta graduação seja só mais um pedaço do caminho, que eu continue nesta busca incessante pelo conhecimento, que eu possa ser uma pessoa melhor a cada dia, que me livre dos preconceitos, que possa fazer o bem para o maior número de pessoas, retribuindo tudo de maravilhoso que a educação e as boas pessoas que participaram da minha vida trouxeram. Termino esta narrativa com um trecho de Fernando Pessoa, citado por Rubem Alves (2002, p. 54):

O essencial é saber ver - Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!) Isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender. [...] Procuo despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu [...].

Que outras mulheres, mães e estudantes possam ter a experiência de escrever suas histórias e registrá-las da forma como desejarem, servindo de inspiração umas para as outras e fortalecendo esta corrente de diversidade na educação.

Referências

- ALMEIDA, S. G. de; PEDERIVA, P. L. M. **Projeto Âncora: Uma perspectiva de educação para a integralidade humana**. Dissertação de mestrado. 2017.
- ALVES, R. **Livro sem fim**. Edições Loyola, 2002.
- CATANI, D. B. A educação como ela é. **Educação: Bourdieu pensa a educação**. São Paulo, v. no [2007], n. 5, p. 16-25, 2007.

DANTAS, E. E. da S. **Intempérie de um TCC em crise**. Brasília. 2019. **ESTUDO revela que educação impulsiona a mobilidade social**. Portal FGV. 15 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/estudo-revela-educacao-impulsiona-mobilidade-social-brasil>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

PORFÍRIO, Francisco. "Immanuel Kant". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>. Acesso em: 13 de março de 2021.

REIS, L. F. **A educação e a mobilidade de classe: um estudo de caso entre professores do Instituto de Educação de Angra dos Reis**. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Autoras e autores

Ana Catharina A. R. Albuquerque
e-mail: anacacaalmeida@gmail.com

Ana Paula de Medeiros Ferreira
e-mail: anapaula_geografia@yahoo.com.br

Angélica Bimbato
e-mail: angelsbimbato@gmail.com

Anna Pereira de Novais
e-mail: novais.anna@gmail.com

Bianka Ferreira Araújo
e-mail: biankaferreiraaa@gmail.com

Catherine Alessa Maria de Novaes Viana
e-mail: catherinenovaes@gmail.com

Ellen Dantas
e-mail: eellendantas@gmail.com

Emerson Anghinetti
e-mail: emersonanghinetti@gmail.com

Fabício Santos Dias de Abreu
e-mail: fabra201@gmail.com

Gabriel Sousa Gonçalves
e-mail: gabrielsousa.g98@gmail.com

Kaleb Giulia Ribeiro Salgado
e-mail: giulia.salgado@gmail.com

Mickael Martins Pederiva
e-mail: mcklpederiva@gmail.com

Patrícia Lima Martins Pederiva
e-mail: patped@unb.br

Samuel Brito de Gusmão
e-mail: saamuel.bg@gmail.com

Sandra Oliveira Teixeira
e-mail: sandrateixeira@unb.br

Wérikliis Marques Almeida
e-mail: weriklis.lideres@gmail.com

As desolações decorrentes da pandemia da Covid-19 (contágios, mortes, sequelas corporais, sofrimentos psicológicos, tudo em escala mundial), representam um triste registro do período humanitário que habitamos e experienciamos no limiar do século 21. Sem dúvida, restará indelével nos corpos, mentes e espíritos de milhares de nós. Felizmente a ciência respondeu em tempo preciso com vacinas: sim, temos como debelar a Covid-19. Agora, como tratar a pandemia da lesbo-homo-bi-transfobia e do machismo? Que vacina para o negacionismo de estado contra corpos Queer? O que fazer para respeitar todos os corpos, núcleos familiares e diversidades de gênero e sexualidade? Patrícia Pederiva e Samuel Gusmão, organizadores de “NOSSAS VOZES: Diversidade de gênero e sexualidade, vida e educação”, nos apresentam autoras e autores dos artigos reunidos neste livro que dão sentido, vida e inspiração para enfrentar estes preconceitos que precisamos combater diuturnamente. A educação e o conhecimento são uma via de transformação e afetam o social: todos os corpos são permitidos, porque todas as vidas importam.

José Carlos Aguilera

