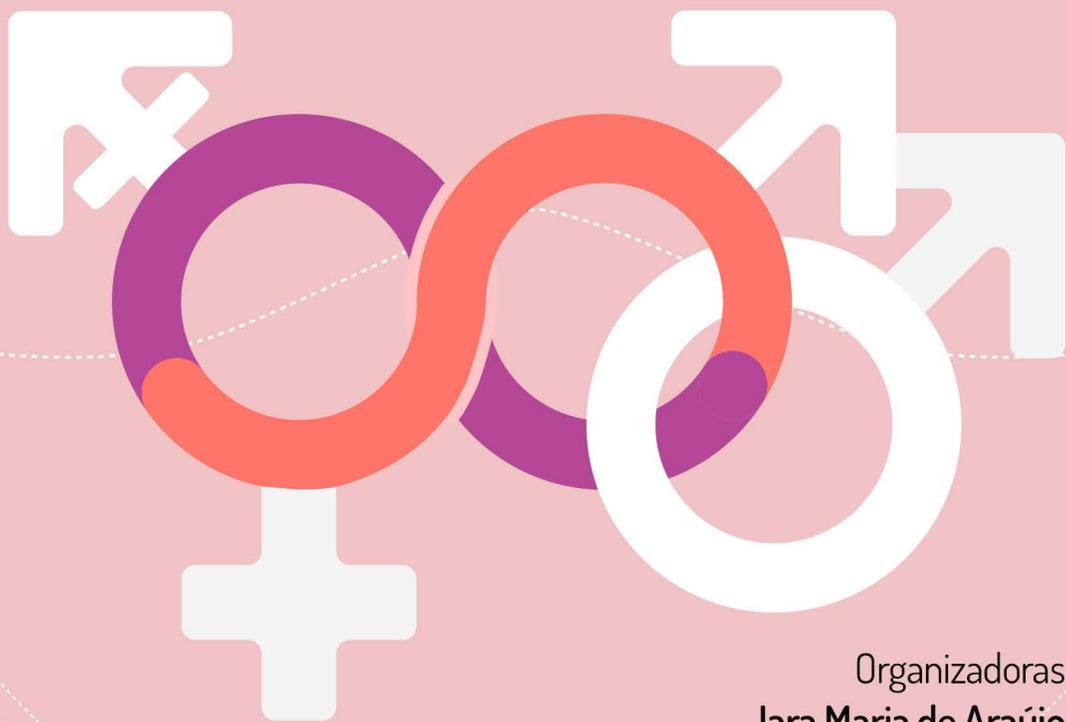


# GÊNERO, SEXUALIDADES E DIFERENÇAS:

TENSIONAMENTOS INTERSECCIONAIS  
NO CAMPO DA EDUCAÇÃO



Organizadoras  
Iara Maria de Araújo  
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva



**Pedro & João**  
editores

**GÊNERO, SEXUALIDADES E DIFERENÇAS:  
TENSIONAMENTOS INTERSECCIONAIS NO  
CAMPO DA EDUCAÇÃO**



**Iara Maria de Araújo  
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva  
(Organizadoras)**

**GÊNERO, SEXUALIDADES E DIFERENÇAS:  
TENSIONAMENTOS INTERSECCIONAIS NO  
CAMPO DA 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.

---

**Iara Maria de Araújo; Antônia Eudivânia de Oliveira Silva [Orgs.]**

**Gênero, sexualidades e diferenças: tensionamentos interseccionais no campo da educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 204p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-894-4 [Digital]**

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Tensionamentos interseccionais. 4. Campo da educação. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>7</b>
Iara Maria de Araújo	
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva	

### RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

<b>1. Gênero, educação e diferenças no cotidiano da escola: olhares docentes.</b>	<b>13</b>
Tatiane Bantim da Cruz	
Iara Maria de Araújo	

<b>2. Discutindo escola, gênero e feminismo com e a partir da animação Cinderela</b>	<b>37</b>
Pedro Weslei de Oliveira Silva	
Luzia Eidla Araújo Sousa	

### GÊNERO, FEMINISMO, INTERSECCIONALIDADE

<b>3. Gênero, raça e memória coletiva: os (as) agentes da história para os estudantes de Pernambuco, uma análise a partir do feminismo decolonial.</b>	<b>61</b>
Maria Claudia Virgínia de Lima	
Lorena dos Santos Oliveira	

<b>4. Percepções de si e localizações do eu: mulheres negras e a Universidade Regional do Cariri.</b>	<b>83</b>
Gabriela do Nascimento Lemos	
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva	

**5. Cançãoeiras populares e o cenário musical cariense: representatividade e interseccionalidade.** 103

Mabell Sales Batista Pinho

Isaura Caroline Abrantes Silva

**DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO**

**6. O transfeminicídio e a lei 11.340/2006 na perspectiva dos direitos humanos.** 131

Francisco David de Araújo Lima

José Ewerton Bezerra Alves Duarte

Maria Beatriz Sousa de Carvalho

Matheus Ribeiro Barreto Dias

**7. Pode uma criança *queer* [r]existir: sobre a existência de crianças dissidentes na escola.** 161

Rickie de Sousa Santana

Wellington Soares Gomes

**8. Masculinidades: entre discursos e deslocamentos** 179

José Rossicleiton de Freitas

Iara Maria de Araújo

**SOBRE AS ORGANIZADORAS** 199

**SOBRE AS AUTORAS E AUTORES** 201

## APRESENTAÇÃO

As reflexões sobre gênero, sexualidades e diferenças se entrecruzam nesta publicação em conexão com a educação, direitos humanos e cidadania problematizadas a partir da ideia de feminismos plurais, estudos decoloniais e a intersecção com marcadores sociais pulsantes em nosso cotidiano, quais sejam: raça/etnia, violência, geração e territorialidade.

A ideia desse livro surgiu dentro dos estudos e debates realizados no Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças LEGRAR/URCA e nas nossas práticas docentes, especialmente na unidade curricular Gênero e diversidade na escola do Programa de Mestrado Profissional em Educação – URCA, que tivemos a oportunidade de ministrar. A intenção é que as reflexões construídas nesses espaços, sejam elas teóricas e/ou práticas, fossem organizadas e expressadas na escrita e partilhadas com um número maior de pessoas, a fim de corroborar com a produção do conhecimento acerca das temáticas abordadas na publicação.

Essa é mais uma forma de reafirmar a proposta do LEGRAR que é tensionar formas naturalizadas e explicativas para os processos constitutivos das identidades sexuais e de gênero e que apontem para modos plurais de afirmação de diferenças, considerando os contextos sociais, culturais e discursivos e suas formas de regulação e normatização por instituições como família, escola, estado e igreja.

Travar o debate sobre temas tão instigantes e polêmicos, apresentados nessa coletânea, se faz urgente e necessário, pois é uma forma de demarcação de posição política e teórica frente a todo um movimento de ampliação de espaços de direita conservadora e retrocesso político. É uma oportunidade de nos somarmos às várias iniciativas e pensamentos na perspectiva de remexer e repensar práticas educativas e epistemologias sexistas,

heteronormativas, racistas, coloniais e excludentes que atuam no anulamento, violação, e silenciamento de pessoas e grupos específicos.

Essas interpelações exigem novos enfrentamentos, o que envolve repensar práticas políticas e teóricas, assumir outras vias de interpretação e olhar para esses temas a partir de outros ângulos. Os estudos decoloniais e interseccionais tem assumido esse desafio, constructos teóricos desenvolvidos por muitos textos dessa coletânea.

A partir dessas reflexões e intenções apresentamos nesse livro, oito artigos organizados em três sessões distintas e correlacionadas. A primeira intitulada: **Relações de gênero na Escola**, é composta por dois artigos.

O primeiro: **Gênero, educação e diferenças no cotidiano da escola: olhares docentes** de Tatiane Bantim da Cruz e Iara Maria de Araújo. As autoras buscaram tensionar sobre como as concepções sobre masculinidades e feminilidades são percebidas e elaboradas por profissionais da educação de uma escola pública de ensino fundamental, dentro de suas práticas educativas, e as implicações dessas concepções para as relações de gênero considerando as transgressões e as desigualdades de gênero.

O segundo: **Discutindo escola, gênero e feminismo com e a partir da animação Cinderela** de Pedro Wesley de oliveira Silva e Luzia Eidla Araújo Sousa, analisa a animação Cinderela problematizando temáticas como padronização da beleza, estereótipos femininos (como as madrastas), o mito da feminilidade e seu papel no instituição familiar, bem como, a sororidade entre mulheres. As reflexões apresentadas reificam a ideia de sociedade enquanto teia a partir das quais as relações são costuradas e consolidadas em uma estrutura misógina, sexista e patriarcal. Não existe “ponto sem nó”, nem mesmo as animações infantis fogem a reprodução do status quo.

Na segunda sessão: **Gênero, Feminismo e interseccionalidade** são apresentados três trabalhos.

O primeiro: **Gênero, raça e memória coletiva: os (as) agentes da história para os estudantes de Pernambuco, uma análise a partir do feminismo decolonial** de Maria Claudia Virginia de Lima e Lorena dos Santos Oliveira, apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no estado do Pernambuco. O estudo buscou compreender a ideia de memória coletiva a partir dos sujeitos históricos que são interpelados na disciplina de história considerando as questões de raça/etnia e gênero. A luz dos estudos decoloniais as autoras percebem ainda a não representatividade de mulheres racializadas no ensino de história.

No segundo: **Percepções de si e localizações do eu: Mulheres negras e a Universidade Regional do Cariri** de Gabriela Lemos Nascimento e Antônia Eudivânia de Oliveira Silva, reflete sobre os lugares ocupados por mulheres negras no âmbito acadêmico, especificamente na Universidade Regional do Cariri. Tendo como referência as teorias de interseccionalidade e o feminismo negro, o texto discute o impacto da experiência universitária na vida de estudantes que se identificam como negras.

No terceiro: **Cancioneiras populares e o cenário musical Caririense: Representatividade e interseccionalidade** de Mabell Sales Batista Pinho e Isaura Caroline Abrantes Silva, as autoras partem da construção da canção popular como uma das expressões ancestrais da música para se problematizar o lugar e a representatividade de mulheres cantoras/cancioneiras na cena cultural do Cariri cearense, esse campo é tencionado junto à teoria interseccional relacionando aqui, gênero, classe e território.

Na última sessão: **Dissidências sexuais e de gênero**, são apresentados três trabalhos.

O primeiro: **O Transfeminicídio e a lei 11.340/2006 na perspectiva dos Direitos humanos**, de Francisco David de Araújo Lima, José Ewerton Bezerra Alves Duarte, Maria Beatriz Sousa Carvalho e Matheus Ribeiro Barreto Dias, discute a aplicabilidade da lei Maria da Penha em corpos trans, bem como, a situação atual do transfeminicídio sob a luz dos direitos humanos e estudos de

gênero e sexualidade, tendo em vista a precariedade dos corpos trans em nossa cultura.

O segundo: **Pode uma criança queer [r]existir: sobre a existência de crianças dissidentes na escola**, de Rickie de Sousa Santana e Wellington Soares Gomes, apresenta uma reflexão acerca dos espaços escolares através do estranhamento sobre as [des]aprendizagens necessárias nesse espaço formativo. Partindo de corpos trans no espaço educacional, os autores fazem uso da interseccionalidade classe-gênero-sexualidade para informar sobre o disciplinamento dos corpos no interior dessa instituição.

O terceiro: **Masculinidades: entre discursos e deslocamentos**, de José Rossicleiton de Freitas e Iara Maria de Araújo, analisa possibilidades de rupturas com os modelos de masculinidade hegemônica, tendo em vista que as sociedades atuam no processo de regulação e legitimação de gêneros, reproduzindo valores e comportamentos heteronormativos. Apoia-se na discussão de uma literatura que tensiona e problematiza conceitos e posturas sobre marcas e transições deste processo identitário.

Esperamos que as reflexões apresentadas nessa publicação possam instigar discussões, problematizações e questionamentos e que provoquem outras construções interpretativas. Ousar experimentar novos caminhos é o grande desafio do contexto atual, caminhos que nos permitam mirar a construção de relações mais igualitárias com justiça e respeito às diferenças.

**Iara Maria de Araújo**  
**Antônia Eudivânia de Oliveira Silva**

**RELAÇÕES DE GÊNERO  
NA ESCOLA**



# GÊNERO, EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR: OLHARES DOCENTES

Tatiane Bantim da Cruz  
Iara Maria de Araújo

## Introdução

Enquanto espaço de socialização e aprendizagem a escola permite que educandas e educandos acessem conhecimentos sistematizados, saberes, valores e costumes, aspectos que irão atuar em suas formas de ser e estar no mundo. Todo olhar sobre a escola deve considerar que ela está inserida em um contexto social, cultural e histórico. Esse contexto interfere diretamente na organização dessa instituição, assim como também no fazer pedagógico que nela acontece. Historicamente a escola é uma instituição que investiu e ainda investe muito dos seus esforços na padronização dos indivíduos que dela fazem parte. Isso acontece no fardamento comum, nos conteúdos trabalhados, nas expectativas lançadas, na forma de avaliar, entre outras situações que ocorrem dentro do fazer pedagógico. Essa forma de organização escolar acaba por ignorar as diferenças ou tratá-las como um problema (LOURO, 2010).

Na escola isso acontece na medida em que regras de conduta, convivência e apresentações estéticas informam o lugar de cada um, tais como a forma como devem sentar, falar, ouvir, sentir. O currículo é fragmentado e abre espaço para as separações, seja por sexo, etapas de ensino, ano e turno. O que deve ser ensinado é organizado por etapas, turmas, disciplinas e áreas de conhecimento. Os horários de início e término de todas as atividades, assim como o horário da alimentação, da ida ao banheiro e dos momentos de diversão e lazer das alunas e alunos compõem as ações repetitivas que ocorrem no cotidiano da escola, exercidas por indivíduos que fazem parte da

instituição com funções e poderes distintos, acabam se tornando regras sociais (KRUPPA, 1994).

Para Paechter (2009), as instituições responsáveis por esse processo de socialização são chamadas de comunidades de prática. Essas comunidades são responsáveis pela inserção social dos indivíduos, a partir das relações estabelecidas com os outros, vão se constituindo como membros sociais e, portanto, vão construindo suas identidades. É nesse processo de socialização, no contato com o outro, que as noções de feminilidades e masculinidades vão sendo incorporadas. Os corpos de alunas e alunos são disciplinados e modelados, e nessa inserção social, as identidades vão sendo construídas e transformadas.

As identidades são construídas ao longo da vida dos indivíduos e nessa construção combinam-se fatores tanto subjetivos quanto culturais, uma vez que depende das relações estabelecidas (WOODWARD, 2012). É exatamente nessa dimensão cultural que a escola cumpre seu papel, que além de ser espaço onde relações acontecem, é também local privilegiado de aprendizagens.

É importante destacarmos que, compreendemos os sujeitos constituídos por muitas identidades, seja de classe, etnia, geração, religião, orientação sexual, de gênero, entre outras (LOURO, 2010). Mas, para a realização desse trabalho, optamos por focar na identidade de gênero, entendida, conforme Butler (2010), como ato performativo.

É com esse entendimento que surgem as seguintes questões: qual o papel da escola na construção das identidades de gênero de suas alunas e alunos? Como a escola atua na construção das feminilidades e masculinidades? Como as professoras e professores tratam assuntos relacionados à identidade e diferença de gêneros? Como os corpos de alunas e alunos são tratados e disciplinados? Os docentes e as docentes estimulam suas alunas e alunos a problematizarem as relações entre os sexos e a refletirem sobre as desigualdades? Como a escola lida com as transgressões de gênero?

O presente texto procurou tensionar as questões envolvendo gênero e educação a partir da perspectiva dos profissionais da educação de uma escola pública de ensino fundamental, como compreendem e agem diante das questões de gênero. A intenção é compreender como as concepções de masculinidades e feminilidades são percebidas e elaboradas por profissionais da educação, dentro de suas práticas educativas, e as implicações dessas concepções para as relações de gênero, considerando as transgressões e as desigualdades de gênero

A opção de refletir sobre a construção das feminilidades e masculinidades no cotidiano da escola se deu por entender que as representações de gênero acontecem em todo espaço escolar e a partir de diversos meios. Muitos deles aparecem de forma velada e mascarada por uma falsa naturalidade ou brincadeira sem importância, impedindo que se perceba os efeitos de tais práticas.

O aporte teórico que fundamentou esse texto foi ancorado nas discussões de gênero, gênero e educação e gênero e diferenças Louro (2010, 2016, 1997), Bento( 2006), Candau( 2013), Scott( 1990), Butler (2010), Meyer( 2008), Paechter ( 2009) Woodward (2012) dentre outros. A pesquisa de campo<sup>1</sup> para esse estudo foi de natureza qualitativa e foi realizada no ano de 2019. Contou com observações do cotidiano escolar, nos momentos de recreação e no pátio da escola além de entrevistas semi estruturadas com docentes e gestores sobre suas práticas e concepções das relações de gênero na escola. A entrevista foi organizada por blocos temáticos como, formação, experiência e atuação profissional, alunas e alunos e a temática de gênero e concepções, negociações e práticas de gênero na escola. Foram realizadas 04 entrevistas que foram gravadas e realizadas no ambiente escolar. Rose, Maria, João e José foram os

---

<sup>1</sup> Esse estudo fez parte de uma pesquisa maior, realizada como Trabalho de Conclusão de Curso junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade regional do Cariri – URCA, intitulada “Feminilidades e Masculinidades na escola: concepções e práticas”.

nomes escolhidos para os entrevistados como forma de resguardar as suas identidades.

## **2. Diferenças e desigualdades de gênero**

Ao nascer, o corpo do sujeito é inserido em um processo de aprendizagem visando sua inserção no mundo. Desde os primeiros dias de vida, as demarcações e determinações sobre a forma considerada correta de ser e o estar no mundo são apresentadas e ensinadas. As regras de comportamento, convivência, conduta, como falar, brincar, andar, sentir, a escolha e o exercício da profissão e as questões relativas ao namoro, casamento, expectativas de futuro, são colocadas, vigiadas e cobradas a fim de formar um membro social. Porém, essa inserção não acontece da mesma forma para todos que, existem diferenciações, relacionadas às questões econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, entre outras, que vão especificando e diferenciando os ensinamentos, as cobranças, assim como as punições para quem não cumpre as normas.

Trazendo a discussão para as questões específicas de gênero, é possível afirmar que a inserção de meninas e meninos no meio social ocorre de forma diferenciada. E isso acontece não somente por diferenças biológicas, ocorre principalmente por um processo de construção, histórico e social, que envolve as noções de feminilidades e masculinidades. Noções essas que concebem o feminino e o masculino como polos opostos, dicotômicos e naturais, desconsiderando que as feminilidades e masculinidade são construídas a partir do resultado da ação (reação / relação) humana.

Assim, as diferenças de gênero são percebidas nos corpos dos sujeitos, e, comumente, relacionadas ao órgão genital que o indivíduo apresenta ao nascer. São as diferenças físicas, biológicas, visíveis a olho nu, que direcionam toda uma estrutura educativa, com demarcações de espaços, papéis sociais e determinações de formas de ser e de estar no mundo. O momento que acontece o diagnóstico do sexo do bebê (“é menina” ou “é menino”), muitas

vezes até antes do seu nascimento, marca também a demarcação de todo um destino para esse indivíduo.

Mas, qual o problema disso? Se os indivíduos são diferentes, biológico e subjetivamente, qual o problema de existir diferenças na educação e inserção social? Na busca por responder as indagações apresentadas, três pontos precisam ser destacados. O primeiro está relacionado à naturalização de certas noções de feminilidades e masculinidades, o que acaba por desconsiderar que gênero é resultado de uma construção social e não um dado biológico, exclusivamente. O fato de colocar gênero como um resultado da natureza, transforma todas as ações e expressões diferentes como erradas e anormais.

O segundo ponto diz respeito ao fato das categorias mulher e homem serem vistas como homogêneas, desconsiderando a diversidade presente em cada uma delas. Existem diferentes formas de ser mulher, de expressar a feminilidade e não, necessariamente, esse corpo precisa possuir uma vagina para isso, assim como acontece com o ser homem e a masculinidade.

O terceiro ponto que precisa ser destacado diz respeito ao fato das diferenças de gênero serem transformadas em desigualdades. Mulheres não possuem os mesmos direitos que os homens, em muitas culturas não podem frequentar os mesmos espaços, exercer as mesmas profissões, entre outras questões, pelo fato de serem vistas como seres frágeis, com habilidades voltadas exclusivamente para o cuidado e âmbito doméstico, o que acaba por reproduzir e reforçar preconceitos e estereótipos de gênero.

Algumas questões merecem atenção e reflexão no que diz respeito a diferenciação da educação de meninas e meninos que podem expressar uma perspectiva limitante. Um aspecto está relacionado à noção de que os sujeitos são apenas biológicos, que são universais e lineares o outro é a forma de lidar com as diferenças, não raro aquelas e aqueles que transgridem as normas culturais de gênero são tidas e tidos como anormais ou seres abjetos.

Mas, como docentes da escola pública pesquisada percebem as diferenças e desigualdades de gênero expressas no espaço escolar?

A diretora Rose responde como as alunas e alunos lidam com a diferença:

*No ano passado, foi interessante, teve uma onda de: ah, eu estou me definindo como lésbicas. Elas até criaram um termo que eu até fiquei rindo depois. “O lesbianismo está solto aqui na escola”. E as meninas vinham falar sobre isso. “Olha eu gosto de menina”! Passou, eu tratei com toda naturalidade. Claro que eu chamei para falar que não podia ser dentro da escola, que a família precisava tomar conhecimento. Quando chegou no final do ano já estava tudo tranquilo. E esse ano ela já melhorou. Inclusive houve um probleminha com essa menina com ciúmes de um namorado de outra. Aí eu disse: mas aquela tua definição do ano passado que tu se descobriu lésbica? Ela disse: não tia, esquece, esquece. Eu digo, ah, pronto, então você já repensou? Ela disse: repensei tia, foi só um momento. Enfim, se eu tivesse feito um escândalo, transformado isso em algo fora do comum, eu não sei o que teria acontecido. Mas não, eu tratei com a maior naturalidade. E eu acho que surtiu um efeito muito bacana e hoje eu não vejo nenhuma delas com a onda cor de rosa. Tem aquelas que a gente percebe que... Assim, que elas já se descobriram de fato, mas também não é tratado de forma que os colegas escandalizam, não, de jeito nenhum (ROSE).*

É interessante destacarmos, na fala da diretora Rose, o fato dela falar que não teve problema com a declaração da menina, mas logo em seguida afirmou: “esse ano ela já melhorou”. Dizer que esse ano a aluna melhorou, significa dizer que antes seu comportamento não estava bom e, portanto, o desvio da norma padrão heterossexual apresentado pela aluna foi visto como um comportamento indesejado ou errado. Também é perceptível que a noção da diferença e da desigualdade, presente na resposta, está vinculada às questões sexuais.

O professor João, sendo indagado com a mesma pergunta, respondeu:

*Os alunos lidam bem com a diferença. Não percebo preconceito por parte deles não. Às vezes tem um apelido e outro, uma discussão, xingamento, mas a gente logo resolve e pronto. Teve uma vez que uma menina ficou na porta do banheiro masculino pra ver os meninos saindo do banheiro, tu acredita? Aí os meninos*

*ficaram chamando ela de tarada, enxerida. Aí fui falar com ela, perguntar o que aconteceu. Ela disse que não tava na porta do banheiro para curiar os meninos, tava era pra pegar um colega que tinha xingado ela de rapariga, tava era esperando ele sair. Aí eu disse: mas você não era pra tá lá na porta do banheiro dos meninos, isso é feio, resolvesse isso depois, viesse falar comigo ou com outro professor, mas ficar na porta do banheiro! Não faça mais isso, olhe o que eles estão falando de você agora!. Aí depois dessa conversa ela parou de ficar lá no banheiro, ela entendeu (JOÃO).*

Com essa resposta, vemos, mais uma vez, uma afirmativa de não existir preconceitos na escola, seguida de uma narração envolvendo justamente uma forma preconceituosa de lidar com as diferenças, principalmente quando essas fogem às regras culturalmente impostas aos gêneros. Ao narrar o caso da menina que foi ofendida por colegas pelo fato de estar na porta do banheiro masculino, mostra isso. No caso, observamos que o professor foi conversar com a menina e não com os meninos, pois entendeu que estar naquele espaço era muito mais grave e fora do normal do que proferir ofensas a uma colega.

Já o professor José afirma a existência de certas separações e formações de grupos em decorrência da forma como os estudantes lidam com as diferenças.

*Nós temos inclusive diferenças sociais. E a gente percebe formação de grupos, existem grupos formados por afinidades, tanto de cunho social, como de cunho de interesses. Por conflitos de interesses, eles realmente não se misturam, se toleram por conta do trabalho que a gente desenvolve. Não só essa escola, a maioria das escolas promove esse trabalho pacificador. Mas, ocorrem as formações dos grupos, a gente vê isso bem claramente na hora do almoço. (JOSÉ).*

A professora Maria, comunga da opinião de Rose e João, ao afirmar que na escola não existe preconceito e que todos e todas lidam bem com as diferenças.

*Eu acredito que os meios de comunicação tem colocado isso como natural, assim, a gente não vê ninguém fazer bullying nem nada, simplesmente as*

*meninas que se dizem lésbicas, por exemplo, essas que às vezes dão uma em cima da outra, né? A gente pede pra elas saírem, elas saem. Os colegas de boa. Então, aqui graças a Deus nós não temos esse problema. A gente tem conseguido manter o respeito (MARIA).*

A fala da professora Maria é enfática ao falar que a escola tem conseguido manter o respeito, respeito aqui é exercer a sexualidade de forma a não fugir das normatizações e regras heteronormativas, e quando ocorre é visto como desrespeito. Manter a ordem e respeito nessa perspectiva é se livrar do “problema” não entrar em contato.

Essa questão se coaduna com as respostas dadas sobre o fato de já terem presenciado alguma situação de preconceito na escola. A diretora Rose declara não ter vivenciado nenhuma situação preconceituosa, assim como também o professor João diz nunca ter presenciado e assegura haver sempre muito respeito. No entanto, o fato do professor complementar sua resposta afirmado à existência de algumas ofensas e apelidos, mostra que, muitas vezes, falta uma real compreensão do que de fato é uma situação preconceituosa, o que dificulta a sua identificação.

Percebendo essa situação, perguntamos ao professor João se algum aluno já havia sido impedido de frequentar o banheiro pelo fato de não apresentar um comportamento tido como condizente com o determinado para seu sexo. Nessa situação ele disse:

*Já, impedido não, mas eu percebo que um aluno aqui que é afeminado, ele nunca assumiu, mas dá pra perceber de longe que ele é. Eu percebo que ele não usa o banheiro masculino. Acho que é com medo dos outros colegas, sei lá, de fazer alguma coisa com ele lá dentro, de bater nele. Não sei como ele aguenta passar o dia todo aqui e não ir no banheiro, pelo menos nunca vi ele entrando lá (JOÃO).*

O caso relatado mostra uma situação de preconceito e desigualdade que comumente é vista como algo sem importância, o que reforça mais ainda a necessidade de formação e conscientização sobre essas questões, para que casos assim não sejam tratados como normais. Quando indagamos se o professor

ou alguém da escola já havia conversado com o aluno sobre o fato dele não frequentar o banheiro, o professor responde: “Não, ele nunca veio reclamar nada comigo, então não tem como eu chegar nele e falar alguma coisa” (JOÃO).

Já os docentes José e Maria declararam já terem vivenciado essas situações, mas, por outro lado, enfatizam que o trabalho da escola sempre consegue resolver ou inibir tais casos. Assim, de acordo com as falas desses sujeitos, notamos que ora a diferença é ignorada ora ela é inibida e punida. No entanto, é preciso enfatizar que todos afirmaram que trabalham no sentido de coibir qualquer forma de preconceito e situações de desigualdades.

### **3. Meninas de um lado, meninos de outro**

Separar as alunas dos alunos é algo que comumente acontece nas escolas. Existem separações na organização de filas, nos banheiros, em certas atividades em sala de aula, na hora do recreio, na aula de Educação Física, nas cores destinadas a cada um, são aspectos perceptíveis dentro do cotidiano escolar. São essas demarcações rígidas e as proibições que inibem a liberdade dos sujeitos que merecem nossa atenção e reflexão, uma vez que essas podem estar reproduzindo estereótipos e desigualdades.

Vemos nas respostas apresentadas pelos entrevistados um consenso de que não deve haver diferenças na educação de meninas e meninos. Porém, é necessário destacar a resposta do professor José que, mesmo afirmando não haver necessidade de separar, declara existir uma diferença no que ele chama de evolução cognitiva de meninas e meninos. Sobre isso ele explica:

*Trazendo para o campo da matemática, que é a minha área, quando eu vou ensinar lá no Ensino Fundamental I os numerais, é muito mais fácil para uma menina absorver associando um numeral ao símbolo, ela consegue fazer isso rapidamente, o menino não, o menino precisa muito mais do concreto nessa idade. Então, ele precisa associar o número a uma quantidade, então a gente traz uma caneta e o símbolo, até que ele entenda que aquele símbolo*

*representa um, mas não só uma caneta, representa uma caneta, um lápis, ele leva um pouco mais de tempo do que as meninas. Quando a gente chega no sétimo ano do Ensino Fundamental começa a se inserir a álgebra. A álgebra vem trabalhar de forma mais abstrata e é justamente na fase que as meninas estão trocando o abstrato pelo concreto e os meninos o concreto pelo abstrato. Então vai ser mais fácil para o menino identificar o que é uma variável  $x$ , do que para uma menina. Mas não deve separar, de forma alguma, a forma de entendimento entre eles, na interação um pode ajudar o outro a entender melhor, né? (JOSÉ).*

O entendimento do professor José comunga com a ideia de que mulheres aprendem de forma diferente do homem. Essa ideia, defendida em alguns estudos ligados à psicologia e a biologia, principalmente, partem de noções naturalizadas sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, assim como também se utilizam de concepções essencialistas e universalistas do que é ser uma mulher e um homem, desconsiderando, assim, as questões culturais e subjetivas imbricadas tanto no processo de aprendizagem e desenvolvimento, como também nas produções das noções de gênero.

Em relação a essa concepção de diferenças na aprendizagem de meninas e meninos, Dal'Igna (2007) destaca:

No que diz respeito a uma das implicações do conceito de gênero – mais especificamente aquela que se refere ao seu caráter relacional –, poderíamos argumentar que os mesmos discursos que permitem que as meninas sejam narradas e posicionadas como carentes de um tipo de raciocínio considerado correto possibilitam que os meninos sejam apresentados e descritos como dotados, por natureza, desse modo de raciocinar. A capacidade intelectual dos meninos não é colocada em questão, uma vez que seu insucesso é justificado de outras formas. (DAL'IGNA, 2007, p. 250).

Ou seja, quando nos utilizamos dos estudos de gênero para analisar a situação apresentada pelo professor, vemos que as noções sobre a capacidade cognitiva de meninas e meninos são construídas a partir de diversos discursos produzidos e reproduzidos com base nas diferenças atribuídas a cada sexo.

Declarar que os meninos têm mais habilidades na Matemática do que as meninas significa afirmar também que a aprendizagem é apenas um processo de desenvolvimento orgânico e que o contexto social nada interfere no aprender.

Assim, podemos destacar que as diferenças existentes entre a aprendizagem da aluna e do aluno não dizem respeito às diferenças de capacidades, mas sim de diferenças na forma de serem compreendidos e tratados. Isto é, “o campo supostamente neutro das equações, contas e números constitui uma arena onde a própria capacidade de pensar é questionada e posicionada estrategicamente para fortalecer histórias e identidades” (DAL’IGNA, 2007, p. 250).

Após afirmarem que meninas e meninos devem ser educados da mesma forma, indagamos se existe na escola alguma situação em que se faz necessário essa separação. Elas e eles responderam:

*Somente a hora do banho. Somente a questão dos banheiros, porque aqui é integral e como escola de tempo integral, o horário de onze e meia às treze horas eles almoçam, ficam no pátio, brincando, descansando. Então tem as brincadeiras orientadas, mas não que a menina não jogue futebol com os meninos. Joga sim, pode jogar. O menino joga xadrez. Tem uma sala de jogos onde eles ficam o tempo todo com acompanhamento de um professor, mas que o que tange a um, tange também aos outros. Não existe essa separação (ROSE).*

*Depende! Por exemplo, em campeonatos que queira fazer uma competição entre meninos e meninas ou alguma atividade em grupo, aí separa as meninas dos meninos, mas aí depende da vontade do professor. Se a menina quer brincar de futebol, a gente deixa. Ela quer? Então brinca, pode ir (JOÃO).*

*Eu não entendo dessa forma, em nenhum momento. Eu acho que a interação ela faz muito bem, até para uma vida social mais ativa, se você priva uma criança de... meninas não ter contato com os meninos, isso pode gerar um conflito mais na frente de relação heterossexual por exemplo, né? E isso é uma forma de se influenciar, uma das formas de se influenciar a homossexualidade ou até a bissexualidade. (JOSÉ).*

*Não, a gente não tem isso não (MARIA).*

Vemos, conforme as respostas apresentadas, que na escola não existem momentos ou situações em que seja preciso separar alunas dos alunos, com exceção do banheiro, como destacado por Rose ou quando a professora ou o professor assim o queira como destaca João.

As separações dos banheiros é um assunto complexo que vem gerando muitas discussões. Por que existem dois banheiros? Por que é necessário separar as meninas dos meninos nesse espaço? É possível criar um banheiro que possa ser usado por todas as pessoas? Ou o ideal é criar tantos banheiros quantas as especificidades humanas existentes? Separar ou incluir? Essas e outras questões estão presentes nas discussões sobre gênero e separações dos banheiros.

É muito comum na nossa sociedade vermos a existência de um banheiro para o público feminino e outro para o público masculino, principalmente em instituições públicas e estabelecimentos comerciais. Essa separação já é tão rotineira, que dificilmente as pessoas questionam a necessidade de haver essa separação, se acostumaram com ela e, inclusive, a defendem como necessária por questões de higiene e segurança, especialmente para as mulheres que se encontram, na maioria das vezes, em uma situação de vulnerabilidade constante.

Essa divisão expressa questões que vão muito além do simples dividir o uso de espaços. Nesse caso, podemos constatar a expressão de uma visão dicotomizada dos seres humanos, ou se é feminino ou se é masculino, o que acaba por desconsiderar as diferentes formas de ser e de estar no mundo que não se enquadram nessa demarcação polarizada. E, ainda, revela a naturalização de certas características da mulher e do homem, quanto à organização, a higiene e o respeito ao próximo. Ou seja, já é tão naturalizado situações de desrespeito aos corpos femininos, por exemplo, que esses precisam frequentar outro espaço para não serem infringidos.

A pergunta é: qual o papel da escola nessa situação? Ela deve continuar separando e, portanto, normalizando o desrespeito? Ou

é seu papel ensinar a conviver e respeitar, independente da pessoa, do espaço e da situação?

Outra questão que merece destaque é a resposta do professor José ao afirmar que a separação de meninas e meninos influencia a homossexualidade e a bissexualidade, o que evidencia a existência de uma visão limitada e até equivocada da sexualidade. A identidade sexual dos indivíduos é construída a partir de múltiplos aspectos. A sexualidade é uma “invenção social”, como afirma Foucault (apud LOURO, 1997, p. 26). E isso acontece na medida em que se produz e reproduz discursos que normalizam e classificam a sexualidade. Mas, a identidade também envolve questões específicas de cada sujeito, que diz respeito a subjetividade, ou seja, está relacionado também a forma como cada um age e reage diante dos discursos e representações impostas. O contexto influencia, mas não determina a sexualidade. Além disso, ficou visível nessa resposta, que a sexualidade não heterossexual deve ser evitada e não incentivada, ou seja, algo indesejado.

As brincadeiras, da mesma forma, se mostram momentos propícios para as separações, pois como já afirmamos, a nossa cultura acabou por criar distinções entre o que é brincadeira de menina e o que é brincadeira de menino. Sobre os momentos lúdicos que acontecem na escola, elas e eles responderam:

*Existe uma mistura. Se a menina que ir brincar de futebol na quadra ela vai. Não existe, assim, esse direcionamento. E eu vejo muito os meninos pulando com as meninas, balançando a corda ou o inverso, as meninas pulando com os meninos. Então, é muito tranquilo (ROSE).*

*A separação que acontece é das etapas de ensino, primeiro é o intervalo do Fundamental I e depois do Fundamental II. Mas não percebo essa separação. Vejo meninos brincando de corda com as meninas, de elástico, de dama. A gente sempre disponibiliza esses brinquedos e eles sempre brincam juntos (JOÃO).*

*Existe sim, mas a gente tenta inibir ao máximo. Mas como eu disse é uma situação que vem de casa. Meninos não pulam corda, meninos não brincam*

*de amarelinha, meninas não brincam de polícia e ladrão. Mas a gente já vê uma e outra. Eles já começaram a se mesclar. Interação, apesar de que entre eles surgem as piadinhas porque é questão de conceitos que são construídos em casa. A gente inclusive tem dois rapazes que gosta de brincar com as meninas de elástico e não necessariamente eles apresentam uma identidade de gênero diferente da heterossexualidade (JOSÉ).*

*Não existe. Inclusive a gente percebe que tem meninas que brincam com meninos. Mas, a gente vê os meninos com figurinhas e as meninas junto, porque podia ser mais só os meninos, né? As figurinhas no intervalo até que eu acho bom porque eles ficam ali quietos, só no bate e papo (MARIA).*

Consideramos que o momento da brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da criança. Esses momentos de diversão proporcionam interação e, ainda, exercitam a mente, o corpo e as emoções. “As crianças, capazes de múltiplas relações, estão a todo momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, fazendo coisas movidas pela curiosidade e vontade de conhecer o mundo” (FINCO, 2003, p. 96).

É também por meio da brincadeira que papéis sociais são afirmados e reproduzidos. Certas formas de brincar servem como preparação para a vida real. O brincar de boneca, de escolinha, de carrinho permite a criança interpretar situações reais do seu dia a dia ocupando outro papel. Elas imitam os pais e mães, outros familiares, as professoras e os professores, simulam ser alguém que viu na revista ou passou na televisão.

Logicamente, no ato de brincar, a imaginação da criança não está presa, obrigatoriamente, às situações reais do dia a dia e nem muito menos ao brinquedo. É possível vermos, por exemplo, uma criança brincar de avião utilizando uma boneca para simular o transporte aéreo. Mas, muito do que a criança experimenta e vivencia no seu cotidiano é reproduzido no brincar. E esse ato de interpretar situações reais gera aprendizagens sobre o que é ser um homem e uma mulher. Quando a menina é direcionada a brincar de boneca e o menino de bola, além de ocorrer uma separação entre as brincadeiras, acontece também uma demarcação de lugares e

papeis sociais. “A expectativa de que aos meninos cabem atividades mais excitantes que exigem força, agilidade e destreza, encontra paralelo na ideia, segundo a qual as meninas preferem ficar sentadas, ou brincando de roda, ou cantando canções de ninar” (TOSCANO, 2000, p. 64).

E quando essa divisão se torna repetida, os indivíduos vão internalizando que isso é o correto e o normal. A criança que não atende a essa determinação e sente vontade de brincar com algo não destinado ao seu sexo, é vista como transgressora e, portanto, tida como “anormal” ou “inadequada”.

É notória a demarcação, muitas vezes rígida, das “brincadeiras de meninas” e “brincadeiras de meninos” nas práticas educativas escolares e não escolares. Essa divisão se dá exatamente nas brincadeiras que proporcionam a simulação de situações reais do cotidiano, como cuidar da casa, dos filhos, dirigir, jogar futebol, para citar alguns exemplos, sendo essas demarcadas a partir de noções de feminilidades e de masculinidades aceitas como corretas.

Sobre a separação existente no meio social entre a brincadeira das meninas e dos meninos os docentes afirmaram:

*Na verdade isso já é uma questão de cultura, está arraigada essa questão de presentear as meninas com bonecas e os meninos com o carrinho. Mas, não existe isso, é só uma brincadeira, né? É só um meio deles se expressarem e com isso eles crescerem e serem adultos realizados. Independe da bola ou da boneca. Isso pode parecer errado aos olhos de alguns, nós estamos vivendo num tempo de retrocesso, mas eu não vejo com bons olhos a imposição do menino vestir azul e a menina vestir rosa. É uma escolha, vestir preto, vermelho, amarelo. Nós estamos formando pessoas (ROSE)*

*Acredito que não tem necessidade, é besteira. Não é porque um menino vai brincar de boneca que ele vai se transformar em uma boneca. Mas tem gente que acredita nisso. Não é o brinquedo, não. (JOÃO).*

*Mas isso se você for perceber são signos históricos. Como nós derivamos muito do “American your of life”, da cultura americana, que tem uma formação cristã protestante muito sólida, a gente acabou incorporando conceitos religiosos dentro da nossa formação social. Mas são coisas que só*

*o tempo pode desmanchar, uma educação mostrando que o homossexual não é um monstro (JOSÉ).*

*Eu acho assim, hoje em dia as coisas estão assim... Do jeito como o mundo está caminhando, né? A cultura, essa diversidade toda. Eu sei que tem família que deve existir, que tem ainda, né? Que vai proibir e tudo. Mas, eu acho assim... Minha menina, ela gostava de brincar muito de carrinho, aí um dia eu conversando... mas eu não proibi não, dela brincar de carrinho. Aí um dia eu conversando com outra colega ela disse assim: "mas a mulher dirige carro". Aí por que eu ia impedir dela brincar de carrinho? Não impedi. Mas aqui a gente não vê... Porque a classe dos menores aqui, que ainda usa boneca é o terceiro ano, só. Porque esses outros, é mais a figurinha, é mais a bola, o trancelim, o pega-pega, né? E brincam entre eles, a gente vê meninos pulando corda aqui, sabe? A gente até incentiva porque é bom demais, se exercitam... E a gente vê que tem uns que tem uma certa feminilidade na maneira de andar, de falar e tal. Mas de boa, a gente num vai... Porque a gente precisa evitar o preconceito, sabe? (MARIA).*

Vemos, com isso, que elas e eles concordam que a separação das brincadeiras não é necessária, pois tanto meninas como meninos podem brincar do que quiserem. Mas, reconhecem que socialmente existe uma diferenciação e ainda uma associação constante entre brincadeira, gênero e sexualidade. Isto é, meninas brincando num espaço demarcado para o público masculino, são vistas como transgressoras da norma heterossexual. E da mesma forma acontece com os meninos.

As aulas de Educação Física ou de recreação comumente são marcadas por divisões de espaços e atividades entre meninas e meninos.

*Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para a separação das turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte das novas teorias e com os questionamentos provenientes dos Estudos Feministas, o debate sobre as "diferenças de habilidades físicas" entre os sexos continua controverso (LOURO, 1997, p. 73).*

E o futebol se constituiu como um “espaço” de demarcação dos meninos, por levar em consideração as diferenças de habilidades, que são vistas como naturais. Por isso, questionamos se as meninas brincavam de bola na escola, as entrevistadas e os entrevistados responderam:

*As meninas jogam bola sim. Na verdade, não existe um direcionamento, mas quando elas querem, elas podem jogar (ROSE).*

*Não, é raro. Geralmente quando a menina quer brincar de bola é porque ela tem tendência a ser sapatona. Ou melhor dizendo ao lesbianismo, que é o termo correto, né? (JOÃO).*

*O problema da nossa prática de esporte é a nossa quadra que não é coberta. Ela passa o dia inteiro no sol. Então, no horário deles de 11 e meia a 1 hora, é o horário que o sol tá no pico, então é difícil. Nem os meninos tão jogando bola, nem as meninas nesse horário (JOSÉ).*

*Tem uma menina no 5º ano que se destaca muito na bola e ela, a gente vê que é um pouco masculinizada, sabe? Mas a gente faz é elogiar. ‘Eita, mulher, como tu joga bola, tu vai entrar na seleção e tal. Hoje a questão da bola também não é mais tal assim, né? Tem o time masculino e feminino, né? (MARIA).*

As respostas obtidas mostram uma correlação entre jogar futebol e masculinidade, como podemos ver nas respostas de João e Maria. “A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças” (LOURO, 1997, p. 74).

Toda essa divisão é executada e justificada por uma naturalização de comportamentos e regras de condutas criadas culturalmente. Acredita-se que faz parte da natureza das meninas serem frágeis, assim como faz parte na natureza dos meninos serem mais fortes. Essa naturalização de comportamentos e a consequente separação acabam por reforçar situações conflituosas e, principalmente, justificar as desigualdades existentes entre eles e

elas. Dessa forma, podemos afirmar que separar brincadeiras ou práticas esportivas pelo sexo que a criança possui, é ter uma visão limitada e até mesmo equivocada sobre o que é brincar, sobre identidade, gênero e sexualidade.

#### **4. Discutindo gênero na escola: limites e possibilidades**

Durante a realização da nossa pesquisa ficou visível à importância de se trabalhar a temática de gênero na escola, não somente dirigida às alunas e alunos, mas também às professoras, professores e demais profissionais da escola. No entanto, reconhecemos que a discussão desse tema envolve limitações que muitas vezes extrapolam os limites da própria escola. Diante disso, questionamos as entrevistadas e os entrevistados sobre as possibilidades e os desafios enfrentados ao trabalhar gênero no contexto escolar.

Inicialmente, perguntamos se elas e eles consideram importante a discussão dessa temática com as alunas e alunos.

*Sim, considero muito importante esse trabalho (ROSE).*

*Sim, desde cedo é importante já ir conversando com os alunos sobre isso, ir orientando, explicando. Até porque a família não está preparada para falar sobre isso com os filhos. Não estão preparadas e às vezes não querem também, o filho pergunta e já diz logo pra ele não perguntar coisa feia, conversa besta. Mas é importante falar com eles sempre (JOÃO).*

*É importante, mas é como eu disse, esse é um assunto para ser colocado a partir do Fundamental II, oitavo e nono ano de preferência. Porque com crianças menores corre-se o risco de influenciar a formação da identidade e da sua opção sexual (JOSÉ).*

*Como eu te disse, qualquer assunto deve ser trabalhado na escola. Eu só acho errado quando se quer influenciar os alunos a mudar de opção, fazer com que eles pensem da mesma forma. Mas a título de informação, deve sim (MARIA).*

Vemos, a partir das respostas, que elas e eles consideram ser importante trabalhar a temática de gênero na escola. Na fala de João percebemos que o papel da escola é ainda maior, uma vez que muitas famílias não conversam sobre os assuntos ligados à identidade com suas filhas e filhos, cabendo assim à escola tratar dessas questões. O professor José, por sua vez, reconhece a relevância do trabalho, mas adverte que se trabalhado com crianças menores pode influenciar a sexualidades delas, o que expressa uma concepção de que a sexualidade é influenciada pelo meio. Essa visão é também observada na resposta da professora Maria, uma vez que mesmo afirmando ser importante o trabalho, exprime receio de que possa influenciar a escolha dos estudantes.

Essa desconfiança em relação às intenções de quem trabalha ou de quem busca trabalhar com a temática de gênero é muito comum na nossa sociedade. Geralmente vemos pessoas declarando, equivocadamente, que tratar de gênero é ensinar alunas e alunos a se tornarem homoafetivos ou fazerem sexo. Isso acontece tanto pela confusão que as pessoas fazem entre os conceitos de gênero e sexualidade, como também por gênero ser um tema explicitamente entendido como político. Sobre isso Vieira afirma:

Trazer para dentro da sala de aula assuntos e temas vistos, muitas vezes, como políticos pode desencadear junto de quem aprende, das famílias e da própria instituição escolar, no seu todo, uma certa sensação de estranheza ou mesmo de suspeição sobre as reais intenções de quem ensina. Mas, a política pode e deve ser entendida como o envolvimento das pessoas na vida da *polis*, da comunidade, traduzindo a própria dinâmica das sociedades, a forma como estão organizadas e o papel de cada um e de cada uma na administração da vida comum (2017, p. 82).

Todos os assuntos ensinados dentro da escola são políticos, a própria educação é política. Mas historicamente a organização da escola e a forma como a nossa cultura endente o que é Ciência, fez com que muitos dos conteúdos presentes nos currículos escolares fossem vistos como neutros. Por outro lado, aqueles assuntos excluídos dos

currículos, como é o caso do gênero, são entendidos como políticos, intencionais. Por isso, a constante preocupação apresentada na nossa sociedade, gerando limitações no trato com o tema.

Outra limitação visível diz respeito à formação docente que, muitas vezes, não preparam os indivíduos para lidar com questões e assuntos ligados às feminilidades e as masculinidades. Por isso, indagamos se elas e eles se sentem preparados para lidar com essas questões. Para essa pergunta, disseram:

*Eu acredito que a gente nunca está pronto ou preparado, principalmente para as diferenças. Mas eu tento respeitar e com respeito, e com essa questão de trabalhar o respeito também com os outros. Eu estou no início de me sentir preparada (ROSE).*

*Sempre trabalhar, isso é um desafio porque essa nova geração é diferente da minha, as coisas mudaram e mudaram muito, no meu tempo não era assim. Aí é difícil às vezes conversar de uma forma que eles entendam. Mas a gente vai tentando, conversando e acaba dando certo (JOÃO).*

*Particularmente eu participei de muitas formações, não no município, a nível estadual, que me deram certo preparo, não é o ideal ainda, mas eu acredito que o município falha nesse sentido. Já foi sugerido, não só do gênero, mas no trato de alunos especiais. Nós temos alunos especiais na escola que possuem cuidadores específicos, mas muitas vezes os professores não sabem como lidar com aquela deficiência. Então a gente solicita do município essas formações. Há uma resposta positiva, de parceria com a Universidade para que isso possa ser implementado nos próximos anos, porque não é uma coisa que possa ser feito de imediato, até porque tem toda uma programação do mais PAIC que deve ser cumprida (JOSÉ).*

*Na verdade eu acho que a gente precisa tratar todos iguais e quando a gente faz isso é porque a gente está preparado. Porque a gente tenta tratar todo mundo igual, né? (MARIA).*

Compreendemos que as pessoas entrevistadas não se sentem preparadas para tratar das questões de gênero e da diversidade de uma forma geral, o que representa um desafio a vencer caso queira a conquista de uma educação mais equânime. É interessante

destacarmos a resposta de José quando declara haver uma busca por formações que capacitem os docentes no trato com a diversidade, contudo, admite que o próprio cronograma da escola dificulta a prática dessas formações.

Para finalizar as entrevistas, questionamos se, na opinião delas e deles, a escola contribui com o combate ao sexismo e outras formas de desigualdades de gênero. E obtivemos as seguintes declarações:

*É papel da escola fazer isso, só que também tem os desafios e um longo caminho. Mas é papel fundamental da escola, é obrigação da escola. Se o papel da escola é transformar, porque a educação é transformação e a educação escolar faz toda a diferença na vida de uma pessoa, para formar pessoas críticas, formar cidadãos, então, é papel da escola. Só que ainda falta muita para a escolar ser, de fato, ideal (ROSE).*

*Deve estar sempre preparada, não pode ficar para trás não. E se não tiver deve buscar essa preparação. Acredito que essa escola, da forma como a gente trabalha, está sim preparada (JOÃO).*

*Sim, nós trabalhamos muito a questão do conceito e do preconceito, da importância de respeitar a opção do outro, entre outras questões que demonstra que tentamos fazer a nossa parte. É claro que sempre precisamos melhorar em algo, mas em linhas gerais eu vejo que ela vem trabalhando na desconstrução dessas desigualdades e espero que continue nesse sentido (JOSÉ).*

*Eu acredito que sim, porque a partir do momento que a gente tenta seguir o que a sociedade... esse desenvolvimento que a sociedade tem atingido, né? Que eu vejo que os avanços que nós estamos tendo faz com que vá mudando, tanto o professor... a gente não pode parar no tempo, então a gente tem que seguir o curso, essas ideias e tem que aceita-las e até fazer com que não haja essa diferença, nem esse preconceito, e que todos são iguais, né? É o que eu sempre digo a meus alunos: "todos são capazes, depende de cada um". É tanto que eu gosto muito daquela música "cada um constrói a sua história",*

*de Simone, aquela: “do sabor das massas e das maçãs” (canta), aí tem um pedaço que ele diz que cada um constrói a sua história, né? (MARIA).*

Percebemos, assim, que na visão delas e deles a escola vem desempenhando seu papel no combate as diversas desigualdades de gênero, na medida em que respeitam as diferenças. E reconhecem a importância de desenvolver um trabalho que possa atender as necessidades das novas gerações.

Com isso, existem situações na escola que limitam a concretização do trabalho com a temática de gênero, como a falta de uma formação adequada sobre o assunto. Mas, por outro lado, vemos nesse mesmo contexto de limitações, possibilidades, na medida em que o respeito ao próximo se constitui como imperativo a ser seguido, conforme destaca as entrevistadas e os entrevistados.

## **5. Considerações finais**

Tencionar as questões de gênero no espaço da escola é extremamente necessário para o entendimento do papel dessa instituição na produção e reprodução das noções de gênero. A escola, sozinha, não produz e reproduz todas as noções de feminilidades e masculinidades existentes, mas exerce uma importante função nesse processo, produzindo e reproduzindo, no seu espaço e nas diversas relações travadas entre os sujeitos que a compõe, essas noções.

A partir das entrevistas, vemos que a percepção que os sujeitos entrevistados têm da temática de gênero é precário e muitas vezes com base em preconceitos disseminados culturalmente, uma vez que percebemos tanto uma confusão entre os conceitos de gênero e de sexualidade nas falas dessas pessoas, como alguns discursos naturalizando feminilidades e masculinidades.

Em relação ao trato com as diferenças de gênero, os profissionais logo associaram a questão das diferenças relativas à sexualidade, não considerando, nas suas falas, outras questões relativas às diferenças. As repostas demonstram ainda uma visão

limitada do que é preconceito e discriminação, uma vez que muitas das situações preconceituosas relatadas por elas e eles, não foram percebidas enquanto tal. O diferente, nesse caso, é visto como alguém que precisa ser simplesmente tolerado, quando não é possível de ser tratado e padronizado.

No entanto, precisamos ressaltar o fato desses profissionais da educação declararem respeitar e estimular o respeito a qualquer forma de diferença, assim como também reconhecerem que a escola exerce um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e desigualdades de gênero, cabendo, para isso, uma maior formação e reflexão de situações vivenciadas na escola.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de haver momentos de discussões e reflexões sobre as relações e estereótipos de gênero no cotidiano da escola e, da mesma forma, proporcionar experiências formativas sobre gênero para professoras, professores e demais funcionários, assegurando um trabalho fundamentado e crítico na busca por uma escola mais inclusiva, não sexista e democrática.

## Referências

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

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

- CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
- DAL'IGNA, M. C. **Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?** Educação em Revista. Belo Horizonte. N. 46. P. 241-267. Dez. 2007.
- FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** Pro-Posições, v. 14, n. 3 (42) – set./dez. 2003.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** / Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** - 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** – 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PAECHTER, C. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades.** tradução, consultoria e supervisão Rita Terezinha Schmidt. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, V. 16, n. 2, 1990.
- TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VIEIRA, C. C. Gênero e Currículo. In: **Conhecimento, Gênero e Cidadania no Ensino Secundário.** Cristina C Vieira (orgs.). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. 1.ª ed., 2017

# DISCUTINDO ESCOLA, GÊNERO E FEMINISMO COM E A PARTIR DA ANIMAÇÃO CINDERELA

Pedro Weslei de Oliveira Silva

Luzia Eidla Araújo Sousa

## Introdução

O presente trabalho surgiu das inquietações provocadas durante o componente curricular Gênero e Diversidade na escola cursado no Mestrado Profissional em Educação da URCA no ano de 2021. Nesse espaço foi possível socializar conhecimentos, angústias e exemplos de luta que nos inspiraram a continuarmos reexistindo às opressões de sociedades patriarcais que violentam (de forma física, psicológica e emocional) e que também assassinam mulheres, além de dar visibilidade e reconhecimento a um grande número de mulheres que a muitos anos têm suas produções e ações apagadas da história da construção de sociedades. Dessa forma, defendemos a posição de que discutir e debater gênero antes de tudo, é um ato de defesa a saúde, liberdade e a vida das mulheres.

Nas linhas que se seguem buscamos discutir e criar possibilidades para o entendimento e o enfrentamento quanto a relações de gênero e feminismo e como esses aspectos podem ser apropriados pelas crianças ou adultos, reforçando ou não o *status quo* de violência física ou simbólica. Também estabelecemos diálogos com nossas formações iniciais e ações como docentes da Educação Básica e Superior, afim de construirmos um texto que leva em consideração aspectos teóricos e práticos da vivência pedagógica.

Para facilitar nosso diálogo, usaremos o conto de fadas Cinderela, uma história que já é contada desde o século IX d. C., e que possui infundáveis adaptações, por isso, escolhemos apenas uma versão para facilitar nossa análise e vossas compreensões. A versão escolhida foi a

animação produzida pela Disney em 1950 e globalmente difundida durante esses anos por celulares, cinemas e televisores.

Com o advento dos aparelhos eletrônicos e digitais os filmes, sejam de animação ou não, conseguem ter um alcance massivo muito rápido, tendo a capacidade de serem apresentados nos ‘quatro cantos do mundo’ simultaneamente. Arelado a isso temos também as gravações e a comercialização desses filmes, que garantem a ele a possibilidade de serem assistidos por anos a fio e em inúmeros lugares, conseguindo fazer parte da vida de muitas pessoas com realidades e nacionalidades diferentes. Vide que ainda assistimos as versões de Branca de Neve e os sete anões (1937), Pinóquio (1940) e Bambi (1942) por exemplo<sup>1</sup>. Apontando muito dessas características atemporais e globais desses contos, oportunizando para além de entretenimento e diversão, uma compreensão equivocada do conto estrangeiro como sinônimo de cultura popular.

Como os contos tem esse aspecto atemporal, podendo serem vistos em diferentes lugares e espaços, eles tendem a perpetuar e/ou reforçar muitos ideais e estereótipos de uma sociedade para outras, podemos citar a branquitude presente na esmagadora maioria dos personagens desses contos, reforçando o poder que as grandes potências têm (e reforçam) em colonizar intelectualmente países subdesenvolvidos e emergentes com sua visão de mundo e modelo de sociedade. Em qual princesa uma menina negra Brasileira se sentirá representada: Branca de Neve, Rapunzel, Elza, Cinderela, Bela, Mulan, Ariel, Mérida ou Aurora<sup>2</sup>?

A partir da última década (2010) vemos surgindo alguns personagens e princesas negras como Tiana, Moana e Jasmine<sup>3</sup> (que

---

<sup>1</sup> Todos esses contos não contemporâneos a muitos cidadãos e todos estrangeiros ao povo brasileiro.

<sup>2</sup> Temos consciência da existência de várias heroínas e personagens negras em tantos outros filmes, mas focamos naquelas produções que conseguem alcançar dezenas de milhões de pessoas.

<sup>3</sup> Temos consciência da existência de várias heroínas e personagens negras em tantos outros filmes, mas focamos naqueles que conseguem alcançar dezenas de milhões de pessoas.

está tendo seu tom de pele escurecido nos últimos anos) essa inserção de personagens de destaque negras anda longe de ser algo dado de graça pelos produtores, isso se efetivou mediante muita luta dos movimentos feminista mundo a fora, tanto para termos personagens que tragam representatividade a populações silenciadas como para fazer com que as mulheres nesses contos não sejam figuras apenas passivas e em busca do príncipe que a salve, produzindo mulheres atuantes e ativas.

Os movimentos sociais encabeçados por mulheres que lutam pela equidade de gênero vêm logrando êxito e expandindo o direito de seus pares. Graças a grande resistência e luta dos movimentos feministas, as mulheres têm ocupado papéis de destaque, contribuindo na busca pela igualdade de gênero, provocando fissuras na sociedade e tencionando os grandes estúdios a produzirem histórias que inspirem mulheres ativas em figura de destaque. A contratação de mulheres como roteiristas, cineastas, desenhistas e produtoras tem ajudado muito nessa efetivação.

Essas mudanças acontecem de maneira gradativa, mas o que não podemos perder de vista é que os filmes são em primeira análise um recorte histórico e social do período em que foi produzido. E o que também não podemos esquecer é que a essas inclusões das diferenças são apropriadas pelo capitalismo, muitas vezes não buscando solução desses conflitos, mas para movimentar a economia e gerar mais dinheiro (WALSH. 2009).

Problematizando um pouco essa característica do período histórico em que os filmes são produzidos, lembremos que a arte de maneira geral serve como termômetro do seu tempo, seja reagindo contra a opressão, seja reforçando algumas ideias e estereótipos da sua sociedade. Desde a produção de Cinderela em 1950, citando o contexto brasileiro, muitas conquistas já foram garantidas, como a lei Maria da Penha (11.340/2006) e a Lei do Femicídio (13.104/2015) e muitos entendimentos foram se alterando como por exemplo, liberdade sexual e o protagonismo feminino. Por isso, por mais severas que sejam algumas críticas encontradas nesse trabalho, não defendemos que esses contos

sejam excluídos e não mais reproduzidos. Queremos sim, que eles sejam problematizados e locados dentro do contexto correto, permitindo discussões e análises fecundas, mas precisamos que o espectador tenha essa consciência das suas implicações.

Feito esse preâmbulo, precisamos compreender como essas discussões de gênero e feminismo chegam na escola, afinal, o uso desses contos são utilizados no âmbito escolar. Os espaços educacionais e os seus profissionais têm muita dificuldade de abordar essa temática, seja por desinteresse ou falta de formação que garanta esse entendimento, assim, as escolas se apropriam desses discursos ideológicos e acabam muitas vezes reproduzindo-os de forma acrítica. Esse fenômeno também acontece com a exibição de filmes, que muitas vezes passam despercebidas algumas situações e discussões que podem ser provocadas a partir da reprodução de filmes, por isso buscamos discutir as relações de gênero a partir da animação Cinderela, usando esse conto como gatilho para analisá-lo e pensar possibilidades de efetivação dessas discussões em sala de aula. Por isso nos questionamos: Como são representadas as relações de gênero dentro da animação Cinderela?

Esse trabalho se justifica pela necessidade de problematizarmos e discutirmos relações de gênero dentro dos contos de fadas que muitas vezes são reproduzidos e pensados como algo apenas fantástico e maravilhoso, sem levar em consideração aspectos ideologizantes e colonizadores que estão presentes e que são apreendidos por crianças ou adultos sem as devidas ponderações e considerações, muito porque não se tem dimensão da sua relevância na consolidação de inculcação e manutenção das ordens vigentes dentro desse processo de colonização intelectual em que vivemos.

Também se faz importante voltar um pouco no tempo e analisar a evolução de um conto com mais de 70 anos sendo reproduzido no mundo inteiro. O que ainda está de acordo com a sociedade atual e o que não está mais sendo aceito, tendo em vista que determinadas ações de violência e opressão que em anos atrás eram normalizadas, tampouco devemos aceitá-las como comuns,

embora, é sempre bom lembrar que essas eram práticas corriqueiras. Dito isso, nosso objetivo é: analisar a animação Cinderela, discutindo as relações de Gênero a partir da compreensão dos contos de fadas como ferramenta pedagógica.

Como metodologia, esta pesquisa terá caráter bibliográfico e se utilizará da leitura de livros, análise do Filme<sup>4</sup> e reflexões acerca dos aspectos de Gênero e feminismos possibilitando conexões entre as vivências realizadas ao longo da carreira docente. A ideia de realizar esse estudo em parceria surgiu da carreira e das experiências docentes de ambos os autores, sendo o foco de estudos de uma a aprendizagem e de outro os contos de fada. Ela foi realizada durante o mês de novembro de 2021 e foram utilizadas autoras que discutem sobre feminismos, gênero e sexualidade e decolonialidade. Além disso, fizemos uso da decolonialidade como ferramenta de análise para encontrarmos relação entre colonização subjetiva de pensamentos e práticas dentro do referido filme.

## 2. Breve sinopse sobre o filme

Antes de começar a ler esse texto, sinta-se convidado a assistir ou reassistir ao filme, embora pareça que você já saiba *de tudo* que acontece nele, defendemos a experiência de assisti-lo tentando sensibilizar seu olhar para os aspectos feministas e de gênero que o permeiam, acreditamos que fazendo isso você terá a possibilidade de melhor compreender e acompanhar o que aqui será dissertado. Por isso, insistimos, dê uma *paradinha* nessa leitura e o assista! Assim, sua leitura será mais significativa e emocionante, afinal, ao passo que lê esse texto poderá se sentir como participante das análises.

Para **refrescar** a memória, segue uma muito breve sinopse do filme que analisamos. Cinderela é uma moça que muito nova já havia perdido a mãe. Seu pai, então decidiu se casar com Lady

---

<sup>4</sup> Não trabalharemos uma análise completa da animação, tendo em vista que o trabalho não daria conta disso, usaremos recortes que servirão como fio condutor para a efetivação das discussões de feminismo, gênero e sua relação com a escola.

Tramaine que já tinha duas filhas da mesma idade de Cinderela (Anastásia e Drizella).

Após o falecimento também de seu pai, Cinderela ficou aos cuidados da madrasta que a colocou para servi-la e às suas duas filhas como empregada doméstica, lavando, passando, cozinhando e cuidando. Mas essa relação estava permeada de torturas psicológicas constantes.

Um dia o rei decidiu organizar um baile e convidou todas as moças do reino para se fazerem presentes a fim de que o príncipe encolhesse uma para se casar. No dia do baile, Cinderela teve suas roupas rasgadas pelas meio-irmãs e desistiu a princípio de ir à festa. Então sua fada madrinha surgiu e num passe de mágica concedeu vestido, cocheiros e carruagem para que Cinderela pudesse ir ao baile, porém existiria uma condição, ela deveria voltar antes da meia-noite, pois quando chegar essa hora a magia se encerrará.

Cinderela foi ao baile e conheceu o príncipe, mas fugiu antes da meia-noite, sem dizer quem é nem para onde iria, porém na fuga deixou cair seu sapato de vidro. Como a moça misteriosa fugiu, o rei ordenou que a encontrassem e para fazer isso mandou testar o sapato em todos os pés das mulheres do reino. Depois de algum tempo, Cinderela calçou o sapatinho, foi levada ao príncipe, casou com ele e viveu feliz para sempre.

### **3. Padronização da beleza**

As produções cinematográficas que são produzidas por grandes estúdios como *Disney*, *Pixar* ou *DreamWorks* conseguem ser difundidas de maneira global e atemporal como foi apresentado acima, mas para além das maravilhas e encantos que essas histórias trazem, também conseguem disseminar estereótipos de riqueza, família e beleza, pois ao passo que assistimos essas histórias, tendemos a nos reconhecer e espelhar nos personagens, além de naturalizar espaços e relações entre eles. Essas relações acarretam numa colonização cultural onde muitas vezes o belo é associado ao branco, magro e cabelos lisos, características essas que são de várias

princesas e príncipes, muito diferente da pluralidade de povos e etnias que temos ao redor do globo.

Sabemos que é impossível fazer um conto que contemple todas as etnias, mas é preciso pluralizá-los e democratizá-los, buscando garantir uma maior quantidade de personagens diferentes, não fazendo isso, corremos o risco de estarmos escrevendo e promovendo uma história única. No conto Cinderela não aparecem personagens negros, por exemplo, apenas brancos. Apontando uma característica que muitos desses contos tiveram durante muito tempo o de homogeneizar e *eugenizar* (de eugenia) essas histórias:

Geralmente estes conceitos de beleza são propagados pelos contos, e tem uma finalidade única: homogeneizar o Belo, tratá-lo como algo que só pode ser apresentado de uma forma, vendendo ideais de beleza onde a princesa é magra, branca e cabelo liso, a bruxa é enrugada, maltrapilha e corcunda, o príncipe é malhado, alto e forte e as amigas coadjuvantes nos filmes sempre ficam pra titias, e não encontram seu amor, normalizando uma prática de que ninguém as quer ou as deseja (SILVA, 2016, p. 33).

Crianças e adultos ao assistirem esses contos estão sujeitos a esses condicionantes e situações como essas, não que os contos por si só tenham a potência de influenciar nas decisões das pessoas, mas eles se constituem como uma das molas da engrenagem que buscam naturalizar e normalizar práticas de opressão e silenciamento. Podemos citar o caso de crianças com cabelos crespos ou cacheados que como seus responsáveis ainda julgam o liso como o único modelo de beleza e de aceitável, buscam artimanhas para alisar ou 'controlar' os cabelos, geralmente femininos. A quantidade de presilhas que são inseridas em crianças de cabelos afros é para além de uma violência física, mas também simbólica de negação a suas raízes, impondo as meninas um distanciamento de quem de fato é. Por isso precisamos nos questionar quais estruturas de poder nos trouxeram até aqui? E como fazer para fugir delas.

Outro ponto que agrava esse condicionante de padronização da beleza é como o belo é associado ao bom e ao bem-comportado, fazendo uma conexão muito perigosa entre o ético e o estético. Cinderela, mesmo tomando conta do lar é bem-comportada, não responde a madrasta, não nutre sentimentos de ódio (embora pudesse sentir). Ações como as de Cinderela geram um sentimento de passividade ao público feminino, contribuindo para uma lógica perigosa de que se não nos revoltarmos, um dia seremos recompensadas.

Vejamos como as mulheres que lutam e reivindicam seus direitos são retratadas na nossa sociedade. Geralmente associadas a mulheres feias, mal-amadas ou mulher macho, caso fossem comportadas, não receberiam esses rótulos.

Quem é bonito ou quem é feio (segundo qualquer padrão estético vigente) obviamente não tem nenhuma relação com quem é bom ou mau (segundo qualquer moral em vigor). Mesmo porque se podem estabelecer relações entre feio/boa gente traço bonito/mau caráter jovem/sábio velho bar ingênua e muitas outras fácil, fácil... (ABRAMOVICH, 1997, p. 41).

Precisamos deixar claro que essa lógica é o avesso do que acontece na realidade. Caso mulheres não tivessem e continuassem revoltosas e atuantes quanto às situações de opressão, as conquistas não teriam se efetivado. É imperativo compreender que os debates e ações feministas não nos repassam “apenas uma narrativa de opressão das mulheres, oferece materiais que permitem as mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela” (LUGONES, 2014, p. 940).

#### **4. Cinderela e a relação familiar**

Ao nascer, estamos ligados a um grupo de pessoas de forma mais íntima, à qual costumamos chamar de família. Ela é possivelmente a primeira instituição que mais reflete suas

convicções e perspectivas nos anos iniciais da vida de uma pessoa. Historicamente, seu conceito vem sendo modificado e outros modelos vem sendo estabelecidos mediante lutas e resistências, dando origem a outras possibilidades de fomento. Mas afinal o que é família? Quais são seus tipos? Como era a família de Cinderela?

Família é um substantivo comum usado para designar um conjunto de pequenos grupos sociais domésticos. Palavra originada a partir do latim *famulus*, escravo doméstico, até o século XIX, considerava-se que ela seria uma constituição natural de representação divina com formatação implícita, sendo-lhe atribuída papéis e funções diferenciadas, como por exemplo: esposa, esposo, filha, filho, irmã, irmão (MINUCHIN, 1990).

Inserido nessas obrigações estaria a função que cada integrante deveria realizar, desenvolvendo-se aí o que seria a função de um homem pai/filho e de uma mulher mãe/filha, estabelecidos hierarquicamente dentro desse pequeno grupo e aceito pela sociedade dominante, portanto, um patriarcado heteronormativo. Dessa maneira, as crianças cresciam vivenciando essas relações e as reproduziam anos depois, como uma espécie de postura moral.

Caberia à mulher, a função secundarizada “historicamente sem voz nas decisões de seus próprios grupos familiares e sem influência nas suas manifestações. Não lograva acesso à informação, equiparava-se em dependência aos filhos menores, e sua figura era considerada, perante a lei, incapaz” (SOUZA e DIAS, 2021, p. 01).

No entanto, mediante os movimentos sociais e “sob a ótica da transformação dos papéis da mulher, quase unanimemente considerada a grande revolução do século XX” (IBID, p. 01), tais como o feminismo, essa conjectura passou a ser reconsiderada e outras ideias foram discursadas; com uma pauta diversificada e baseada na realidade.

Imagine um lugar, um sentimento que representa a ideia do bem e do mal, um caldeirão de afetos misturados com sim e não, com alegria/dor, aprendizados, um microcosmos onde os primeiros

nomes são apreendidos, um nome que emociona: família. Formas? Não se pode falar de família, mas de famílias. Há uma diversidade de combinações: casais sem filhos; pessoas morando sozinhas; gerações sob o mesmo teto; pais sozinhos com os filhos; mães sozinhas com os filhos; os filhos sozinhos; netos com os avós; amigos morando juntos... Definir família é difícil (MENDONÇA, 2013).

Se podemos entendê-la enquanto uma instituição social (SUTTER, PEDROSO e BUCHER-MALUSCHKE, 2015), ela também o é histórica e, portanto, dinâmica, transformando-se no tempo e no espaço de acordo com a cultura, as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Em Holanda (1986, p. 755) a palavra família está versada enquanto uma: “4. Unidade sistemática ou categoria taxionômica constituída pela reunião de gêneros afins [...] 5. Grupo de indivíduos que professam o mesmo credo, têm os mesmos interesses”. Um conceito mais amplo que pode ajudar a entender a sua importância na sociedade, na construção e no fortalecimento das identificações.

Para Souza e Dias (2021, p. 02), a perspectiva de “família moderna constitui-se em um núcleo evoluído a partir do desgastado modelo clássico, matrimonializado, patriarcal, hierarquizado, patrimonializado e heterossexual”. Um ideal que busca ser “centralizador de prole numerosa que conferia status ao casal e assegurava a continuidade da família como representante do legado de costumes e tradições da sociedade, as quais se considerava então impensável cambiar”.

Em Cinderela (WALT DISNEY PRODUCTIONS, 1950), três constituições familiares são apresentadas: uma à luz do pai devotado e sua incompletude, uma da perspectiva de sua madrasta infeliz e outra de sua própria perspectiva. Ambas estavam pautadas no espelho antigo de submissão e hierarquizado. A história passa-se em um pequeno reino considerado próspero e rico em tradições, permitindo com que possamos entender um pouco mais sobre a cultura, as expectativas e as frustrações familiares.

Iniciando pela primeira família, seu pai dava-lhe atenção e estava preocupado em lhe aparelhar com luxos e confortos físicos ao passo que não sentia que seria o suficiente, pois faltava ali a função de uma mulher naquele ambiente familiar, o conforto e desenvolvimento afetivo. Faltava ensinar à Cinderela o que é ser mulher, o papel do feminino na sociedade e quais seriam as suas obrigações. Era uma família incompleta para o Senhor Tremaine, contraditoriamente feliz que se comunicava com amor, atenção e compartilhavam momentos de ludicidade e crescimento.

Ao casar-se novamente, temos a segunda constituição familiar apresentada no conto, decorrente da falta apontada por ele. O pai da personagem, viúvo, elegeu uma nova família composta por uma mulher-mãe-viúva, Lady Tremaine, com duas filhas Anastasia e Drizella, ele e sua filha. As crianças tinham a mesma idade e todos pareciam compartilhar de sonhos, fantasias, linhagem, estirpe, inicialmente.

Porém, com a morte do pai, o papel de provedor foi transferido para a madrasta que transformou o castelo em ruínas, empregando a fortuna financeira apenas nos desejos de suas filhas de sangue, denotando a incapacidade de 'adquirir uma função masculina', manter a estabilidade econômica e prover seu sustento, como era comum pensar numa época onde o patriarcado fortemente influenciava as relações sociais, morais e éticas (SOUZA e DIAS, 2001).

Considerando a época em que o conto fora construído, a madrasta não consegue lidar com o papel de provedora e de administradora, possivelmente ou por que não sabe ou por que não deveria, uma vez que aquela sociedade não a aceitaria no papel masculino. O papel feminino deveria ser preservado a todo custo, inclusive pelas três meninas.

Com o fencimento<sup>5</sup> do pai, Cinderela perdeu o papel de filha e ganhou o de criada. Ela não seria integrante da família, do tipo de

---

<sup>5</sup> Não utilizaremos o termo falecimento devido a uma perspectiva do termo quanto ao significado e sentido de morte comumente disseminado. Descremos da morte como fim e dela como passagem. Acreditamos no sentido físico de decomposição,

família entendida nessa época, sendo tratada com desprezo, humilhação, inferioridade e sofrimento. Cônsono a Lévi-Strauss (1956, p.34), o modelo familiar dessa época caracterizava-se por: originar-se no casamento, ser constituída por “marido, pela esposa e pelos filhos provenientes de sua união” e os “membros da família” se unem “por (a) laços legais, (b) direitos e obrigações econômicas e religiosas ou de outra espécie” e , “(c) um entrelaçamento definido de direitos e proibições sexuais, e uma quantidade variada e diversificada de sentimentos psicológicos, tais como amor, afeto, respeito, medo e outros”.

Dessa forma, Cinderela alimentava seu sonho de felicidade por meio de sua esperança e sua postura impecável. Ela havia internalizado a condição de princesa, gentil educada, amorosa, bondosa, digna de encontrar seu salvador. A música inicial do filme apresenta-nos essa premissa:

Cinderela, o teu nome é uma canção  
Cinderela, de ternura e de ilusão  
Mesmo assim coberta de farrapos bem se vê  
Que o lindo trono é o lugar para você

Cinderela, deixa o coração voar  
E, assim, poderá realizar  
O teu sonho encantador  
Cinderela, Cinderela  
Na mais linda história de amor (DISNEY, 1950).

Além de seu feminismo e delicadeza para com as pessoas, os animais e os objetos, ela era muito linda e quando se formasse mulher, as suas irmãs não teriam chance de ter um casamento de sucesso como o seu, por isso tentaram ofuscar sua feminilidade a qualquer custo, fazendo-a viver suja, arrepiada, malvestida, cansada, ocupada com os trabalhos domésticos. A gata borralheira,

---

união de moléculas e nova formação. Fenecimento nesse sentido é mais apropriado do que falecimento).

assim chamada pelas irmãs, assegurou que o luxo, o lazer, o conforto, a higiene e a alimentação de qualidade e nos horários corretos fossem garantidas à família que ela servia.

Cinderela representava o feminino idealístico que se encaixava numa dinâmica social onde a mulher deveria ser merecedora de constituir uma família real. O seu sonho de encontrar um príncipe, casar-se com ele enquanto ainda criança/adolescente retratava o que contemporaneamente trata-se de um paradigma feminino, onde a felicidade seria encontrada apenas ao lado de um homem, vislumbrada pela submissão na constituição familiar, em que seu futuro esposo lhe daria condições melhores de vida, de sustento e de esperança. Chegamos então à terceira representação da família que para a época do filme seria o ideal de constituição familiar: um homem nobre, uma mulher nos padrões comportamentais e comunicativos adequados, que teriam filhos lindos e nobres.

A sua busca dava-se por algo que ela ainda não teria vivenciado plenamente no filme e que almejava: a concepção familiar da época era significava a sua liberdade, mas seria suficiente hoje, considerando que a concepção de família depende de ideologias, culturas, costumes, imagens temporais, imagens contemporâneas?

## 5. Estereótipo da madrasta

A importância de se trabalhar com contos de fadas como disparadores de discussões é que podemos compreender que os preconceitos e opressões também são perpetuados através de narrativas e não apenas de práticas, sejam em discursos informais ou em produções formais. Precisamos estar atentas pois, muitas vezes essas linguagens são usadas para suavizar violência, tal como o exemplo do príncipe, podendo **escolher** sua esposa, importando apenas a vontade masculina. Ações que buscam suavizar violência e marginalizar as mulheres existem aos montes e devemos

combatê-las e ressignificá-las na busca de uma sociedade que, de fato, tenha equidade de gênero.

Uma das características desde a produção de Cinderela é que os conceitos e composições de família mudaram e vão mudar mais ainda (WALSH, 2009). O conceito único de família nuclear, onde é constituída de pai e mãe (ambos heterossexuais) e seus filhos, não se sustenta mais como modelo padrão a ser seguido. Se durante muito tempo ter uma filha divorciada era vergonha para os pais, hoje vemos uma infinidade de mulheres que vivem sozinhas e não precisam mais estar em relacionamentos tóxicos<sup>6</sup> só porque precisam mantê-lo. Atualmente temos uma quantidade enorme de famílias que furam essa bolha e se constituem de maneiras diferente, sendo com dois homens ou duas mulheres formando casais e pais ou mães solos.

Uma das discussões que levantamos é de como o estereótipo da madrasta ruim e perversa, que afasta o pai das filhas e faz com que ele não goste mais delas adentra aos contos e os contos reforçam essa compreensão equivocada da madrasta numa relação dialética, além disso temos a associação entre o novo como bonito e bom e o velho como ruim ou mal, criando uma espécie de aversão a velhice (ABRAMOVICH, 1997).

A compreensão equivocada que apresenta a madrasta como bruxa, velha e invejosa busca inculcar nas crianças, sobretudo nas meninas a compreensão de que deve se permanecer casada a todo custo (ABRAMOVICH, 1997), normalizando violências em nome do amor verdadeiro. Claramente essa relação de biopoder busca transformar corpos femininos em corpos resilientes e dóceis. Por isso a necessidade de gritarmos e nos indignarmos com essa apresentação. Situações como essas, mostram como estamos em

---

<sup>6</sup> Em um relacionamento abusivo ou tóxico, geralmente a dor da mulher é minimizada e ridicularizada, advindo de um parceiro que tende a ser machista. No entanto, “essa é apenas mais uma característica do opressor, que faz com que em sua maioria, os relacionamentos se tornem abusivos ou tóxicos (FALCHETTO e OLIVETTO, 2017, p. 54).

um espaço de luta permanente e devemos estar negociando constantemente os espaços de poder (LUGONES, 2014).

## **6. Sororidade entre as mulheres**

Dentro dos movimentos feministas existe uma discussão muito forte com relação a mulheres que estão a favor do patriarcado, mulheres que se engajam em pautas que defendem menos liberdade e autonomia de suas camaradas. O que fazer com elas? De forma bastante ampla, é quase que um consenso de que mulheres precisam se sensibilizar com as lutas e as opressões sofridas por outras mulheres muito devido à sororidade, sentimento esse que as irmãs de Cinderela não tiveram por ela, buscando sempre a menosprezá-la e diminuir seus efeitos, quando na verdade, mulheres precisam estar unidas para efetivar suas lutas.

Trazendo a reflexão para a situação do conto, mesmo sabendo que Cinderela é a moça a qual o príncipe busca, sua madrasta tenta manipular o conselheiro para que ele se convença de que uma de suas filhas é quem ele procura e não logrando êxito, faz com que o sapatinho de vidro se quebre tentando assim destruir as provas de que Cinderela é a moça que o príncipe procurava, sorte que ela tinha outro sapatinho e isso garantiu que ela pudesse ser levada até o príncipe. A título de informação, existem algumas versões que a Madrasta sugeriu que as filhas mutilassem os pés para que o sapatinho coubesse (BETTELHEIM, 2018).

Dentro da discussão de comportamento, podemos apontar como as irmãs de Cinderela buscam a todo tempo uma rivalidade que sufoca um dos lados e enaltece outro, situações como essas poderiam garantir que Cinderela desejasse o mal a irmãs, mas ela não o faz. Poderíamos intuir que Cinderela realmente praticou a sororidade (IBID).

O filme reforça uma prática recorrente na nossa sociedade, e por isso a necessidade de as mulheres estarem em união na busca de alcançar lugares de destaque. O fato de sabermos de vários reis e poucas rainhas, muitas mulheres domésticas e pouquíssimos

homens mostra-nos como essa compreensão de que homens devem ocupar lugares públicos enquanto mulheres os domésticos ainda é algo latente na nossa sociedade (BENTO, 2006).

## **7. A mulher e o sapatinho de cristal**

Quando pensamos sobre o que é ser mulher; por que ela deveria se comportar de um jeito e não de outro; quem definiu qual seria a sua função e por que ela precisa realizá-la; a postura mais adequada de comportamento em distintos locais; chegamos a uma reflexão de que essas estruturas são sutis e foram internalizadas ao longo das gerações.

A luta das mulheres por direitos equitativos e a conquista de espaços no campo intelectual, social e afetivo provocaram questionamentos sobre algumas verdades antes estabelecidas como absolutas.

Quando Simone de Beauvoir afirmou em seu livro *O segundo sexo* que não se nasce mulher, mas se torna uma, ela estava não apenas propondo uma distinção entre sexo e gênero, mas afirmando que esse último seria uma mera construção social que assume diferentes definições e padrões de ação e comportamento em determinadas épocas e culturas (SOUSA, 2010).

Podemos perceber a idealização do feminino no conto da Cinderela a partir do sapatinho de cristal que, assim como a mulher que o calça, é frágil, delicado e belo. Um tipo de mulher que se adequou ao sistema e que seria merecedora de realizar seu maior sonho, exatamente por ser feminina, dependente, honrada, amável. De fato, uma representação simbólica do feminino idealizado por Charles Perrault, em 1697, e que representava a construção performática da sociedade na qual ele estava inserido:

em “cinderela ou o sapatinho de vidro”, de charles perrault, a heroína, que se torna empregada de sua madrasta má, é recompensada por sua bondade ao ser auxiliada por uma fada madrinha ao longo do conto. ela lhe fornece as roupas, os adereços e

a carruagem para o baile no palácio; no final da narrativa, transforma os trapos, que a personagem usava, no magnífico traje com que cinderela vai se apresentar ao príncipe, já na condição de eleita (perrault, 2019, p. 49-50).

Afinal, quem seria capaz de utilizar um sapatinho de cristal a noite inteira sem quebrá-lo? Apenas uma mulher que performasse o ideal feminino almejado, algo que foi comprovado com a busca pela dona do sapato. Um ideal complexamente difícil de ser alcançado nas diferentes realidades sociais, mas que Cinderela fora a única capaz de calçá-lo. Uma mulher como nenhuma outra.

Esse ideal de mulher é sutilmente lançado cena após cena, sendo alimentado pelo nosso desejo para que a linda menina injustiçada realizasse seu sonho, pois, sem percebermos, ela é a *performance* mais perfeita nunca antes vista. Isso possivelmente, pode levar outras crianças a acreditarem nessa imagem como algo a ser alcançado ou vivido, sem maiores reflexões.

Continuando com o conto, à chegada da meia-noite, toda a magia desapareceu, porém, permaneceu, o sapato. Como se apontasse para o fato de que a feminilidade de Cinderela estava intacta. Aquilo de mais deslumbrante que ela apresentou no baile para a sociedade foi, de fato sua feminilidade perfeita, apropriada e no contexto histórico, imutável.

“Não se nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1949, p. 15) é uma indicação de que a existência precede a essência. E embora Cinderela fosse retratada no padrão de mulher almejado, sua essência, ou feminilidade, representada pelo sapatinho, lhe é dada em um determinado momento pela fada madrinha, o que pode ser uma referência à passagem da infância para a fase adulta, a famosa e literalmente ‘mulher feita’.

Nesse filme da Disney (1950), antes do baile e da fada madrinha, Cinderela, ainda menina, já nutria um sonho de felicidade que, na melhor das hipóteses, a afastaria dos mal tratos das irmãs e da madrasta, mas não necessariamente a afastaria do

trabalho doméstico, pois não existem muitos príncipes para casar, muito menos com serviçais.

A magia de se tornar mulher fez dela a mais interessante e deslumbrante, a ponto de não ser reconhecida. Suas vestes sutis de gata borralheira impressa pelas irmãs não seriam capazes de manchar a sua mais íntima convicção. Ela então apareceu como uma princesa vestida de branco, pronta para casar. Ela era e se revelou especial! A ideia aqui parece evidente, a mulher perfeita para casar é a que performa de maneira impecável a feminilidade, uma crença até hoje difundida e defendida e que ganhou contornos diferentes em alguns momentos históricos. Uma crença que provoca discriminação e violência.

Essa construção de mulher ideal para casar, manter o casamento e se apresentar para a sociedade pode ser, inclusive, comprovada com alguns fatos históricos antigos e atuais como o Programa do Instituto Villa Pierrefeu – IVP que foi uma das últimas “escolas suíças dedicadas a ensinar bons modos a mulheres do mundo todo” bem como o “o curso para se tornar a mulher ideal [...]sendo vendido ainda no ano de 2020 no Brasil” (ESTADO DE MINAS INTERNACIONAL, 2017, p. 01). Cursos e escolas como essas já foram muito populares. O sapatinho de cristal, às vezes não é dado por uma fada madrinha.

No filme, o encanto com a história e a expectativa de um final não retrata o que hoje está por trás dessa ideologia. Primeiro por que o ano de publicação do conto não condiz com a luta feminista e com as reflexões acerca dessa conjectura, segundo por que uma princesa precisa parecer uma princesa, alguém distante da realidade de seu povo, mas que fortalece os sonhos matrimoniais de uma sociedade que precisa se manter *ad roc*.

## **8. Considerações finais**

Cinderela é um conto de fadas publicado em 1950 que trouxe uma perspectiva do feminino e da mulher que era comum para a época que foi criado — o sonho de toda mulher era casar para

encontrar proteção e um sentido para a vida. No entanto, em nossa época, essas verdades já não devem ser naturalizadas e simplesmente percebidas e questionadas, além do mais, quando esses contos são utilizados com uma finalidade pedagógica, necessita-se que os discentes entendam as problemáticas envolvidas.

Ao assistirmos o filme, entendemos inicialmente que existem outros assuntos a serem abordados devido à riqueza poética e gramatical do conto, mas focamos em discutir as relações de gênero a partir dessa animação.

Foram observadas situações que ainda hoje se fazem presentes:

a) a padronização da beleza, apresentando uma mulher delicada, sensível, resiliente, branca e hétero-afetiva, induzindo-nos a internalizar esses condicionantes e influenciar nossos pensamentos e falas;

b) o estereótipo da madrasta e Cinderela e a relação familiar: no primeiro percebemos um confronto sutil de uma composição familiar conservadora, reforçando preconceitos e opressões como é o caso de uma mulher viúva que teve a sorte de casar novamente, mas pelo fato de não pertencer ao núcleo inicial e consanguíneo, é interpretada como uma pessoa ruim, perversa, egoísta e infeliz. No segundo, a perspectiva é semelhante, porém os laços de sangue a retiram do direito de pertencimento, fazendo a protagonista passar por três constituições familiares (uma à luz do pai e sem mãe; uma da percepção da madrasta infeliz e outra de sua própria perspectiva, a situação idealizada);

c) a sororidade entre as mulheres que se encontram favoráveis ao patriarcado, admitindo, diversas vezes inconsciente, a sua inferioridade, a aceitação de que o sofrimento levaria à realização e à felicidade;

d) a mulher e o sapatinho de cristal que ressalta a importância da mulher, haja o que houver, manter-se como o esperado pela sociedade machista: uma relação de fragilidade-delicadeza-beleza que interessa aos homens mais nobres. Mas e hoje, como a mulher

deve entender essas premissas? Elas precisam encaixar seu pé no sapatinho de cristal?

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que durante esse estudo foi possível discutir e analisar a animação Cinderela e como se apresentam as relações de gênero contidas nessa narrativa. Nas nossas análises, defendemos a problematização sem discriminação ou preconceitos dos contos e como eles se configuram como importante ferramenta pedagógica na mediação de conteúdos.

O conto Cinderela, desde a animação produzida em 1950, já teve muitas outras adaptações e versões, por exemplo a produzida em *Live Action* em 2015 que apresentou uma Cinderela muito mais empoderada e com desejos de ter uma loja de roupas ao invés de se tornar princesa.

Por mais que por vezes tenhamos sido duros nas análises e discussões feitas aqui, nosso intuito não é a exclusão ou destruição completa dessa versão da Disney, mas o intuito de problematizar situações ocorridas nos contos e possibilitar subsídios para que docentes possam, a partir dessa história, construir discussões críticas, reflexivas e mais aprofundadas dessas histórias. Garantindo que nos apaixonemos por cada 'Era uma vez...', mas também nos questionemos em todos os 'Viveram felizes para sempre...'.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras ou bobices**. 5 Ed. São Paulo: Editora Afiliada, 1997.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamon, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DISNEY. **Cinderela - o teu nome é uma canção**. 1950. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/disney/cinderela-o-teu-nome-e-uma-cancao/>. Acesso em: 15 nov 2021.

ESTADO DE MINAS INTERNACIONAL. **A última escola suíça de bons modos recebe mulheres do mundo todo**. 2017. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2017/07/13/interna\\_internacional,883648/a-ultima-escola-suica-de-bons-modos-recebe-mulheres-do-mundo-todo.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2017/07/13/interna_internacional,883648/a-ultima-escola-suica-de-bons-modos-recebe-mulheres-do-mundo-todo.shtml). Acesso em: 15 nov 2021.

FALCHETTO, Giovanna; OLIVETTO, Tatiana. **Amores abusivos: sob o olhar delas**.

São Paulo: Avalon Digital, 2017.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Edição exclusiva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *In: Revista Estudos Feministas*. Traduzido em 2014. Artigo originalmente publicado na revista Hypatia, v. 25, n. 4, 2010.

MENDONÇA, Thiago. **Em família – O que é família?** 2013. Vídeo (26 min 28 seg). Publicado pelo canal Saúde Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vs7-Wj4PKNw>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MINUCHIN, Salvador. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artmed; 1990.

PERRAULT, Charles. **As Fadas**. Traduzido por: SOUZA, Elisângela Maria de; MICHELLI, Regina; GARCÍA, Flavio; BATALHA, Maria Cristina. Coleção Charles Perrault, vol. 2. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

\_\_\_\_\_. **Histórias ou contos do tempo passado com moralidades**. 1697.

SANTOS, Magda Guadalupe. SIMONE DE BEAUVOIR. “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. *In: Revista do Departamento de Filosofia*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. v. 1 nº 2, 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/2081>. Acesso em: 15 nov 2021.

SILVA, Pedro Wesley de Oliveira. **Ideologia nos contos de fadas: Problematizando o que aparenta não ter problema**. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato-CE, 2016.

SOUZA, Ivone Coelho de; DIAS, Maria Berenice. **Evolução feminina, como se insere na família?** 2021. Disponível em: [http://www.berenicedias.com.br/manager/arq/\(cod2\\_728\)10\\_\\_evolucao\\_feminina\\_como\\_se\\_insere\\_na\\_familia.pdf](http://www.berenicedias.com.br/manager/arq/(cod2_728)10__evolucao_feminina_como_se_insere_na_familia.pdf). Acesso em: 15 nov 2021.

SUTTER, Christina; PEDROSO, Janari da Silva; BUCHER-MALUSCHKE, Júlia Sursis Nobre Ferro. **Família e Vulnerabilidade Social: Pesquisas e Intervenções**. Curitiba: Appris, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALT DISNEY PRODUCTIONS. **Cinderela**. 1950. Vídeo (01 h 01 min 42 seg). Publicado pelo canal FA. Mack. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_UFXw9IVln4](https://www.youtube.com/watch?v=_UFXw9IVln4). Acesso em: 14 nov. 2021.

**GÊNERO, FEMINISMO,  
INTERSECCIONALIDADE**



# **GÊNERO, RAÇA E MEMÓRIA COLETIVA: OS (AS) AGENTES DA HISTÓRIA PARA OS ESTUDANTES DE PERNAMBUCO, UMA ANÁLISE A PARTIR DO FEMINISMO DECOLONIAL**

Maria Claudia Virgínia de Lima  
Lorena dos Santos Oliveira

## **Considerações iniciais**

A memória é um dos objetos da história, na mesma medida que se apresenta como um nível fundamental para a própria elaboração histórica (LE GOFF, 1990). Ao dialogar acerca da sua compreensão de memória, na perspectiva da memória coletiva, Le Goff (1990) a caracteriza ao mesmo tempo que revela sua ação “(...) essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (LE GOFF, p. 23-24, 1990). A partir desse entendimento, algumas questões passaram a nos provocar: O que garante a um sujeito um lugar na memória coletiva? Seus grandes feitos? Sua intervenção em determinado espaço e tempo? Essas perguntas têm movimentado o fazer pedagógico de professores(as) que objetivam perceber como determinados sujeitos em detrimento a outros, alcançam o famigerado “lugar na História” e, por consequência, passam a permear a memória dos sujeitos quando estes, ao serem indagados acerca de personagens importantes para a História, imediatamente os destacam.

O presente estudo, concebido a fim de atender às demandas de duas pesquisas de mestrado que se debruçam sobre a temática de gênero, propõe-se a enveredar por esse itinerário temático e lançar sobre os resultados iniciais encontrados críticas reflexivas que nos aproximem progressivamente da compreensão do fenômeno estudado. Para tal, entendemos que a Educação Básica é

o primeiro e, em alguns casos, o único espaço de contato com a História. Portanto, configura-se enquanto base para a construção do imaginário dos sujeitos acerca dos(as) agentes históricos.

Participaram deste estudo estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio do estado de Pernambuco. Os resultados obtidos, a partir do questionário realizado, servirão como norteadores das reflexões aqui levantadas.

Em linhas gerais, buscamos investigar qual a percepção desses estudantes acerca do sentido da história e quem são os(as) personagens que são considerados importantes como agentes históricos. A partir das menções que esses(as) fizeram, discutiremos a ideia de agente histórico sobre o que tange a especificidade de gênero sob o recorte de raça usando como lente de análise o feminismo decolonial.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de refletirmos acerca da forma a qual história, enquanto disciplina escolar, vem sendo pensada, estruturada e disseminada entre os(as) estudantes, no que concerne o sentido da história e dos seus agentes, visto que, em sala de aula os(as) professores(as), a depender da sua formação e da sua subjetividade, no que diz respeito à visão de mundo e percepção dos fenômenos, podem abordar perspectivas que perpetuam as desigualdades, que fomentam a racionalidade colonizadora como protagonista na narrativa histórica e contribuem para fomentação de mazelas como as que se apresentam no que refere-se às questões de gênero, raça e classe.

## **2. Lugares de memória e o ensino de História como instrumento de poder**

Em acordo com Araújo e Santos (2007), entendemos que a memória e o esquecimento são instrumentos de poder. Enquanto o primeiro garante o espaço e o destaque nas narrativas, o segundo, simultaneamente, é operado a fim de fomentar o primeiro e manter a relação hierárquica que se estabelece nesse fenômeno. Pensando no contexto do nosso país, analisando a disseminação da história e

dos sujeitos por ela exaltados, percebemos a reiteração à exaltação do pensamento colonial, mesmo estando esse atravessado por diversas mazelas como a exploração, a violência e a escravidão. Ao refletir acerca da construção das narrativas históricas é preciso estar atento à essência da ciência histórica, que é viva, dinâmica e que permite a percepção da conexão entre os eventos ocorridos no passado com a realidade posta social e culturalmente para os sujeitos do tempo presente. É preciso atentar também para o fato de que, quem escreve e narra a história o faz de um lugar e que esse lugar é marcado por interesses, poderes e exclusões.

Refletindo acerca da história do Brasil, e da historiografia brasileira mais antiga, sobretudo a do século XIX, a partir da perspectiva de Bourdieu (2001), segundo o qual os indivíduos que são proprietários dos capitais — econômico, político, cultural, etc — demonstram os seus interesses próprios como se fossem coletivos, fazendo uso da violência simbólica, percebemos que essa, a historiografia brasileira, é marcada pela interferência direta do olhar europeu, branco e colonizador. O fardo do homem branco, que o “obrigou” a desbravar outras terras, “civilizá-las” e “salvá-las” através da religião e da imposição do estilo de vida e cultura europeia se apropria do protagonismo da narrativa histórica e coloca sujeitos específicos no topo da pirâmide enquanto marginaliza outros relegando-os a base. A violência simbólica se concretiza sem necessariamente ser preciso o uso da força, visto que ela atua através de sistemas simbólicos como a língua, a arte, a cultura, a política e a educação. Esses sistemas são utilizados então, como instrumentos que naturalizam os discursos e as ações que estão em acordo com a ordem hegemônica que se pretende sustentar.

Ademais, ao refletirmos sobre as incontáveis e inegáveis mazelas que estão estabelecidas na nossa sociedade na contemporaneidade, heranças da colonização, conseguimos perceber quão danoso foi para alguns grupos o processo de formação do Brasil, considerando a sua base escravista e colonizadora. É a partir dessa compreensão que, refletimos e (re)avaliamos tanto a construção da historiografia brasileira,

quanto, e principalmente, as figuras que por elas são exaltadas. O “lugar de herói” e o “lugar do esquecimento” passam a ser questionados, pois entende-se que ao não fazê-lo a mensagem que é transmitida é a da legitimidade. É empreender a ação de relativizar a violência, a exploração e a desumanização de centenas ou milhares de indivíduos dos quais, na esmagadora maioria dos casos, devido a esse processo de apagamento não se sabe nem mesmo os nomes. É garantir ao opressor a memória e às vítimas relegar o “não lugar”, a “não memória”, o esquecimento.

Ao nos referimos à História, especificamente aquela disseminada dentro do âmbito escolar, a concebemos enquanto um importante instrumento para construção das nossas visões de mundo, visto que esse é o maior e muitas vezes único espaço de contato com a história sendo organizada e transmitida a partir de um viés formativo. Através dela constróem-se narrativas sobre o passado e essas, conseqüentemente, influenciam a forma como pensamos o presente e nos colocamos nele enquanto sujeitos.

Conforme apontado por Chimamanda Adichie (2009), frequentemente, estamos sujeitos a um olhar único sobre o passado e as memórias coletivas são construídas a partir de um local, do ponto de vista hegemônico, o dominante. Além disso, a escritora alerta para o “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância”. Por essa razão, entendemos que, nesse período, é imprescindível uma formação voltada “para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” (HOOKS, 2020, p. 46).

Acerca dessas reflexões, tomamos as contribuições de Silva Júnior (2016), que ao analisar o currículo de história no país, observou que a versão oficial exclui diversos sujeitos, pois nas narrativas “prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescentes e indígenas” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 95).

As considerações do autor são relevantes para nosso debate por apontar as narrativas e sujeitos que foram sistematicamente excluídos

dos currículos de História. Conforme suas considerações, podemos observar que o ponto de vista hegemônico atende os países do chamado “primeiro mundo”, trata-se da concepção de divisão do mundo em norte-sul, onde o norte contempla os países desenvolvidos e o sul os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Majoritariamente, o Norte é composto por países colonizadores, enquanto o sul abrange os países colonizados – e dentro dessa perspectiva, afrodescendentes e indígenas são apagados da memória coletiva criada a partir do ensino de história pautado nesse viés.

Pensando no fenômeno do apagamento de determinados grupos das narrativas históricas sob a lente dos estudos e das perspectivas de gênero, em específico no que diz respeito às mulheres, percebemos que essas, de uma maneira geral, pouco voltam as suas construções para a vida e ação das mulheres. Quando o fazem, são, em linhas gerais, as mulheres brancas e ricas que estão em pauta. Assim, entendemos que as mulheres – e aqui nos referimos a todos os grupos de mulheres, considerando etnia, raça e classe – são historicamente invisibilizadas pela construção historiográfica (OLIVEIRA, 2014).

Sousa e Caixeta (2019) consideram que a ausência das mulheres na historiografia vai se justificar por dois processos de exclusão que acontecem simultaneamente a partir da escolha do objeto de pesquisa feita pelo(a) pesquisador(a). Ao iniciar a investigação é preciso selecionar o cenário e os personagens que serão evidenciados no trabalho, a escolha, por evidenciar determinados sujeitos em detrimento a outros implica, tratando-se das mulheres, o apagamento dessas personagens.

Entende-se que essa dupla exclusão vai se dar à medida que, primeiramente, analisando o processo estrutural fundante das sociedades patriarcais têm-se a mulher como um sujeito ao qual foi imposta uma condição de subalternidade em relação ao homem e isso é explicitado na historiografia que, nessa perspectiva, também irá negar às mulheres espaço. E a segunda exclusão, dar-se-ia pela escolha do espaço a ser investigado: o público, que tanto é estimado pela historiografia tradicional. Assim, entende-se que, enquanto a

historiografia foca sua atenção nas relações que se estabelecem nos espaços públicos, entre sujeitos envolvidos com o âmbito político, impreterivelmente excluem-se as mulheres, visto que, socialmente, esse é um espaço onde a sua presença foi recorrentemente negada (SOUSA; CAIXETA, 2019).

Quando aprofundamos essas reflexões, interpondo sobre elas as questões raciais, ou seja, pensando naquelas mulheres que foram direta e sistematicamente exploradas, escravizadas e violentadas pela lógica colonial, as que não ocuparam lugares de poder como as rainhas, princesas, sinhás, aquelas que muitas vezes não estavam enquadradas na ideia de “ser mulher” do período colonial, essas, parecem sequer ter existido.

Dentro dessa perspectiva, podemos perceber a construção das narrativas históricas a partir das posições e relações de poder postas sobre e entre os indivíduos, especialmente no que tange a dinâmica das mulheres racializadas, bem como a sua disseminação dentro da lógica da historiografia tradicional que segue perpetuando o pensamento colonial.

É a partir das problematizações levantadas acerca desse processo de legitimação do olhar e da postura colonizadora e sexista, cientes de que a história enquanto disciplina curricular direciona para os(as) estudantes visões e concepções acerca do mundo e dos sujeitos, que compreendemos a importância de lançarmos sobre o fenômeno um olhar que toma como base a decolonialidade sob a perspectiva dos estudos feministas. Ademais, observamos, em acordo com Oliveira (2014), a crescente movimentação dos diversos grupos sociais para que se firme uma nova política cultural e que através desta, os grupos que foram, e ainda são, historicamente oprimidos, marginalizados e invisibilizados possam ser reconhecidos enquanto sujeitos históricos ativos na construção das sociedades e inseridos nas narrativas históricas.

Assim, então, voltadas para as demandas das mulheres racializadas dentre esses grupos que historicamente são excluídos das construções historiográficas, nos atentamos em especial à

trajetória do pensamento feminista decolonial, considerando suas múltiplas faces, os entraves, limites, as possibilidades que o atravessam, bem como os avanços incorporados dentro da própria estrutura de pensamento fundante do movimento, percebendo-o como lente de análise e concebendo a possibilidade de utilizá-lo como norteador pedagógico .

### **3. Colonialidade x decolonialidade: a alternativa que surge com feminismo decolonial**

Os estudos decoloniais surgem no bojo das reflexões realizadas por grupos intelectuais latino-americanos. Nesses espaços, discute-se acerca das heranças coloniais e de suas estruturas de opressão com vieses racistas e eurocêtricas. Esse diálogo inicia-se a partir de estudiosos do grupo “Modernidade/Colonialidade”, atuante a partir dos anos de 1990 e que também é chamado por Ballestrin (2013) de “Giro Decolonial”. Nesses espaços, defende-se a “opção decolonial — epistêmica, teórica, política — para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Podemos destacar como seu principal expoente o sociólogo peruano Aníbal Quijano, mas não podemos deixar de citar outros nomes, como o de Walter D. Mignolo.

Inicialmente, a conceitualização da colonialidade do poder foi proposta em 1989 por Quijano. Neste conceito, exprime-se a ideia de que “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Dessa forma, percebe-se que o colonialismo teve fim com as independências, mas as formas coloniais de opressão não acabaram. O conceito de decolonialidade estendeu-se para outras esferas além do poder, pois se configura enquanto uma estrutura complexa de níveis que se entrelaçam (BALLESTRIN, 2013). Ademais, a colonialidade também é vista como indissociável da modernidade e da concepção de raça que

construiu a perspectiva da “diferença, da superioridade e da pureza de sangue da raça branca” (BALLESTRIN, 2013, p. 101).

Para pensarmos além da obra de Aníbal Quijano, a partir da nossa necessidade de pensar as questões de gênero, nos debruçamos, principalmente, sobre a obra de María Lugones (2014) e de Françoise Vergès (2020). Essas produções nos revelaram que quando falamos do feminismo decolonial, nos referimos a um lugar de sujeitos subalternos. Esse espaço, a partir da articulação das opressões de gênero, raça e classe, considerando os aspectos particulares dos países ex-colonizados, configura-se enquanto um local das mulheres racializadas, sejam elas negras e/ou indígenas, das mulheres da classe trabalhadora, das mulheres lésbicas, das mães, das migrantes, das refugiadas, das trans etc. Citamos esses grupos com o intuito de demonstrar que o feminismo decolonial é um espaço de compreensão e luta de mulheres invisibilizadas, seja pelo patriarcado, pela colonialidade ou pelo próprio feminismo reformista, o hegemônico.

Maria Lugones (2014) foi pioneira ao propor o sistema colonial de gênero como lente para compreensão da lógica moderna categorial imposta nos países que foram ex-colônias. Em sua obra, enfatiza-se que a modernidade, junto com a lógica categorial e hierárquica, como fatores centrais para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre as questões de raça, de gênero e de sexualidade. Assim, é importante compreender, primeiramente, que as sociedades latino-americanas se caracterizaram como hierárquicas e esse sistema garantiu a superioridade dos homens brancos como grupo dominante (GONZALEZ, 2020; LUGONES, 2014).

Quanto aos estudos feministas, compreendemo-nos enquanto um meio que articula a busca do entendimento acerca das origens das formas de opressão de gênero com as pautas de luta para transformação social, buscando igualdade política, econômica e social entre homens e mulheres, visando “acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2020, p.13). Podemos afirmar que, historicamente, o movimento das mulheres tem entrelaçado a teoria e a prática, atuando, conseqüentemente, no

campo político e no epistemológico. Ainda nesse sentido, ancoradas em Saffioti (2015), podemos concluir que o feminismo é uma perspectiva político-científica, pois não limita-se a ampliação de saberes, mas também se preocupa em criar mecanismos políticos para construção de igualdade social.

Contudo, é importante destacar que não se concebe a existência de “um feminismo” no singular. Assim, ao adentrarmos no pensamento e na prática feminista, é preciso, antes de mais nada, problematizá-lo (RIOS apud VERGÈS, 2020). Ao contextualizar algumas linhas do movimento feminista, bell hooks (2020) as divide, principalmente, entre o movimento reformista e o movimento mais radical e/ou revolucionário. O primeiro, dirigia a atenção, especialmente, à igualdade em relação aos homens no mercado de trabalho e o segundo, com suas origens radicais, contestava que para o fim do sexismo era necessário reformar e reestruturar as bases da sociedade.

O modelo que ganha destaque com a ascensão do movimento feminista foi o protagonizado por mulheres brancas com um alto nível de educação. Logo, quando Rios (2020) aponta a necessidade de problematizar o movimento, refere-se ao movimento reformista que devido as suas feições burguesas, ao proferir frases de efeitos absorvíveis pelo capitalismo e ao trazer pautas que não são urgentes para um amplo conjunto de mulheres, acabou tornando-se um caminho para ascensão de classe de algumas em detrimento de outras. Justamente ele, o movimento de caráter reformista, recebeu atenção pública e, enquanto isso, as demandas das mulheres trabalhadoras, negras ou o grupo amplo de mulheres não foram destacadas (HOOKS, 2020).

Ainda sobre os aspectos do movimento de caráter reformista, destacamos que bell hooks (2020) caracteriza-o enquanto um “feminismo de poder”, pois a existência de “mulheres no topo”, dentro de um espaço onde o sexismo ainda existe, foi construída maximizando a liberdade delas dentro do sistema econômico vigente, e essa não é uma realidade compartilhada com as “mulheres da base” da pirâmide social. Estas últimas, além da desigualdade de gênero,

tem seu cotidiano imbricado pelas questões de raça e classe, sem que se sobreponha uma forma de dominação à outra. Essas mulheres, especialmente as racializadas, continuaram sendo um grupo explorado e subordinado a fazer o trabalho que as mulheres brancas recusaram-se a fazer (HOOKS, 2020).

Ademais, o feminismo reformista é chamado por Vergés (2020) de “feminismo civilizatório”, por ausentar-se das dimensões coloniais e raciais. Ele, adota mecanismos da “missão civilizatória colonial, oferecendo ao neoliberalismo e ao imperialismo uma política dos direitos das mulheres que serve a seus interesses” (VERGÈS, 2020, p. 17).

Como crítica à perspectiva reformista de libertação das mulheres, surge o feminismo decolonial, a partir de um espaço de problematização. Trata-se de uma perspectiva que não limita o movimento das mulheres à luta antipatriarcal, mas também o articula com a pauta anticolonial, anticapitalista e antirracista, visando o alargamento dos “horizontes libertários e igualitários” (RIOS apud VERGÈS, 2020, p. 7). De encontro com bell hooks (2020), pensamos que, para libertação das mulheres há a necessidade de rompermos com toda a estrutura que nos amarram à condição de subalternidade, pois quando as mulheres ocidentais adquiriram poder de classe, conquistaram também uma “maior desigualdade de gênero, porque um patriarcado de supremacia branca global escraviza e/ou subordina multidões de mulheres do terceiro mundo” (HOOKS, 2020, p. 73).

Neste sentido, a decolonialidade e o feminismo decolonial contestam a colonialidade do poder, do saber e do ser, pois compreendem que a colonialidade e consequentemente, os legados da modernidade e do capitalismo, o racismo e a exploração, persistem principalmente sob as mulheres racializadas. A exemplo, Lélia Gonzalez (2020) afirma que a lei de 13 de maio de 1888 declarou a escravidão extinta, mas aproximadamente 133 anos depois, as mulheres e homens negros ainda lutam pela libertação. Para compreensão dessa condição, a autora revela que há a necessidade de olharmos para dentro da sociedade brasileira e

reconhecer as “contradições internas, as profundas desigualdades raciais que a caracterizam” (GONZALEZ, 2020, p. 126).

A partir do exemplo dado por Lélia Gonzalez (2020), não pensar a colonialidade com um dos fatores de apagamento histórico de determinados sujeitos é abrir mão da análise do presente, “é cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco” (GONZALEZ, 2020, p. 129).

(Re)Pensar e (re)construir o feminismo a partir dos estudos decoloniais é uma urgência, principalmente para as mulheres que falam do sul global, pois estas estão “subordinadas a uma latinidade que legitima sua inferioridade” (GONZALEZ, 2020, p. 127). Assim, também compreendemos que a decolonialidade constitui-se enquanto uma chave epistemológica para inserção de novos sujeitos e outras vozes, até então marginalizadas na história. Por isso, quando colocamos a decolonialidade como lente para análise do nosso objeto é partindo da compreensão que os estruturantes da nossa sociedade são profundamente marcados pelo caráter racializado, estratificado e que marcam também o gênero, e esses elementos são indispensáveis para o funcionamento da sociedade capitalista no qual vivemos no sul global.

Fazendo uma ligação com nosso campo de discussão, o ensino de história, o feminismo decolonial se coloca enquanto uma importante ferramenta para uma pedagogia crítica. Afinal, o “sistema contra o qual lutamos relegou à inexistência saberes científicos, estéticas e categorias inteiras de seres humanos” (VERGÈS, 2020, p. 38). Dessa forma, contesta-se a ordem do saber imposto pelo Ocidente, incluindo o saber histórico, pois o eurocentrismo ainda é uma realidade concreta e as narrativas do passado partem, ainda, desse espaço.

#### **4. Percorso metodológico**

Dedicaremos esse tópico à apresentação das nossas escolhas metodológicas. A fim de que haja clareza acerca do caminho

metodológico percorrido para atingirmos o objetivo de investigar qual a percepção dos(as) estudantes acerca do sentido da história e quem são os(as) personagens que são, por esses (as) considerados importantes como agentes da história,

Percebemos que o objeto precisava ser estudado dentro dos ditames da abordagem qualitativa, justamente por fazer parte do universo das interpretações dos(as) estudantes investigados(as). Nos ancoramos em Minayo(2013) para justificar nossa escolha, pois “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2013, p. 24).

O campo de estudo situou-se nas escolas, sejam elas privadas ou públicas, do estado de Pernambuco. Assim, os participantes da investigação foram os(as) estudantes do Ensino Básico, do Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ano ao 3º ano), não havendo outro critério para definição dos sujeitos. A aproximação com esses(as) estudantes se deu a partir de redes sociais e da busca “bola de neve”, que ocorre quando uma pessoa de sua rede de contato indica uma pessoa ou um grupo que se encaixa com o perfil compatível com a pesquisa.

Acerca do procedimento de coleta de dados, optamos por utilizar o questionário semiaberto. A ferramenta contou com perguntas abertas e fechadas, padronizadas. Fundamentadas em Gil (1999), partimos da percepção do questionário enquanto um importante instrumento para pesquisas qualitativas, pois esse tem, segundo o autor, como objetivo conhecer as opiniões, sentimentos, interesses e crenças dos sujeitos investigados. Além disso, o procedimento permite que consigamos chegar em um número significativo de pessoas, especialmente e no caso da presente pesquisa, na qual foi utilizada a plataforma do “*Google forms*” para coleta dos dados de forma on-line, considerado o contexto pandêmico no qual vivemos.

O questionário foi dividido em 3 seções: (i) a primeira, destinada à conhecer o perfil dos participantes, por isso, contou com perguntas relacionadas às informações pessoais, a exemplo: idade, série/ano e

gênero; (ii) a segunda seção, contou com perguntas voltadas, mais especificamente, ao ensino de história: “para você, quem são os sujeitos (personagens) que a história estuda?” e fora solicitado que os(as) respondentes escrevessem o nome 3 personagens da história que eles(as) se recordam, colocando-os em ordem decrescente os que julgam mais importantes; (iii) por fim, indagamos sobre as mulheres no ensino da disciplina, nesta seção pedimos para que marcassem o quanto eles(as) estudaram sobre mulheres indígenas, negras e mulheres no geral.

O questionário contou com 11 perguntas, entre elas, haviam questões abertas e fechadas, nessas optamos por utilizar alternativas com hierarquização de respostas. A participação dos(as) estudantes se deu de maneira voluntária e todo caminho, desde a formulação ao envio do questionário, buscamos respeitar os princípios da fidedignidade e da objetividade. Quanto ao procedimento de análise, optamos pela análise de conteúdo para o tratamento dos dados coletados, o qual faremos ancoradas em Minayo (2003) e Bardin (1997). Contudo, salientamos que o estudo se encontra em fase inicial.

## **5. Resultados e discussões iniciais**

Apresentado o caminho metodológico que orientou o presente trabalho, iniciaremos a apresentação dos dados obtidos. A princípio apresentaremos o perfil dos estudantes respondentes, em seguida os principais dados coletados acerca, respectivamente, da percepção desses(as) acerca de quem é estudado pela história, continuando com as reflexões acerca das mulheres que são, quando são, lembradas pelos(as) estudantes.

### **5.1 Perfil dos (as) estudantes**

Contamos com a participação de 89 alunos(as), quanto a série/ano, observamos que 9% estudavam no 6º ano, 7,9% no 7º ano, 12,4% estavam no 8º ano e 31,5% no 9º ano, representando o maior

número de respondentes com 28 estudantes. No Ensino Médio, os(as) alunos(as) do 1º ano representaram 10,1%, no 2º ano 22,5% e no 3º ano 6,7%.

Quando questionados acerca da rede de ensino a qual fazem parte 47 alunos (52,8%) respondeu ser da rede privada, enquanto 42 (47,2%) respondeu ser da rede pública. Acerca do gênero ao qual os(as) estudantes respondentes se identificam, conforme os dados apresentados, 52,3% são do gênero feminino, 44,3% do gênero masculino e 3,4% se identificam com outros ou nenhum gênero. Do total de 89 respondentes, 1 se isentou da resposta.

## **5.2 Quem são os sujeitos históricos a partir da percepção dos/as estudantes?**

A fim de descobrirmos a percepção dos (as) alunos (as) acerca daqueles sujeitos que são objetos de estudo da história, ou seja, de compreender o que, na perspectiva deles(as) leva um sujeito a ser estudado pela história, a ter sua vida, ideias e ações colocadas em pauta e disseminadas entre as gerações através da narrativa histórica, questionamo-os objetivamente: “Para você, quem são os sujeitos (personagens) que a História estuda?”, as respostas, em linhas gerais, vão revelar que a percepção dos estudantes está diretamente atrelada à uma ideia de “grande feitos”, ou seja, pessoas que durante suas vidas, seus governos, ou suas passagens em determinados espaços e tempos fizeram atos grandiosos.

Para ilustrar essa percepção, destacaremos algumas falas que revelam essa perspectiva: “Personalidades que mudaram a humanidade, tanto positivamente quanto negativamente. Mudando a humanidade se mudam as formas de olhar o mundo, pensar e viver” (estudante 36, menino, 13 anos, 8º ano, rede privada); “Pessoas que mudaram o rumo de algo, que foram marcantes, importantes ou ajudaram a conquistar alguma coisa.” (estudante 43, outros, 12 anos, 7º ano, rede privada); “Pessoas importantes que contribuíram de alguma forma no mundo, num lugar ou até mudar pensamentos, descobriram coisas

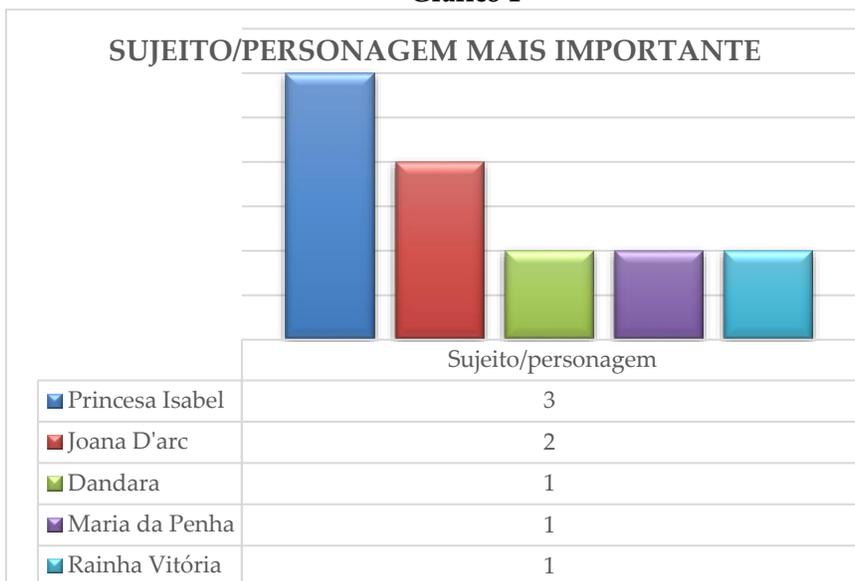
revolucionárias ou pessoas simplesmente importantes por terem títulos como reis, duques e etc.” (estudante 53, menina, 12, 8º ano, rede privada).

Diante dessa análise, compreendemos que a história, na perspectiva dos(as) estudantes, diz respeito às narrativas acerca de pessoas que se tornaram relevantes para a sua época graças aos “grandes feitos” que empreenderam em um determinado lugar e tempo.

### 5.3 Quais mulheres são lembradas pelos/as estudantes?

Nesse momento, fora solicitado que os(as) estudantes citassem 3 sujeitos/personagens históricos que eles recordam, alocados em ordem decrescente de importância. Foram obtidas 267 respostas no total. Considerando o intuito de ilustrar as menções feitas às mulheres, os gráficos a seguir mostram as mulheres elencadas pelos(as) estudantes:

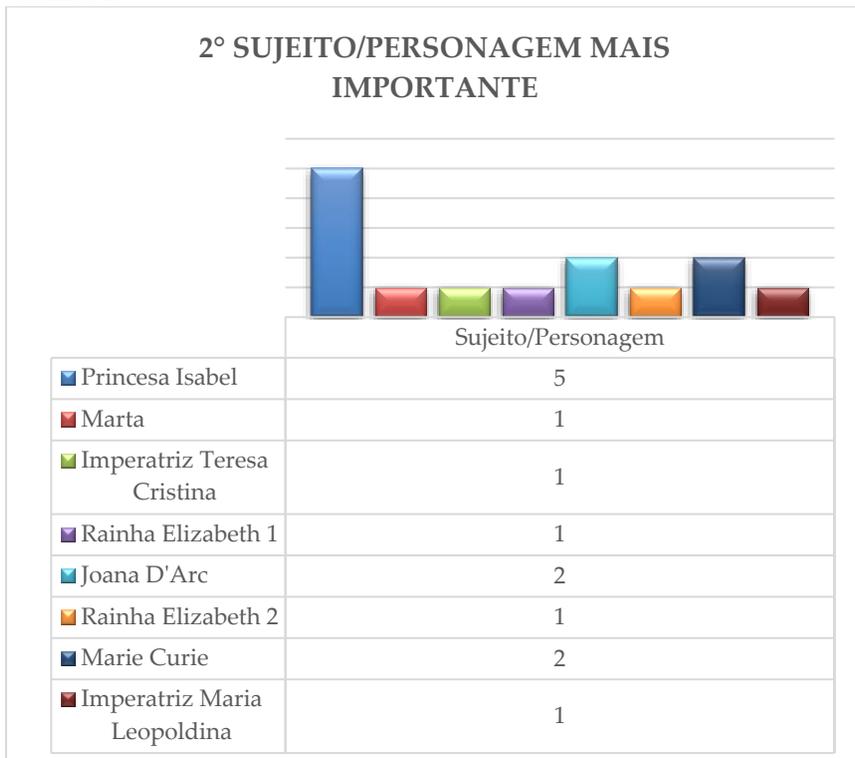
Gráfico 1



Fonte: produzido pelas autoras

Como sujeito/personagem mais importante, das 89 respostas obtidas, 8 citavam nomes de mulheres, dessas, 1 era uma mulher negra e nenhuma mulher indígena fora citada.

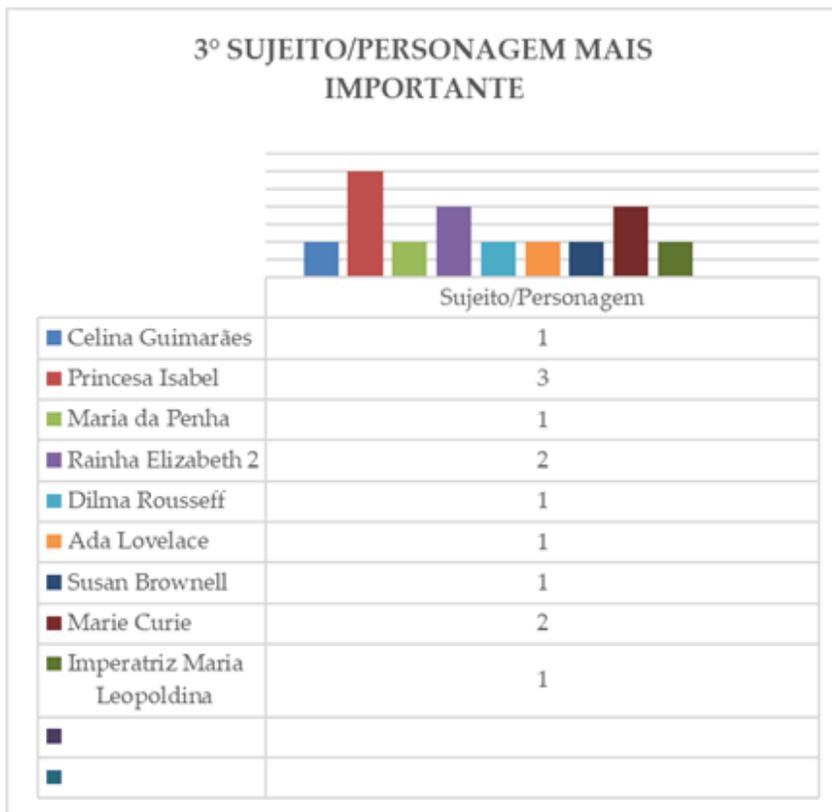
**Gráfico 2**



Fonte: produzido pelas autoras

Na parte correspondente ao 2º sujeito/personagem mais importante, das 89 respostas, 14 delas correspondiam a nomes de mulheres, dessas, apenas uma mulher negra fora citada, nenhuma mulher indígena foi citada.

**Gráfico 3**



Fonte: produzido pelas autoras

No último espaço, que correspondia ao 3º sujeito/personagem histórico mais importante, das 89 respostas, 13 correspondiam a nomes de mulheres, todas elas brancas.

Observamos também que, das 267 respostas obtidas, considerando as repetições de nomes, as mulheres são citadas em 35 delas. Analisando os nomes citados sob a perspectiva de raça/etnia, percebemos que apenas duas das respostas correspondiam ao nome de mulheres negras, enquanto nenhuma continha nomes de mulheres indígenas.

Dessa forma, percebemos que os dados revelam que o olhar fundamentado pela colonialidade ainda atravessa as narrativas

históricas que permeiam a memória dos(as) estudantes, entrelaçando as opressões de gênero, de raça e de classe. Poucas mulheres aparecem no imaginário dos(as) alunos(as) como realizadoras de “grandes feitos” e quando aparecem, as mulheres brancas são recordadas, enquanto as mulheres racializadas são destinadas ao apagamento.

#### **5.4 Contato com personagens femininas negras, indígenas e mulheres no geral**

A fim de investigarmos como os (as) estudantes percebiam o próprio contato com personagens femininas negras, indígenas e em seguida com personagens femininas no geral, pedimos que esses (as) classificassem o seu contato marcando uma entre as seguintes opções: estudei muito; estudei suficientemente; estudei razoavelmente; estudei pouco; não estudei.

Acerca do contato com personagens negras femininas os dados revelam que 11,2% consideram ter estudado muito, 19,1% dizem ter estudado suficientemente, 27% considera ter estudado razoavelmente, 38,2% diz ter estudado pouco, enquanto 4,5% revela não ter estudado.

Sobre o contato com personagens femininas indígenas, 5,6% acreditam ter estudado muito, 13,5% consideram ter estudado suficientemente, 25,8% dizem ter estudado razoavelmente, 39,3% revelam ter estudado pouco, 15,7% diz não ter estudado.

Considerando o contato com personagens femininas no geral, 15,7% revelam ter estudado muito, 18% dizem ter estudado suficientemente, 33,7% relatam ter estudado razoavelmente, 28,1% considera ter estudado pouco, 4,5% revela não ter estudado.

Os dados revelam que a maioria dos (as) estudantes acreditam ter estudado pouco as mulheres negras e as mulheres indígenas, com 38,2% e 39,3% respectivamente. Quando expandimos para todos os grupos de mulheres, a maior taxa diz respeito aos alunos que consideram ter estudado razoavelmente, com 33,7%.

Com base nos dados coletados, podemos perceber que os(as) estudantes, em grande medida, conseguem perceber que há uma defasagem na presença de personagens femininas, em especial as racializadas, nas narrativas históricas que lhes são apresentadas. Contudo, ainda que alguns (as) alunos (as) revelem considerar ter uma grande aproximação com essas personagens, suas respostas anteriores, no que concerne o tópico 5.3, demonstram que essas não permeiam a sua memória em posições de destaque. Reiterando o pressuposto de que a memória desses (as) estudantes segue atravessada por perspectivas sexistas e colonialistas.

Assim, nossos resultados iniciais reafirmam a importância de considerarmos o papel formador do feminismo decolonial, por configurar-se enquanto uma ferramenta epistemológica e política que opõe-se à concepção universal e moderna do que é ser mulher. O movimento feminista no qual nos ancoramos para perceber e refletir os dados coletados, compreende que a formação da sociedade brasileira foi marcada por desigualdades étnico-raciais, sociais e de gênero que são palpáveis ainda nos dias atuais. E, a imposição moderna do modelo de ser humano universal corresponde na prática ao homem, sendo ele branco, do norte global, heterossexual, cristão e além disso, proprietário (ARRUZZA *et al*, 2020), deixando, dessa forma, muitos sujeitos, especialmente, as mulheres racializadas, de fora das narrativas.

## **6. Considerações finais**

A análise dos dados coletados apresenta uma verdade inconveniente: na memória dos(as) estudantes pesquisados(as) as mulheres pouco aparecem. As mulheres lembradas pelos(as) alunos(as) são majoritariamente brancas, ricas, europeias e com algum status de nobreza, como as rainhas e princesas. As mulheres racializadas seguem marginalizadas, ocupando o “não lugar” a “não memória”, o esquecimento.

Observar os dados a partir da lente da decolonialidade permite perceber o quanto essa memória coletiva, construída, em

suma, através do contato dos(as) estudantes com a história na perspectiva da educação formal, está atravessada pela dinâmica da colonialidade, que fundamenta a construção da narrativa histórica a partir do olhar do homem branco, europeu, colonizador e que, focada nas relações e nos espaços públicos e de poder, habitados majoritariamente pelos homens, relega às mulheres a condição de subalternidade e marginalidade.

É nessa perspectiva que, conforme Bourdieu (2001), podemos perceber a materialização e atuação da violência simbólica, na perspectiva de gênero, raça e classe, atuando sobre os sujeitos através da educação. Educação que, no âmbito do grupo pesquisado, vem sendo utilizada como um instrumento de disseminação de uma perspectiva sexista, que aloca os sujeitos em uma condição hierárquica e contribui para a manutenção das relações de poder que atravessam a dinâmica da nossa sociedade, corroborando assim para fomentação da ordem hegemônica vigente, marcada pela colonialidade.

Com a ascensão da História das Mulheres e a aproximação com os fundamentos do feminismo decolonial, tem havido um esforço para romper com a memória coletiva hegemônica e androcêntrica, combatendo os princípios da “neutralidade” e da “universalidade” pregadas pela modernidade. Assim, pensar o ensino de história dentro de uma perspectiva decolonial é trazer para o cotidiano escolar outras experiências históricas, sujeitos e narrativas.

## Referências

- ARAÚJO, M. P. N.; SANTOS, M. S. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 79 p. 95-111, 2007
- ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

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

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heici Regina Candiani. 1ª edição. São Paulo. Boitempo, 2016.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Tradução: Catalina G. Zambrano. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz S.A, 2020.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, J. História e Memória. Tradução: Bernardo Leitão (et al). Editora Unicamp, Campinas - São Paulo, 1990.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

OLIVEIRA, S. R. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, C; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina. **Editora Mulheres**, 2014.

SAFFIOTI, H. **Primórdios do conceito de gênero**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 12, p. 157 - 163, 2015.

SILVA JÚNIOR, A. F. BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo. **Revista Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

SOUSA, P. C; CAIXETA V. L. A história das mulheres e o ensino de história: considerações acerca de uma educação para a igualdade de gênero **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 17, n. 1, p. 26-37, 2019.



# PERCEPÇÕES DE SI E LOCALIZAÇÕES DO EU: MULHERES NEGRAS E A UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

Gabriela do Nascimento Lemos  
Antônia Eudivania de Oliveira Silva

## Introdução

Por muito tempo, a ciência e suas investigações das relações sociais se pretenderam neutras. Essa produção de conhecimento acabou por neutralizar e invisibilizar relações estruturais para manutenção e perpetuação do status quo de nossa sociedade. De antemão, me apresento enquanto mulher, negra, universitária, pertencente a classe trabalhadora, bissexual e pertencente a uma religião de matriz africana para refletir sob aspectos do mundo social que enxergo e vivencio. Como estudante e cientista social, sinto a necessidade de me posicionar, e por conseguinte, posicionar mulheres negras em meus escritos. Há em mim uma necessidade de entender como essas mulheres se percebem e como esse olhar coaduna e reflete o meu próprio olhar. Desse modo, desenvolvo este estudo com o objetivo de tentar compreender como mulheres negras se percebem e se localizam dentro do universo acadêmico da Região do Cariri Cearense, mais especificamente, na Universidade Regional do Cariri – URCA, tendo em vista que eu, enquanto mulher negra e universitária, também sou atravessada pelas mesmas problemáticas.

Com relação à IES, é possível concluir que a mesma é composta por uma diversidade interessante. Dos diferentes cursos proporcionados pela mesma, a grande maioria são licenciaturas e envolvem debates temáticos acerca das relações sociais, educativas e éticas que permeiam o meio social, algo que pode contribuir para a formação de grupos de debates que envolvam temáticas não consideradas relevantes no meio institucional. Neste caso, a

existência de grupos que buscam trazer questões de raça, gênero e sexualidade para os debates acadêmicos podem ter uma raiz de fundamento na estruturação desses cursos em questão.

Com uma diversidade de localidades tão presente, algo que se firma é variação de personalidades e posicionamentos presentes dentro da universidade. Neste caso, questionamentos que me surgem a partir das vivências que me atravessam buscam indagar sobre qual a realidade das mulheres negras dentro desse ambiente, como elas se veem posicionadas e qual o impacto da realidade da IES e dos grupos que se formam dentro e fora da mesma tem sobre elas. Para tanto, realizei um levantamento, do tipo questionário aberto, que versava sobre a experiência e o cotidiano de mulheres negras, estudantes/ex-estudantes da Universidade Regional do Cariri, divididas em três grupos: Mulheres negras que fizeram parte de movimentos quando estavam na universidade; Mulheres Negras que ainda estão na universidade e fazem parte de movimentos; e por último, Mulheres Negras que estão na universidade mas não integram nenhum movimento; esses dados foram levantados entre os meses de março, abril e maio de 2021, período em que vivenciamos a pandemia de Covid-19, e pôr esse motivo, optamos por questionários enviados online para informantes que apresentavam o perfil acima citado.

Diante disso, esse texto se divide em dois momentos: no primeiro, contextualizo historicamente o movimento feminista, a necessidade do surgimento do movimento de mulheres negras e o conceito de interseccionalidade; no segundo, introduzo o conceito de lugar de fala e realizo a análise dos dados colhidos através dos questionários, na busca por responder meus questionamentos iniciais. Durante todo o percurso da pesquisa busco me posicionar no texto, tendo em mente que o método da Autoetnografia se configura enquanto um importante elemento de análise de experiências, como nos traz Santos (2017), em sua obra:

Grosso modo, podemos dizer que a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” (Chang, 2008)

baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (SANTOS, 2017, p.218).

Neste caso, a minha experiência enquanto mulher atravessada por diversos marcadores (negra, pobre, bissexual, participante de uma religião de matriz africana, entre outros), são influentes pontos para a construção da minha análise acerca do que aqui está sendo pesquisado. Juntando isso ao referencial teórico que busca elucidar melhor os pontos aqui tratados (CARNEIRO, 2003; AKOTIRENE, 2019; RIBEIRO, 2017; GONZALEZ, 1984; KILOMBA, 2019; entre outros), legítimo meu discurso e minhas análises aqui realizadas.

## **2. Localizações teóricas de cor**

No final do século XIX, uma parte significativa da classe trabalhadora brasileira era composta por mulheres (algo que se perpetua até os dias atuais). Recebendo influências de ideais socialistas e de cunho anarquista, já se tornava possível ver algumas mulheres que se ligavam às lutas sindicais por direitos dos trabalhadores (COSTA, 2005). Prosseguindo com o desenvolvimento das lutas de mulheres na estrutura social “a partir dos anos 1920, a luta sufragista se amplia, em muitos países latinoamericanos, sob a condução das mulheres de classe alta e média, que através de uma ação direta junto aos aparelhos legislativos, logo conquistam o direito ao voto” (COSTA, 2005, p. 12). Logo após a conquista do voto, houve

uma desarticulação do movimento de mulheres, finalizando assim a primeira onda desse movimento.

A crescente presença de movimentos sociais no cenário brasileiro entre as décadas de 70 e 80 é marcada pela presença de dois fatores fundamentais segundo Soares (1994, p. 12): “as crises econômicas e a inflação crescente que delas decorre, e o processo de abertura política, ambos afetando e mobilizando tanto as classes médias quanto as classes trabalhadoras”. Movimentações tomavam forma no âmago social, tendo seu pontapé inicial com o movimento operário que se formulava perante a crise econômica e o autoritarismo que permeavam aquela época. E foi exatamente nesse cenário caótico (da Ditadura Militar) que o movimento feminista reconstruiu suas articulações.

O movimento de mulheres que aparece durante os anos 70 rompe com uma tradição, na qual as mulheres manifestavam publicamente valores tradicionais e conservadores, como ocorreu com a Marcha da Família com Deus e a Propriedade, precedendo ao golpe militar. O movimento de mulheres nos anos 70 trouxe uma nova versão da mulher brasileira, que vai às ruas na defesa de seus direitos e necessidades e que realiza enormes manifestações de denúncia de suas desigualdades. (SOARES, 1994, p. 13)

Soares (1994), traz em suas reflexões algo que mais a frente será muito útil para o debate dessa pesquisa: existe um movimento de mulheres, algo mais amplo, e o feminismo seria apenas uma vertente desse movimento, representando o sentimento de rebeldia e insatisfação das mulheres perante a sua posição subordinada que é imposta pela sociedade:

As feministas, como expressão de uma das vertentes deste movimento, traduzem a rebeldia das mulheres na identificação de sua situação de subordinação e exclusão do poder, e buscam construir uma proposta ideológica que reverta esta marginalidade. Sua concreção se dá a partir da construção de uma prática social que negue aqueles mecanismos que impedem o desenvolvimento de

uma consciência como ser autônomo e que supere a exclusão. As feministas fazem do conhecimento e da eliminação das hierarquias sexuais seu objetivo central, e a partir daí articulam-se com as outras vertentes do movimento de mulheres. (SOARES, 1994, p.15)

A década de 80, por sua vez, é marcada pela reconstituição da democracia liberal, trazendo de volta a eleições partidárias, elaboração da constituição, entre outros pontos que só se fizeram possíveis com o fim do golpe de 64. Para o movimento feminista, esse período foi um período de maior complexidade e de um cunho ideológico mais diversificado. Assim como o movimento LGBT em sua segunda onda, agora mulheres buscavam ocupar o meio político partidário enquanto forma de explicar a luta por direitos que as mulheres alçam em suas bandeiras.

Assim, o feminismo brasileiro se diversificou e formulou novas organizações, permutando novas práticas, como grupos que tinham como enfoque discussões acerca do corpo, da saúde e da sexualidade feminina. Desde 1982 realizavam-se encontros anuais que comportavam cada vez mais participantes, deixando evidente que a luta se fortalecia cada vez mais. Esses espaços foram importantes para o desenvolvimento de novas articulações e discussões, como por exemplo “a partir de 86 foi importante a discussão sobre o lesbianismo, que embora estivesse sempre presente no movimento feminista nunca tinha sido debatido pelo conjunto das feministas e pelo movimento de mulheres” (SOARES, 1994, p. 19).

O movimento de mulheres é complexo, e apenas marcadores de gênero e classe não se fazem suficiente para que exista uma compreensão do mesmo. Sendo assim, um terceiro marcador precisa também ser pensado: o marcador de raça. Existem vários grupos de mulheres dentro do movimento e nem todas sofrem as mesmas repressões, algumas, além das repressões de gênero, sofrem também com a discriminação de cor/raça.

Tendo em vista o fato de que o Brasil é marcado por problemas raciais, e de que o movimento feminista se encontra com esse déficit com relação às temáticas das populações de cor, antes de

prossequirmos com nossa pesquisa e com a análise dos dados coletados, torna-se necessário discutir um pouco sobre a população negra, em específico as mulheres, e o movimento de mulheres negras, na busca de compreender melhor seus posicionamentos e conseguir estabelecer um paralelo de análise dos questionários.

Teoricamente o Brasil aboliu a escravidão, entretanto, só o que vejo são os meus sofrendo por causa de nossa pele retinta. São preconceitos, piadas jogadas ao ar, violências física e verbal, entre inúmeras outras formas de opressões. Gosto muito de dizer que a escravidão aqui no Brasil não foi abolida, e sim reformulada para se adaptar o máximo possível as modificações dos moldes sociais. Neste caso, podemos classificar a questão racial, segundo Almeida (2019, p.24), “em três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural”.

Na primeira concepção não haveria sociedades ou instituições que seriam, de forma geral, racistas. O que existiria seriam indivíduos com comportamentos de preconceito racial que agiriam de forma isolada ou em grupo. A segunda concepção por sua vez, se refere a “um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais” (ALMEIDA, 2019, p.25). Logo mais, prossequindo com a linha de pensamento do autor, a tese que nutre a ideia em questão é a de que os conflitos raciais também partem das instituições, isso devido ao fato de que o corpo das instituições geralmente é composto em caráter homogêneo por um grupo racial detentor do poder no meio social, e que por isso se utilizam de mecanismos institucionais como forma de realizar a imposição dos seus desejos de cunho político e econômico (ALMEIDA, 2019). Por fim, devido às questões acerca de temáticas raciais que ainda persistiam, se formulou a terceira concepção: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social” (ALMEIDA, 2019, p.33). Neste caso as duas primeiras concepções seriam derivadas de uma sociedade onde o racismo se configura enquanto regra, e não como algo separado do restante.

Ganhando cada vez mais espaço, o movimento de mulheres negras busca tornar visível a realidade vivida por essas mulheres

em decorrência do racismo, formulando uma vertente específica do movimento de mulheres, construindo uma relação educativa com o movimento feminista ao evidenciarem as desigualdades que se perpetuam por causa das problemáticas relacionadas à raça:

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2003, p. 1)

O fato é que, enquanto as mulheres brancas buscavam reivindicar direitos enquanto cidadãs, mulheres negras ainda eram tidas como objetos, servindo as necessidades de sinhazinhas e senhores de engenho que sentiam que pessoas negras eram suas posses, e que devido a isso deveriam lhes obedecer (inclusive no que tange as relações sexuais que ocorriam entre os senhores e suas escravizadas que reconhecemos hoje como atos de violência extrema e estupro). Se pararmos para analisar a situação atual das mulheres negras, a estrutura social continua perpetuando todo esse contexto de dominação que há séculos foi imposto:

Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular. Sabemos, também, que em todo esse contexto de conquista e dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2003, p. 2/3)

Tendo em vista o que foi mencionado acima, o histórico do movimento feminista e sua relutância em lidar com as questões de raça, é possível concluir a motivação da formulação de uma esfera específica dentro do movimento de mulheres para reivindicar as

necessidades das mulheres negras, e foi a partir destas reivindicações que a figura da mulher negra começou a ser vista no cerne das lutas sociais:

Foi justamente reclamando a ausência do debate racial no interior das práticas políticas feministas que as mulheres negras conseguiram se inserir, antes inclusive que os homens negros, no sistema político institucional através da participação de duas mulheres junto ao Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) no Estado de São Paulo em 1983, e, posteriormente, também obtendo assento junto ao Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM). (RODRIGUES; PRADO, 2010, p. 450)

Neste caso, o objetivo central do atual movimento de mulheres negras está em:

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2003, p. 3)

Concluimos então que a ideia de enegrecer o movimento que a autora traz em seus conceitos encontrasse-se baseada exatamente em apontar o peso da questão racial e ao mesmo tempo incluir a mesma na agenda de luta do movimento feminista brasileiro através da “caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca” (CARNEIRO, 2003, p. 3).

Tratamos aqui de um dos pontos chaves de interesse desta pesquisa: a invisibilidade das mulheres negras. Ao fazer um pequeno aparato histórico do movimento feminista, quis antes de

tudo, exemplificar que questões de raça sempre foram tratadas como secundárias nos movimentos de lutas sociais e de esquerda. Sempre a luta de classe e as questões de gênero foram posicionadas primeiro, além de quê, inicialmente, as protagonistas do movimento foram mulheres brancas e de classe alta, isto porque, enquanto elas podiam se articularem para construir reivindicações acerca de lutas por direitos das mulheres, o povo negro (e por conseguinte as mulheres negras) lutava por liberdade e para serem reconhecidos enquanto seres humanos de direito na sociedade. Trago isso, pois em minhas vivências dentro de determinados movimentos de luta formados por esferas sociais consideradas minorias ainda é possível ver reflexos dessas atitudes. A problemática aqui é que existem indivíduos que são atravessados por mais de uma opressão, e isso precisa ser levado em consideração em qualquer base analítica, e para entendermos um pouco melhor sobre cruzamentos de marcadores sociais, precisamos antes de tudo entender o conceito de interseccionalidade.

A Interseccionalidade se apresenta não só como conceito acadêmico, mas também como ferramenta de articulação dentro dos movimentos sociais que é acionado na preocupação das interações que ocorrem entre os marcadores sociais que constituem a vida das minorias. A partir dele é possível notar os inúmeros sistemas de opressão que se formulam socialmente, e conseguir compreender através disso que existem indivíduos que são atravessados socialmente por mais de um marcador, como esses se sobrepõem, indicando o quanto as questões de raça, classe e gênero não estão desassociadas uma das outras.

Segundo Carla Akotirene (2019, p. 37) “a interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras”, fortalecendo mais uma vez o argumento da importância do uso do conceito em questão para a análise e avaliação da estrutura social e de suas problemáticas. Ainda nesta mesma obra, a autora pontua que “a interseccionalidade nos

mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos” (AKOTIRENE, 2019, p, 37).

Podemos então concluir que o processo de interseccionalidade se configura enquanto algo de extrema importância, seja para análise dos marcadores sociais, seja para a construção de políticas públicas, pois é através dele que conseguimos identificar que existem pessoas que são perpassadas por mais de um marcador, logo mais são mais vulneráveis socialmente. Através dele, torna-se possível expressar que mulheres negras e brancas são atravessadas por fatores diferentes e, logo mais, possuem demandas diferentes, e estas demandas devem ser levadas em consideração no momento da formulação de soluções para equiparar as desigualdades enraizadas. Partindo do que foi listado nas páginas acima, prosseguiremos agora para a análise dos dados construídos.

### **3. Entre lugar de fala e interseccionalidade: mulheres negras e a universidade**

Djamila Ribeiro, em sua obra *O que é Lugar de Fala* nos mostra que “uma característica interessante de muitas feministas negras é que elas não se restringem a se pensar apenas como teóricas, mas como ativistas, militantes” (RIBEIRO, 2017, p. 28). Logo mais, o feminismo negro se apresentaria enquanto movimento político, teórico e intelectual de mulheres negras que buscam combater as desigualdades sociais que permeiam o amago da estrutura social. Para podermos prosseguirmos com a análise dos dados, precisamos fazer uma breve discussão sobre o que é lugar de fala e a sua relevância ao tratar de temas como reconhecimento e representação:

O não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, posto que experienciamos gênero de modo diferente, leva a legitimação de um discurso excludente, pois não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo. Essa atenção ao que a autora chama de evasão de

responsabilidade das mulheres brancas, por não se comprometerem com a mudança, pode ser entendida como uma falta de postura ética em pensar o mundo a partir de seus lugares. O fato de não demarcarem esses lugares e seguirem ignorando que existem pontos de partidas diferentes entre mulheres, faz com que essas mulheres brancas sigam ignorando suas tarefas em se questionarem e, conseqüentemente, reproduzam opressões contra mulheres negras ou contra, como Lorde chama no texto “aquelas que não são aceitáveis. Essa, de seus lugares sociais, sanem que “sobreviver não é uma habilidade acadêmica”. (RIBEIRO, 2017, p. 29).

Assim, lugar de fala está diretamente ligado aos seguintes questionamentos: “quem pode falar?”, “o que acontece quando nós falamos?” e “sobre o que nos é permitido falar?”.

Ao argumentar que a subalterna não pode falar, ela não está se referindo ao ato de falar em si; não significa que nós não conseguimos articular a fala ou que não podemos falar em nosso próprio nome. A teórica, em vez disso, refere-se à dificuldade de falar dentro do regime repressivo do colonialismo e do racismo (KILOMBA, 2019, p.47)

Neste caso, seria através da ideia de lugar de fala que os corpos subalternizados buscariam reivindicar sua existência, possibilitando um olhar sobre as experiências desses corpos. É importante ressaltar que o conceito em questão não está ligado às experiências individuais, e sim ao coletivo. Ao lugar ocupado por determinados grupos no meio social e em como este local interfere em sua forma de se locomover pelo meio social. A perspectiva aqui é a de lugar de fala enquanto construção social; de que todos os indivíduos estão inseridos em certos contextos de discursos e que podem expressar suas opiniões acerca de qualquer temática, contudo, partindo do lugar que ocupa socialmente – ressaltando que, nesse contexto, um homem branco poderia discursar sobre mulheres e racismo, mas suas falas nunca seriam equivalentes às de uma mulher negra (RIBEIRO, 2017).

Partindo do que foi discutido acima, abrirei espaço para a fala de Mulheres Negras que estão dentro de universidades ou que já estiveram, através de questionários realizados de forma remota devido a pandemia do novo Coronavírus que vivenciamos durante os últimos anos (2020 e 2021). Foram realizados questionários (compostos de um conjunto de dez perguntas fechadas, abertas e semiabertas) com mulheres negras estudantes e ex-estudantes da URCA, dividida em três grupos assim como foi disposto na Introdução e com o objetivo de entender como essas mulheres se sentem no universo acadêmico, e qual foi a importância dos movimentos sociais em sua formação, claro nos casos em que houve participação por parte das entrevistadas. O modelo de questionário foi adotado para esse primeiro momento da pesquisa enquanto metodologia facilitadora, tendo em vista o atual momento de caos pandêmico que vivemos. Partiremos agora para a análise dos dados recolhidos através dos questionários.

A primeira pergunta questionava as participantes se as mesmas observavam a universidade enquanto um espaço de liberdade. A maioria se posicionou contrária a esse posicionamento, sendo que apenas 33,3% – integrantes do segundo e do terceiro grupo listados no parágrafo acima – pontuaram a universidade enquanto um ambiente que tem por premissa básica de funcionamento a liberdade. Este questionamento inicial se liga diretamente ao oitavo: este por sua vez busca investigar se as entrevistadas se sentiam bem dentro da universidade. Houve um pequeno impasse no posicionamento referente a esta questão, no qual 44,4% das participantes se posicionaram a favor, e outros 44,4% responderam que não, enquanto 11,1% se abstiveram de responder sim ou não.

Se a maioria não vê a universidade enquanto um lugar de liberdade, por que houve esse impasse no oitavo questionamento? Isso pode ser explicado pelo fato de que, apesar do ambiente acadêmico ainda se configurar enquanto um ambiente tóxico que reproduz as pressões sociais advindas do sistema de competitividade propagado pelo sistema capitalista, e que

reproduz experiências preconceituosas que geram traumas para determinadas pessoas e esferas sociais:

Eu gostaria, portanto, de conceitualizar a experiência do racismo cotidiano como traumática. O relato psicanalítico do trauma traz três ideias principais implícitas: primeira, a ideia de um *choque violento* ou de um evento inesperado para o qual a resposta imediata é o choque; a segunda, a *separação* ou fragmentação, pois esse choque violento inesperado priva a relação da pessoa com a sociedade; e, terceira, a ideia de *atemporalidade*, na qual um evento violento que ocorreu em algum momento do passado é vivenciado no presente e vice-versa, com consequências dolorosas que afetam toda a organização psicológica, entre as quais encontram pesadelos, *flashbacks* e/ou dor física (KILOMBA, 2019, p.216).

Para muitas, apesar de reconhecer as barreiras e limites do ensino público, de sentir a pressão de ensino metódico que desconsidera as múltiplas formas de inteligências e de sofrerem com os abusos psicológicos (e sexuais, por partes de um determinado contingente de professores homens) que alguns professores proporcionam, o ambiente universitário é o único lugar em que se encontram e encontram oportunidade de serem quem são e de aprenderem mais sobre possibilidades que a hierarquia social não possibilita. Para ilustrarmos melhor esta situação, deixo a seguir a fala da Entrevistada 9:

Como já me formei, digo aqui que em muitos momentos eu me senti mal e que muitos momentos eu me senti bem. Acredito que sou regada pela força e coragem que muitas vezes me falta. Quando lembro e recordo tudo, as ocupações realizadas por nós, reivindicando nossas pautas como estudantes, vejo que aquilo me deixava viva e com sede de mudança. Mas que ao mesmo tempo essa coisa de não ter o básico pra poder estudar me feria muito. Havia muita violência naquele espaço, muita gente duvidando da minha capacidade... Altos tipos de violências psicológicas. Houve tempos que eu me sentia melhor fora da sala com os colegas do que na sala de aula. Já ouvi tanta coisa pesada de professores racistas e

machistas. E sempre pensava que não tinha a obrigação de ser manual de ensino de doutor nenhum, que se eu tive como aprender com as ferramentas que eu tinha, eles também deveriam correr atrás de saber. Entendo a universidade de várias formas, mas que no meu caso, por mais divertido que tenha sido alguns momentos, alguns também foram de violência pura. (Fala proporcionada pela Entrevistada 9 como justificativa de seu posicionamento no questionamento de número oito)

Tendo em vista as análises realizadas acima, podemos pontuar aqui a sétima pergunta do questionário: “como a universidade fez você se perceber?”. Trago esse questionamento agora por compreender que as respostas do mesmo complementa as análises realizadas acima. Dentre as respostas, houve mais uma divisão entre aquelas que classificam o ambiente acadêmico como um lugar tóxico e perverso, e outras que o classificam enquanto um ambiente de aprendizado e que possibilitou determinadas mudanças e aberturas de portas que em outros momentos e lugares não seriam possíveis. O interessante é que as que se posicionam partindo do segundo ponto são participantes de grupos de pessoas negras ou que fazem debates acerca das temáticas raciais.

Quando questionadas sobre a existência de acolhimentos de suas demandas pela universidade, mais uma vez a grande maioria pontua que não, inclusive boa parte das participantes do terceiro grupo, que não integram nenhum movimento dentro da universidade. Kilomba, em seus escritos, pautava essa falta de acolhimento:

Quando frequentava a universidade, lembro-me de ser a única aluna negra no departamento de psicologia, por cinco anos. Entre outras coisas, aprendi sobre a patologia do *sujeito negro* e também que o racismo não existe. Na escola, lembro de crianças brancas sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças *negras* se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente “porque somos todos iguais”, dizia a professora. (KILOMBA, 2019, p.65).

A questão aqui é que, assim como no movimento de mulheres, onde tratavam questões de raça como secundárias e se fez necessário a criação de uma esfera para debate e reivindicações ligadas a esta temática, na universidade ocorre o mesmo, tendo em vista que “nos tornamos especialistas em “leituras psicanalíticas do outro *branco*”” (KILOMBA, 2019, p.68), e que a própria universidade é especialista em “branquitude crítica e em pós colonialismo (KILOMBA, 2019, p.68). Se as demandas não são acolhidas pela universidade, se criam espaços e grupo de discussões que abraçam as demandas específicas dos estudantes, proporcionando acolhimento.

Sendo assim, o questionamento seguinte busca compreender se a participação em grupos sociais durante o percurso dentro da faculdade influenciou as mesmas a se verem de outra forma, recebendo resposta positiva dos dois primeiros grupos; o terceiro por sua vez, optou por deixar a questão em branco, devido ao fato de não integrarem nenhum grupo.

Para concluirmos a análise, apresento a seguir fragmentos das respostas de duas entrevistadas, uma do primeiro grupo e outra do segundo, respectivamente:

Embora tivesse noções das desigualdades geracionais sofridas pela minha família, não tinha consciência crítica e política sobre a realidade estrutural e dimensões do seu significado na minha vida individual e coletiva. Não me reconhecia, por exemplo, como mulher preta e não sabia o motivo de odiar meu nariz grosso, de pranchar tanto meu cabelo, os problemas de meus relacionamentos afetivos e de amizade, etc. tomar consciência disso foi determinante em diversos aspectos da minha vida. (Fala da Entrevistada 1).

A entrevistada de número cinco, pertencente ao grupo de mulheres que ainda estão na universidade, por sua vez falou o seguinte:

Antes do envolvimento nesses grupos ainda não me enxergava como uma mulher negra, alguns me ajudaram na construção da minha identidade, era muito mais calada, introspectiva, e insegura. Agora

tenho conseguido avançar um pouco na libertação dos silêncios que carregava e carrego. (Fala da Entrevistada 5)

Através das duas falas acima, e das falas das demais entrevistadas, torna-se possível compreender a importância da existência de movimentos que discutam temáticas sociais dentro da universidade, proporcionando aprendizagem acerca das questões que são descartadas como não importantes para o ensino, e que no final das contas, são de vital importância para a construção de uma sociedade que preze pelo bem estar e pela igualdade entre todos.

O nono questionamento do corpo do questionário, e o último semiaberto, questionava as participantes se mulheres negras se percebiam diferentes das mulheres brancas, com exceção de um pequeno contingente de 11,1% de participantes do terceiro grupo que não responderam nenhuma das perguntas abertas e semiabertas, a resposta foi um consenso afirmativo. E as respostas em formato de justificativa variavam desde pontuarem o histórico de desigualdade racial até as formas de comportamento social que são exercidas pelos indivíduos, trago mais uma vez a fala da Entrevistada 9, para ilustrar os posicionamentos:

Porque nós passamos por processos totalmente diferentes. Desde a infância não somos representadas em lugares nenhum, tudo que está relacionado a nós é tido como feio. Nossas dores são profundas e as cicatrizes também. Historicamente fomos tratadas como coisas, não humanas e etc. No feminismo foi uma luta para que adotassem as nossas pautas. Nos Partidos políticos também. Percebo que a gente se adoce muito quando nosso espelho é o retrato da mulher branca. Mas ainda bem que com o tempo estamos nos acolhendo, firmando a ancestralidade e buscando cada vez mais reafirmar nossa existência.

Dororidade é a palavra e a dor que só nós mulheres negras sentimos. (Fala da Entrevistada 9)

A autora Grada Kilomba (2019), em sua obra, fundamenta os posicionamentos das entrevistadas:

Sendo assim, demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os *brancas/os* afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que eles escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder. (KILOMBA, 2019, p.58).

Logo mais, precisamos levar em consideração a posição ocupadas socialmente e as características que definem tais situações. Uma mulher negra, de um ponto de vista social, terá maior dificuldade de ocupar determinado lugar do que uma mulher branca. Sendo assim, as respostas dos questionários nos ajudam a compreender melhor como a mulher negra se vê dentro do universo acadêmico e qual a importância da existência de grupos e movimentos acerca das temáticas de raça dentro desse universo.

#### **4. Considerações finais**

Para concluirmos com a discussão proporcionada por esta pesquisa, gostaria, antes de tudo, citar uma passagem da obra de Lélia Gonzalez:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença, porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (GONZALEZ, 1984, p. 240)

Enquanto mulher negra, perpassada por questões de gênero, raça, classe e sexualidade, me permito dizer que já passei por algumas situações do que foi citado acima pela autora. Aquelas situações que se traduzem em “não é racismo, mas...”. Busquei com

essa pesquisa expressar as posições ocupadas por mulheres negras no meio universitário e como as mesmas se veem nesse ambiente, e sendo assim, não posso deixar de me posicionar. Sou mulher, negra e universitária, e senti na pele todos esses processo. Já me senti perdida e extremamente pressionada pelo ambiente tóxico da faculdade, e encontrei em movimentos sociais a possibilidade de me sentir livre e de entender questões que remetem a quem sou. O povo negro é maioria no país, mas ainda assim é tão invisibilizado.

Gostaria de pontuar aqui que devemos sim insistir em debater e pesquisar sobre questões que envolvem as problemáticas de raça. Chega de ocuparmos posições invisíveis no meio social, ou de fornecer mais palco para as temáticas da branquitude, precisamos nos impor enquanto possibilidades. Pesquisa o nosso povo e os nossos costumes, e entende como nos sentimos perante as ações da sociedade que nos menosprezam.

Tendo em vista que em todas as esferas, desde sempre, às temáticas de raça são tratadas como secundárias, podemos concluir que a existência de grupos e movimentos sociais dedicados ao debate das temáticas raciais se fazem essenciais em todos os ambientes e espaços, para que a voz do nosso povo possa ser ouvida. No ambiente acadêmico, mulheres negras se sentem constantemente pressionadas, e não sentem que suas demandas são de fato atendidas. E neste caso as mesmas encontram o acolhimento não proporcionado pelo ambiente acadêmico em grupos e movimentos a parte, evidenciando a importância desses movimentos no processo de construção de indivíduos para o meio social. Claramente, existem muitos caminhos a serem percorridos através desta pesquisa, mas sinto que para este momento, concluímos nosso objetivo, e deixo aqui em aberto as inúmeras possibilidades que se constroem a partir do que debatemos aqui.

## Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS/AMNB. **Construindo a equidade**: estratégia para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.amnb.org.br>.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; n. 1. Não discriminação).
- COSTA, A. **O movimento feminista no Brasil**: dinâmicas de uma intervenção política. *Labrys*, Brasília, n. 7, 2005.
- GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.
- Oliveira, F. C. P., & Algebaile, E. B. **As contribuições do PIBID para uma formação crítica e social do professor**: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(256), 612-632, 2019.
- Ribeiro, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento. Justificando, 2017.
- RODRIGUES, C.; PRADO, M. **Movimento de mulheres negras**: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o estado brasileiro. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 3, p. 445-456, 2010.
- SILVA, A. F. G, et al. **A coleta seletiva nas universidades**: O caso da universidade regional do Cariri/URCA. In: Simpósio

Internacional sobre Gerenciamento de Resíduos (ISRMU), 8., 2017, Paraíba. Anais...Campina Grande 2017.

SOARES, Vera. **Movimento feminista: Paradigmas e desafios**, Estudos Feministas, 2 (Número Especial), p. 11-24, 1994.

**CANCIONEIRAS POPULARES E O CENÁRIO MUSICAL  
CARIRIENSE: REPRESENTATIVIDADE E  
INTERSECCIONALIDADE**

Mabell Sales Batista Pinho  
Isaura Caroline Abrantes Silva

Eu quero cantar até o fim  
Me deixem cantar até o fim  
Até o fim eu vou cantar  
Eu vou cantar até o fim  
Eu sou mulher do fim do mundo  
Eu vou, eu vou, eu vou cantar,  
me deixem cantar até o fim  
(Mulher do fim do mundo - Elza Soares)

**Introdução**

Cariri do encantado me adotou  
E nos braços da deusa eu me deitei  
Bonitezas com as quais jamais sonhei  
Compuseram o todo que hoje sou  
Certa feita alguém profetizou  
Que a pedra haveria de rolar  
E a água tornar ao seu lugar  
Nós veríamos então de área vip  
Já pensou se da Chapada do Araripe  
Inda desse pra gente ver o mar  
(Vinícius Pinho)

Recentemente, conversando com uma artista, cantora, mulher, indígena, filha da terra Cariri e pesquisadora da área de música e gênero, nós perguntamos sobre como ela se sentia em relação a valorização do seu trabalho como mulher cantora na região do

Cariri. Seu relato foi inquietante e permeado de um silêncio ensurdecedor, pelo fato dela, como uma pesquisadora comprometida com seu *pensar-fazer* arte e construção de sua singularidade tão cheia de pluralidade, se sentiu impotente ao não saber responder esse questionamento, pois, apesar de sua vasta experiência como fazedora de arte e música, perpassando pela formação acadêmica, a mesma não se sentia, por muitas vezes, protagonista de si própria, pois mesmo ela sendo uma importante referência, não apenas como cantora que atua ativamente há tanto tempo na história da música do Cariri cearense e por ser pesquisadora da temática supracitada, não é a ela que procuram para discutir acerca da interrelação entre música, gênero e educação, como se a sua história fosse sempre escrita por outros especialistas.

Localizada no nordeste do Brasil, especificamente no sul do estado do Ceará, a região do Cariri é rica culturalmente e é morada de grandes artistas, principalmente de mulheres e é aqui neste “torrão” que as mulheres cantoras e mestras da Cultura de tradição tecem seus trabalhos através de suas vozes, saberes e fazeres. Partindo dessa premissa, vale ressaltar que, durante muitos séculos, as mulheres foram silenciadas, principalmente sob a égide do patriarcado estrutural. Muitas dessas vozes silenciadas, e que muitas continuam sendo até os dias de hoje, são pelo simples fato de serem mulheres.

Diante disso, percebe-se que esses construtos, revestidos com máscaras de invisibilidade, atingem atores e atrizes sociais da sociedade brasileira e está diretamente entretecido com os fenômenos interseccionais. Sendo a interseccionalidade um conceito que trata de questões relacionadas a eixos de subordinação, especificamente do racismo, patriarcalismo, de classe, território e tantos outros sistemas discriminatórios (CRENSHAW, 2002). É necessário trazer à luz outros questionamentos válidos para essa discussão, como por exemplo: Qual o lugar que as cançãoeiras populares ocupam no cenário musical do Cariri cearense? Quais intersecções atravessam o reconhecimento ou não do trabalho dessas mulheres?

Nesse sentido, essas interrogações se fazem imprescindíveis para o viés acadêmico, especificamente no que concerne aos estudos sobre educação, uma vez que as questões de gênero estão diretamente atreladas às práticas pedagógicas, legitimando ou marginalizando existências e fazeres a partir de normatizações sociais. Assim, pesquisar com/sobre as canceineiras do cariri cearense é tocar em pontos nodais das representações sociais dessas mulheres, fazendo da ciência uma possibilidade de comunicação sobre o mundo e crítica social, e dos movimentos acadêmicos, brechas para promover potenciais novidades e transformações sociais. Conjuntamente a isso, destaca-se a relevância social da pesquisa, atentando-se para a interface entre música e educação, desnudando estigmatizações e refletindo sobre a realidade caririense de modo interseccional, sublinhando elementos territoriais e fomentando lugares de visibilização para culturas marginais. Enquanto isso, como mulheres intelectuais, defendemos a importância de retratar as condições sociais existentes e imprimir rostos femininos em nossas linhas, advogando pela potência do saber popular e das produções artísticas no meio educacional. As palavras canceineiras e cantoras serão utilizadas para se referir a essas mulheres.

A intenção do estudo é entender sobre o lugar que as canceineiras populares do Cariri cearense ocupam no cenário musical e como estas percebem o reconhecimento de seu trabalho, atentando-se para as interseccionalidades de gênero-classe-território.

## **2. Aspectos metodológicos**

A pesquisa qualitativa vinculada à educação brasileira considera a multiplicidade de influências do processo educacional. Destarte, elucidando contribuições para o avançar dos saberes ao compreender os fenômenos históricos e culturais, buscando uma educação mais digna para todos. Um estudo qualitativo fornece subsídios para incorporar investigações com flexibilidade aos atravessamentos sociológicos e psicológicos, conseguindo penetrar

aspectos ocultados pelos estudos quantitativos. Recorre-se a ferramentas transdisciplinares com mais frequência, tomando como protagonista os atores sociais, lugar onde pesquisadores/pesquisadoras estão implicados com os processos educativos, possibilitando refletir a respeito de discriminações e exclusões sociais e cognitivas das mais diversas ordens, analisar acerca de uma educação equânime e aberta para a diversidade, assim como destacar o fortalecimento de espaços escolares e comunitários (ZANETTE, 2017).

Em um caráter descritivo-exploratório, a pesquisa procura descrever e explorar as intersecções relacionadas com as mulheres canconeiras da região caririense, criando uma maior familiaridade com a temática e caracterizando uma determinada população em um período e contexto específicos. De acordo com Pinto (2005), analisar as expressões artísticas na educação significa promover a educação integral dos indivíduos, permitindo a expressividade e o entendimento sensorial. A educação utiliza da arte como ferramenta pedagógica para permitir experimentações, perpetuar tradições e ensinar o desenvolvimento sociocultural.

Embasadas nisso, a pesquisa em questão utiliza como método a Análise Temática (AT). Para a construção da AT, as pesquisadoras buscam em dados por padronizações de significados, sentidos e questões interessantes para o estudo. Tal análise, envolve um vaivém ao banco de dados, encontrando trechos codificados, especificando temáticas e terminando com a criação de um relatório de temas presentes nos dados. Esse procedimento de análise de dados aposta fortemente em uma posição ativa da pesquisadora durante o processo de analisar dados, vislumbrando um processo de encontro dinâmica entre material do estudo e sujeitas (SOUZA, 2019).

Assim, não existem regras fixadas para efetivar a AT, mas orientações e disposições, não estando sustentando em uma linearidade, mas a como mencionado um movimento de ir e vir conforme aponta Souza (2019):

**Tabela 1.** As seis faces da análise temática

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>
1) Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo, gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história em que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Favorecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta da pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: adequado de Braun e Clarke (2013) para o presente texto.

Diante disso, esses passos nos conduzem como bússola perante o material gerado pela pesquisa, e no caso, os discursos de mulheres cancioneiras do cariri cearense. Olhando para isso, para entender um pouco melhor o lugar que essas mulheres cantoras ocupam no cenário musical da região do Cariri, enviamos para algumas dessas artistas, que atuam ativamente, produzindo, compondo e cantando nas noites caririenses e demais eventos culturais, um questionamento sobre como elas se sentem em relação a valorização dos seus trabalhos musicais nesse palco que habitam. Para coleta dessas falas foi utilizado um formulário da plataforma google.

O formulário on-line que foi enviado para quinze (15) mulheres cantoras com as seguintes perguntas: I) Sexo?; II) Nome?;

III) Data de nascimento?; IV) Como você se sente quanto ao reconhecimento do seu trabalho enquanto cantora no cariri cearense?. As participantes da pesquisa foram escolhidas pela técnica snowball, isto é, bola de neve, segundo Bockorni e Gomes (2021), circunstância em que um participante indica outra pessoa para realizar cooperar com a pesquisa, e essa também apontará outro participante. Nesse ínterim, uma cantora indica outras cantoras para participar da coleta de dados, ensejando um modo de ter acesso a essa rede de mulheres. Essas respostas foram analisadas a partir da Análise Temática e serão discutidas nos tópicos seguintes.

### **3. Interseccionalidades de gênero, classe e território**

A interseccionalidade não é um somatório de opressões, mas considera intelectualidades dialógicas para discutir problemas que pessoas ao redor do mundo estão enfrentando. A partir do século XXI, pesquisadores, intelectuais e autores de múltiplas disciplinas têm se debruçando sobre o fenômeno da interseccionalidade, tornando-se um termo popular em trabalhos acadêmicos e movimentos sociais. Nesses entretencimentos, Collins e Bilge (2020) destacam que a interseccionalidade analisa fenômenos sociais de forma política. Diante das diferentes abordagens sobre os estudos intersseccionais, as autoras apresentam um conceito consensual:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2020, p. 17).

Contudo, é o que a interseccionalidade faz e não o ela é que interessa as autoras citadas. Compreende-se que em uma dada sociedade e uma determinada época, relações de poder que coexistem como raça, classe e gênero, sobrepondo-se e funcionando de modo conjunto. Mesmo sendo geralmente invisibilizadas, os relacionamentos interseccionais afetam a diversas facetas da tessitura social, interpelando convivências cotidianas. Assim, nos dispomos a refletir sucintamente sobre as interseccionalidades percebidas durante o estudo, salientando as questões de gênero, classe e território.

Pedagogias de gênero e da sexualidade fabricam corpos dóceis aos papéis sociais normativos: masculino ou feminino, em uma heteronormatividade compulsória, designando um conjunto de valores e identificações para corpos a partir da sua genitália. Por isso, espera-se que corpos com pênis se identifiquem com uma identidade masculina e corpos com vagina a identidade feminina. Em um processo de petrificação e cristalização de formas de existência, o corpo é educado. Para os homens é apontado o espaço público, a virilidade, a força, a autoridade e a razão. Por outro lado, para as mulheres é designado o espaço doméstico, a submissão, a fraqueza e a emoção. Mulheres são sistematicamente, desde tenra infância, formatadas para caber em calabouços de inferiorização, vistas como outro, enquanto o dominador culturalmente escolhido e formatado é masculino (LOURO, 2000).

Entre as mulheres entrevistadas às questões de gênero, são citadas aludindo a uma condição social que estão submetidas, evidenciando problemáticas socioculturais presentes em seus trabalhos, como quando notam menos reconhecimento e maior exposição e visibilidade masculina. Desse modo, discute-se sobre classe quando olhamos para a urgência de remunerações justas e condições dignas para as cantoras. Angela Davis (2016) reflete sobre as nuances entre mulher-classe-raça, evidenciando que as classes informam a raça, havendo denúncias histórias de como a classe submete mulheres a situações de opressão, principalmente quando se cruzam pobreza e população negra ou indígena. A

exploração de mulheres em seus ambientes de trabalho estão relacionadas eminentemente com a racialização de seus corpos, tendo mulheres não-brancas perpassando explorações sistemáticas e estruturais que apontam para o colonialismo, escravização e racismo cotidiano. A autora também aponta que mulheres branca da classe trabalhadora também estão envolvidas em lutas para sobrevivência, objetificadas e submetidas às condições capitalistas de exploração e extração da força de trabalho, cabendo as mulheres servir e alimentar aos interesses do capital. Essa realidade não está apartada do mundo artístico, como vimos.

Em consonância com isso, é preciso olhar para o território que essas mulheres vivem. O cariri cearense é uma terra regida pela cultura popular, banhada pela presença de mestres de cultura, atraindo pesquisas e estudos de diversas partes do Brasil. Casando sagrado e profano, a religiosidade se mistura com o hibridismo histórico de manifestações culturais como reisado, maneiro, guerreiros e lapinha. Todavia, existe também o avanço da indústria cultural e a marginalização de expressões artísticas populares:

A cultura popular tem vivido sufocamentos, desgastes e alguns desmembramentos por conta da modernização e maximização do tempo. A educação artística, as formas de convivência e a compreensão do que seja alta cultura acabam sendo percebidas de forma equivocada e incompreendida. É bem no olho desse furacão que essas manifestações assertivamente conseguem se sustentar acesas e vigorosas, mostrando inadequação às condições impostas no sentido de em nenhuma circunstância se render, provando uma ininterrupta ação de produção que se dá em uma lógica antagônica a da indústria cultural de massa que está preocupada muito mais em lucrar, atraindo para essas tradições olhares estrangeiros por seu histórico de perpetuação, obstinação e perenização (SANTOS, 2019, p. 17)

Destarte, manifestações intensas da tradição popular coexistem e ensejam trincheiras com a indústria cultural, essa última, muitas vezes desvinculando-se das territorialidades e se voltando para a repercussão midiática pela venda de expressões

artísticas musicais. Nessas configurações, visualizar as interseccionalidades que acompanham as mulheres cantoras do cariri cearense é destacar zonas de hostilidade e invisibilização, inclusive destacando as vulnerabilidades no que concernem aos altos índices de violência contra à mulher em solo caririense, ressoando sobre a inferiorização e questionamentos sobre as habilidades de cantoras por símbolos patriarcais de dominação masculina. Portanto, há a regência de uma diversidade de fatores imbricados que afastam essas mulheres de cenas protagonistas no mundo artístico.

#### **4. Canção popular do cariri cearense: vozes femininas**

A Canção Popular é considerada por muitos autores uma das expressões mais ancestrais do fenômeno musical. Ela pode ser minuciada, segundo Reis (2013), “como uma pequena peça musical, feita para uma ou mais vozes que pode ou não ser acompanhada por um instrumento musical e podendo ainda apresentar caráter sacro ou secular”.

Lançando um olhar para o cancioneiro popular brasileiro, Severiano (2008) destaca o quanto a música popular brasileira, internacionalmente difundida, é reconhecida pela sua originalidade e singularidade de ritmos e sons, característicos de sua ancestralidade africana. A origem desse cancioneiro está relacionada a esta bagagem cultural trazida pelos negros escravizados no período Colonial, manifestada por exemplo, nas suas rodas de música e dança.

Corroborando as premissas acima, Reis (2013) complementa dizendo que a Canção Popular brasileira tornou-se a expressão musical mais importante do país; o brasileiro encontrou na canção um elemento condutor que satisfaz sua demanda de comunicação e experiência musical. A cultura na região do Cariri é bastante rica e diversificada. Abrigo de tantos artistas das mais diversas expressões culturais, esse “caldeirão cultural”, é berço de importantes nomes que são referência na história da música

caririense, dentre eles, Abdoral Jamacarú, Luis Carlos Salatiel, Pachely Jamacarú, João do Crato, Célia Dias, dentre outras e outros.

Diante dessa riqueza cultural, se faz necessário pensar o lugar das mulheres cantoras no movimento cancionero da região. Pode-se observar que o Cariri é palco de muitas mulheres cantoras e que hoje ocupam variados espaços dentro da música, sobre isso, a Cantora Fatinha Gomes destaca:

O leque de estilos de mulheres cantoras em seus mais variados modos e atuações aqui na nossa região é amplo, aqui se encontram desde cantoras de Samba, Bossa nova, Rock, Forró, MPB (Música Popular Brasileira), Música erudita, Música sacra, Hip hop, à cantoras de Jazz e de Blues [...] (SANTOS, 2019)

As mulheres estão ocupando cada vez mais espaços na área artística musical, pois elas também são produtoras dos seus trabalhos artísticos, empresariais, compositoras, militantes, articuladoras culturais e sociais, luthieres, mestras da cultura de tradição e agentes operadoras de suas carreiras.

## **5. Análise temática de mulheres canceiras do Cariri cearense**

Faz-se relevante mencionar que o público-alvo é composto de mulheres cis (quando sujeitas se identificam com o sexo feminino designado no nascimento), com idade entre 22 e 57 anos. Analisando os discursos a partir de temas, temos os seguintes resultados:

**Tabela 2.** Sujeitas participantes da pesquisa e códigos encontrados pelas pesquisadoras.

ANÁLISE TEMÁTICA (AT)		
<i>Questão: Como você se sente quanto ao reconhecimento de seu trabalho enquanto cantora no cariri cearense?</i>		
Resposta	Transcrição dos dados	Códigos
Sujeita 1	“Me sinto bem” “Reconhecimento de uma pequena parcela de pessoas”	Bem-estar Pouco reconhecimento
Sujeita 2	“Lisonjeada” “Dever cumprido”	Elogiada Cumprimento de dever
Sujeita 3	“Mas confesso que o reconhecimento de outras dimensões tal como o financeiro, empreendedor, aquele reconhecimento que mantém um fluxo de trabalhos artístico constante num mercado tão, esse confesso que ainda não consegui. Mas tô buscando” “O caminho é longo por que temos alguns entraves que o mercado de trabalho nos impõe cimento que hoje tenho”	Busca de reconhecimento financeiro Mercado de trabalho hostil para artistas
Sujeita 4	“Especialmente na região do CRAJUBAR há uma maior valorização e respeito com relação a nossa profissão. “Poucos trabalhos de mulheres cantoras no Cariri, tendo destaque maior a participação masculina”	Valorização artística no CRAJUBAR Maior participação de homens
Sujeita 5	“Viver de música no Cariri é muito desafiador” “Enquanto mulher cantora integrante de um grupo	Desafiante Valorização entre artistas

	<p>musical, percebo que até há dentro do meio artístico a valorização e o reconhecimento por parte de muitos artistas. Porém quando se trata de políticas públicas permanentes de incentivo, aí esse reconhecimento deixa muito a desejar”. “Quero muito que o meu trabalho musical seja visto, valorizado e reconhecido no tocante a esse fazer artístico chegar de fato as pessoas e poder receber financeiramente”</p> <p>“Políticas de incentivo que possibilitem a mim e a todos trabalhadores da cultura viver do seu fazer. Reconhecimento é conseguir levar a música para o maior número de pessoas, é ter condições respeitosas de trabalho (espaço cultural equipado). Hoje, não me sinto reconhecida enquanto cantora, uma vez que ainda não há aqui no Cariri cenário tão favorável a para se viver da música”.</p>	<p>Poucos incentivos de políticas públicas trabalhadores da cultura</p> <p>Reconhecimento como expansão musical e maior remuneração financeira</p> <p>Cariri desfavorável para a sustentação financeira de músicos</p>
Sujeita 6	<p>“Vitoriosa pelas pequenas conquistas alcançadas até o momento, mas com sentimento de que poderíamos ter ido mais além, ter mais acesso”.</p>	<p>Vitoriosa</p> <p>Sentimento de frustração, busca por ter mais acesso</p>
Sujeita 7	<p>“Super realizada”</p>	<p>Sentimento de realização</p>
Sujeita 8	<p>“Atualmente sinto que hoje sou melhor reconhecida, mas não muito valorizada. Sinto que para todos da classe artística é</p>	<p>Reconhecimento com pouca valorização</p> <p>Artistas mais velhas</p>

	assim, quanto mais o tempo passa, mais desvalorizada ficamos”.	com maior desvalorização
Sujeita 9	<p>“Pelo menos ao me ver, vejo que o Ceará me dá várias opções de locais pra que eu possa apresentar meu trabalho”</p> <p>“Acredito que o próprio território caririense já nos traz uma carga cultural muito rica”</p> <p>“O reconhecimento financeiro em alguns eventos são um pouco melhores (como em bandas bailes, casamentos)”</p>	<p>Ceará mais propício para o trabalho Território caririense com maior disponibilidade cultural</p> <p>Reconhecimento financeiro em eventos específicos - casamentos e bailes</p>
Sujeita 10	<p>“Ser mulher racializada e lutar na linha de frente de militância, profissão e atuação, não é um papel fácil de desenvolver”</p> <p>“Torcer para que outras mulheres que de fato atuem nessa linha de frente que seja de gerações anteriores ou dessa geração, posso ganhar espaço de atuação e reconhecimento agora no presente e no futuro”.</p>	<p>Dificuldade de ser mulher racializada</p> <p>Esperança de obter reconhecimento no presente e futuro se as mulheres atuarem na linha de frente</p>
Sujeita 11	<p>“Cheguei a ouvir que as mulheres só davam para cantar na igreja”. “Além de cantar a mulher ter que ter um padrão de ‘beleza’ e corpo, e eu ser fora do padrão, uma mulher gorda, me sinto discriminada. Me sinto retraída em divulgar meu trabalho como cantora”.</p>	<p>Machismo, exclusão social das mulheres cantoras, restrição ao espaço da igreja.</p> <p>Padrão de beleza magro</p> <p>Retraída para divulgação do trabalho</p>
Sujeita 12	<p>“Infelizmente por falta de incentivo nas escolas em</p>	<p>Desvalorização pela falta de incentivos</p>

	relação a cultura, me sinto desvalorizada”	nas escolas em relação à cultura
Sujeita 13	“Indiferente”	Indiferença
Sujeita 14	“Sinto que o trabalho artístico das mulheres ainda é muito desvalorizado e invisibilizado em detrimento ao trabalho artístico que os homens realizam. Apesar disso, nós, mulheres cantoras estamos ainda mais buscando e trabalhando para termos o devido reconhecimento e espaço nessa sociedade tão arraigada ao um machismo estrutural”.	Desvalorização e invisibilidade quando comparado aos cantores Busca por reconhecimento e espaço em uma sociedade permeada pelo machismo estrutural
Sujeita 15	“Com a sensação de dever cumprido que é socializar a minha arte”	Dever cumprido em relação a socialização da arte

**Tabela 3.** Temáticas e códigos relacionados.

Temas	Códigos
Reconhecimento artístico musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bem-estar</li> <li>-Pouco reconhecimento</li> <li>-Elogiada</li> <li>-Cumprimento de dever</li> <li>-Socialização da arte</li> <li>-Busca de reconhecimento financeiro</li> <li>-Mercado de trabalho hostil para artistas</li> <li>-Vitoriosa</li> <li>-Sentimento de frustração, busca por ter mais acesso</li> <li>-Sentimento de realização</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecimento com pouca valorização</li> <li>-Indiferença</li> <li>-Desafiante</li> <li>-Valorização entre artistas</li> <li>-Reconhecimento como expansão musical e maior remuneração financeira</li> <li>-Esperança de obter reconhecimento no presente e futuro se as mulheres atuarem na linha de frente</li> <li>-Reconhecimento financeiro em eventos específicos - casamentos e bailes</li> <li>-Busca por reconhecimento e espaço em uma sociedade permeada pelo machismo estrutural</li> </ul>
Remuneração	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Busca de reconhecimento financeiro</li> <li>-Mercado de trabalho hostil para artistas</li> <li>-Poucos incentivos de políticas públicas trabalhadores da cultura</li> <li>-Reconhecimento como expansão musical e maior remuneração financeira</li> <li>-Carri de desfavorável para a sustentação financeira de músicos</li> <li>-Reconhecimento financeiro em eventos específicos - casamentos e bailes</li> </ul>
Políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Poucos incentivos de políticas públicas trabalhadores da cultura</li> </ul>

Cariri cearense	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorização artística no CRAJUBAR</li> <li>-Cariri desfavorável para a sustentação financeira de músicos</li> <li>-Ceará mais propício para o trabalho</li> <li>-Território caririense com maior disponibilidade cultural</li> </ul>
Arte e currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desvalorização pela falta de incentivos nas escolas em relação à cultura</li> </ul>
Machismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Machismo, exclusão social das mulheres cantoras, restrição ao espaço da igreja</li> <li>-Desvalorização e invisibilidade quando comparado aos cantores</li> <li>-Busca por reconhecimento e espaço em uma sociedade permeada pelo machismo estrutural</li> <li>-Maior participação de homens</li> </ul>
Padrão de beleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Padrão de beleza magro</li> <li>-Retraída para divulgação do trabalho</li> <li>-Artistas mais velhas com maior desvalorização</li> </ul>
Racismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificuldade de ser mulher racializada</li> </ul>

Diante da análise de dados, agrupamos os códigos em seis temas: reconhecimento artístico musical, remuneração, políticas públicas, Cariri cearense, arte e currículo, machismo, padrão de beleza e racismo. Nesse sentido, trataremos a seguir importantes

apontamentos sobre as seis temáticas explicitadas, construindo o que está configurado metodologicamente como relatório, a última fase da Análise Temática.

### **Reconhecimento artístico musical**

O reconhecimento artístico é algo bastante relevante para qualquer artista que se propõe a disseminar sua arte e fazer com que ela chegue ao maior número de pessoas e tenha um alcance significativo. Esse reconhecimento transcende a simples ideia de gratificação, trata-se de ter seu trabalho reconhecido, enquanto, mulher, em uma sociedade perversamente capitalista e inserida nessa lógica massante de consumo. Pensando nessa perspectiva, é como se as mulheres cantoras tivessem que se esforçar duplamente para que sua arte tenha um alcance significativo. Sobre isso, as sujeitas relatam:

*“Torcer para que outras mulheres que de fato atuem nessa linha de frente que seja de gerações anteriores ou dessa geração, posso ganhar espaço de atuação e reconhecimento agora no presente e no futuro” (SUJEITA 10).*

*“Quero muito que o meu trabalho musical seja visto, valorizado e reconhecido no tocante a esse fazer artístico chegar de fato as pessoas e poder receber financeiramente” (SUJEITA 05)*

*“Atualmente sinto que hoje sou melhor reconhecida, mas não muito valorizada. Sinto que para todos da classe artística é assim, quanto mais o tempo passa, mais desvalorizada ficamos” (SUJEITA 08).*

Na concepção Djouriana (DEJOURS, 2012), o reconhecimento passa pela noção de julgamento, que por sua vez, assume duas formas: utilidade e beleza. O julgamento da utilidade diz respeito à utilidade econômica e social do trabalho realizado. E o julgamento quanto a beleza, diz respeito a estética e qualidade do trabalho

## Remuneração

No tocante ao pro labore, há especificidades a serem compreendidas e consideradas. Em linhas gerais, um primeiro ponto seria a diferença considerável entre os valores pagos em cada região do Brasil, entre os estados de cada região e dentro dos territórios de cada estado — a exemplo da comparação entre os valores praticados nas capitais e nos interiores. Um segundo ponto diz respeito aos diferentes valores pagos a um mesmo trabalho - e à diferença entre esses valores — a depender do local e contexto da apresentação. No que concerne a isso, uma das cantoras entrevistadas relata que: *“O reconhecimento financeiro em alguns eventos são um pouco melhores (como em bandas bailes, casamentos)”* (SUJEITA 09). Outra Cantora complementa dizendo que: *“Mas confesso que o reconhecimento de outras dimensões tal como o financeiro, empreendedor, aquele reconhecimento que mantém um fluxo de trabalhos artístico constante num mercado tão, esse confesso que ainda não consegui. Mas tô buscando”* (SUJEITA 03).

Ambos os pontos poderiam facilmente serem considerados “normais” de um ponto de vista meramente mercadológico. O que urge necessário refletir diz respeito às razões pelas quais há tais e tantas discrepâncias, o que nos leva a questões tais como: quais os critérios para definição desses valores? Não havendo parâmetros (como tabelas de preço, por exemplo) amplamente consensuados e difundidos, como se definem as remunerações e quais aspectos fundamentam as negociações? Como aspectos objetivos (histórico do artista, tempo de carreira, indicadores de projeção, obras e materiais fonográficos e audiovisuais publicados, etc.) e aspectos subjetivos (qualidade do trabalho) inferem sobre as propostas lançadas e/ou recebidas?

## Políticas públicas

Do ponto de vista do direito ao exercício pleno da cidadania, há de se considerar também a assistência que o estado deve prestar

quando direitos básicos são negados aos seus cidadãos. Nas duas últimas décadas, pelo menos, foi contundente o fortalecimento das políticas públicas, afirmativas e de fomento à produção e fruição, direcionadas ao setor cultural. Na contramão deste movimento, e em contraponto às inúmeras melhorias experimentadas no processo de democratização do acesso à política de editais, seguem sendo relatados casos em que a omissão do estado se mostra latente. No que se refere a isso, uma das cantoras afirma que:

*“Enquanto mulher cantora integrante de um grupo musical, percebo que até há dentro do meio artístico a valorização e o reconhecimento por parte de muitos artistas. Porém quando se trata de políticas públicas permanentes de incentivo, aí esse reconhecimento deixa muito a desejar”. “Quero muito que o meu trabalho musical seja visto, valorizado e reconhecido no tocante a esse fazer artístico chegar de fato as pessoas e poder receber financeiramente”*  
*“Políticas de incentivo que possibilitem a mim e a todos trabalhadores da cultura viver do seu fazer. Reconhecimento é conseguir levar a música para o maior número de pessoas, é ter condições respeitadas de trabalho (espaço cultural equipado). Hoje, não me sinto reconhecida enquanto cantora, uma vez que ainda não há aqui no Cariri cenário tão favorável para se viver da música”(SUJEITA 05).*

Vale ressaltar que, ainda é muito comum se deparar com redações que ora segregam minorias e ora abrem brechas para uma curadoria segregadora, seja por meio da cessão de verbas públicas a organizações — legitimamente contempladas em processos seletivos — que fomentam práticas segregadoras, sem contudo sofrerem as penalizações devidas ou qualquer meio de coibição desta prática, haja visto que os processos de fiscalização findam deixando a desejar no tocante à observação destes desvios.

### **Cariri Cearense**

A região do Cariri cearense, localizada no sul do estado, é uma região rica e diversificada no tocante à Cultura. Morada de grandes artistas de variadas vertentes artísticas, tem a cultura popular de

tradição sua grande marca. Embora seja reconhecida pela vasta riqueza cultural, muitos artistas locais sentem a necessidade de seus trabalhos terem mais visibilidade, sobre isso, uma das cantoras elucida que: *“Viver de música no Cariri é muito desafiador”* (SUJEITA 05).

Todavia, alguns artistas oriundos de outros lugares, como por exemplo, da região sul e sudeste, que vem para o Cariri com o intuito de mostrar seus trabalhos e em busca de oportunidades de emprego, relatam que comparado a outros lugares, essa região, especificamente, ainda proporciona algumas opções de trabalho, sobre isso, duas cantoras vindas de regiões fora do Cariri ressaltam:

*“Pelo menos ao meu ver, vejo que o Ceará me dá várias opções de locais pra que eu possa apresentar meu trabalho”*

*“Acredito que o próprio território caririense já nos traz uma carga cultural muito rica”* (SUJEITA 09)

*“Especialmente na região do CRAJUBAR há uma maior valorização e respeito com relação a nossa profissão* (SUJEITA 04).

## **Arte e currículo**

*“Infelizmente por falta de incentivo nas escolas em relação à cultura, me sinto desvalorizada”* (SUJEITA 12).

Segundo Goodson (1995) “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social”, ou seja, “não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (1995, apud MATTOS, 2002, p. 446) .

Pode-se afirmar que os espaços institucionalizados ainda possuem um currículo europeizado, embranquecido e muitas vezes, descontextualizado da realidade, diante disso, a arte, de forma geral, acaba sendo secundária em relação a outras disciplinas e áreas de conhecimento. Dessa forma, para um profissional da área artística desempenhar seu trabalho de forma efetiva e de

qualidade, fica limitado pela própria desvalorização ainda tão presente nesses espaços.

No que diz respeito ao machismo estrutural, recorremos a seguinte definição:

[...] a forma como posicionamos os ideais de ser mulher e ser homem dentro de uma sociedade, definindo e dividindo papéis em razão do gênero e dando um tratamento desigual para as pessoas. É uma supressão social da ideia de igualdade entre homens e mulheres que acontece por tanto tempo que se passa de geração em geração e as mulheres têm seus espaços nas posições sociais inferiorizados em razão destas distinções, tendo que lutar por um espaço que naturalmente e legislativamente é seu de direito (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CARDOSO, 2020, p. 96).

A estrutura machista como argamassa de cimento que envolvem e solidificam os tijolos, edificam opressões e discriminações as mulheres em uma sociedade governada pelo poder patriarcal. Esses atravessamentos repercutem no mundo artístico, tocando as existências femininas de cantoras caririenses em dois principais níveis: a maior visibilidade de cantores acrescida da menor visibilidade e reconhecimento das cantoras e a representação social de que o único espaço possível para as mulheres cantarem seria a igreja. Isso nos faz pensar quais lugares as mulheres são permitidas e restringidas a ocupar, como se essas corporeidades precisassem se resguardar as atividades recatadas de cultos cristãos.

*“Sinto que o trabalho artístico das mulheres ainda é muito desvalorizado e invisibilizado em detrimento ao trabalho artístico que os homens realizam. Apesar disso, nós, mulheres cantoras estamos ainda mais buscando e trabalhando para termos o devido reconhecimento e espaço nessa sociedade tão arraigada ao um machismo estrutural” (SUJEITA 14).*

Tremendamente associado a isso, destaca-se o padrão de beleza feminino: magro, branco e jovem. Segundo a jornalista

Naomi Wolf (ano), a magreza da mulher está interligada a produção social de renúncia das mulheres ao alimento para prover maior alimentação para os homens da família, fazendo com que um corpo intensamente magro se associe a fraqueza de forças e a desvitalização. Além disso, as mídias publicitárias reforçam o corpo magro como padrão de beleza, transformando magreza e gordura em bem e mal respectivamente.

A gordura na mulher é alvo de paixão pública, e as mulheres sentem culpa com relação à gordura, porque reconhecemos implicitamente que, sob o domínio do mito, os nossos corpos não pertencem a nós mas à sociedade, que a magreza não é uma questão de estética pessoal e que a fome é uma concessão social exigida pela comunidade. Uma fixação cultural na magreza feminina não é uma obsessão com a beleza feminina mas uma obsessão com a obediência feminina (WOLF, 1992, p. 97)

Nesse entendimento, a manutenção da magreza se revela como dispositivo social, uma vez que atua como forma de submissão diante do prazer sufocado do contato com o alimento, transformando corporeidades em prisões. Aliado a isso, uma cantora cariense também trouxe à tona a falta de reconhecimento como artista com o decorrer dos anos, sendo a juventude um holofote para a aclamação de artistas. Conforme Wolf (1992), casado com a magreza, o culto à juventude das mulheres é reforçado pelo poder do patriarcado — dominação societária masculina — com o intuito de retardar a emancipação intelectual, econômica e sexual das mulheres em uma luta coletiva. O mito da beleza não se refere aos comportamentos, mas à aparência. Sendo assim, a juventude representa a falta de experiência, distanciando as mulheres do poder que conquistam com o decorrer dos anos. Ademais, ter o envelhecimento como algo feio, lança-se uma tática de afastamento entre mulheres, em um duelo entre mulheres mais velhas e mais jovens, mutilando o curso de vida e os elos entre todas, assim como nos permite continuar dependente de aprovações externas.

*“Além de cantar a mulher ter que ter um padrão de ‘beleza’ e corpo, e eu ser fora do padrão, uma mulher gorda, me sinto discriminada. Me sinto retraída em divulgar meu trabalho como cantora” (SUJEITA 11).*

Interseccionado com o padrão de beleza, o racismo marginaliza, exclui e reprime mulheres negras. No cenário musical, isso não se mostra diferente conforme o discurso da cancionista. Em consonância com a “dificuldade de ser uma mulher racializada” (sic.), a psicóloga Grada Kilomba reflete sobre a racialização de corpos negros, enfatizando o que diz respeito às mulheres negras, proibidas de narrar sobre si, são apontadas como o outro, tendo o discurso eurocêntrico e a branquitude como âncoras de conhecimento firmes, agindo em manutenção de ressuscitar a ferida colonial em episódios cotidianos de racismo, como à maior exclusão de mulheres negras do meio musical (KILOMBA, 2019).

## **5. Considerações finais**

Posto isso, é possível fazer algumas inferências, dentre as quais, sobressaltar a necessidade e urgência de lançar luz sobre a percepção e entendimento do lugar que as mulheres cantoras do Cariri cearense ocupam dentro do cenário artístico da região, tendo como bojo as falas dessas mulheres artistas, agentes atuantes nesse palco sociocultural e artístico musical caririense. Possibilitar espaços de visibilidade para essas palavras é alinhar o compromisso ético-político da ciência com a comunicação, conscientização social e crítica aos paradigmas de poder vigentes. Consideramos nevrálgico também a oportunidade de fazer um entrecruzamento desses relatos obtidos a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo com os fenômenos interseccionais presentes nas práticas e relações dessas sujeitas.

As discussões e reflexões escritas trazem à tona as vulnerabilidades e potências das facetas trabalho-música-mulher localizadas no cariri cearense, repercutindo em questões que

precisamos pensar politicamente, em prol de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. Olhar de modo interseccional para essas experiências é adentrar as relações de poder e vislumbrar uma teia de sistemas que culminam com o aviltamento de existências, mas que também reverberam sobre resistências e feitura de movimentos desviantes as normas patriarcais. Afirmamos a relevância da realização de outros estudos a respeito das cantoras caririenses, aludindo inclusive para a importância dos saberes populares participarem ativamente das pedagogias escolares, visto que os símbolos culturais e representações sociais que construímos sobre corpos-gêneros-sexualidades são fabricações institucionais fermentadas, inclusive, em espaços escolares.

## Referências

- BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021.
- COLLINS, P. H. BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. ESTUDOS FEMINISTAS (2002).Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> Acessado em: 20/11/2021.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEJOURS, J. C. **Trabalho vivo: Trabalho e Emancipação (Tomo II)**. Brasília: Paralelo 15, 2012.
- KILOMBA, G. **Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- LOURO, G. **Corpo educado**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MATTOS, Marcio. **Por que não estudamos nossa música? Questionamentos acerca do conteúdo curricular do curso de**

**graduação em música da Universidade Estadual do Ceará.** In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XI, 2002, Natal-RN, Anais.

OLIVEIRA, A. S.; OLIVEIRA, G. C; CARDOSO, J. S. Reflexos do machismo estrutural brasileiro em tempos de Covid 19: quando o distanciamento social é tão letal quanto o vírus. **Revista da SJRJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 49, 2020, p. 93-111.

PINTO, A. M. **Educação pela arte em uma cultura intercultural.** 2005. 353 f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) - Universidade Aberta, Porto, 2005.

REIS, Cláudio Mappa. **A experiência da formação musical dos estudantes do curso de Música da UFC: Cariri através da Canção Popular Brasileira.** 2013. 84f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SANTOS, M. F. G. **Re-inventários de cantoras - Mestra Margarida e Mestra Zuleide Galdino: um olhar subversivo pela não invisibilização de mulheres artistas na história da música do cariri cearense.** 2019. 100 f. Monografia (Graduação em Música) - Universidade Federal do Cariri, 2019.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira.** 1 ed. São Paulo: 34, 2008.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

WOLF, N. **O mito da beleza: como as imagens da beleza são usadas contra as mulheres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, 2017.



# DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO



# O TRANSFEMINICÍDIO E A LEI 11.340/2006 NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Francisco David de Araújo Lima  
José Ewerton Bezerra Alves Duarte  
Maria Beatriz Sousa de Carvalho  
Matheus Ribeiro Barreto Dias

## Introdução

Apesar de toda a progressão humana e social, ainda hoje os homossexuais, e, de forma mais específica, os transexuais, são vítimas de discriminação, sendo constates os casos de agressões noticiados nos grandes portais de notícias. Conforme relatório anual divulgado pelo site ANTRABRASIL (2020) no ano de 2020, no Brasil, mesmo em um período pandêmico causado pelo coronavírus, o índice de assassinato de transexuais — ressaltando-se que todas eram trans femininas — aumentou em 90%; um resultado inverso ao que era esperado devido a pandemia.

Os dados *in retro* revelam que a conquista de ser livre de “corpo e mente” ainda não é algo possível de se vislumbrar, já que a simples orientação sexual e identidade de gênero — elementos de cunho completamente individuais — ainda não são respeitados. Faz-se necessário uma análise minuciosa à violência contra a mulher, ou seja, violência de gênero, para que seja possível entender a possibilidade de a mulher transexual configurar-se como vítima de acordo com a Lei nº 11.340/06, ou como é mais conhecida popularmente, a “Lei Maria da Penha”.

Destarte, salienta-se que a temática é pouco estudada e abordada, existindo poucas produções acerca do tema debatido, ressaltando, ainda, que a atual legislação se mostra por vezes insuficiente quanto a presente problemática. Apesar de entendimentos e julgados não constarem no texto normativo

brasileiro, ainda não há norma específica que defina ou trate a transexual feminina como sujeito passivo da Lei nº 11.340/06, onde capearam a teoria do “Direito Internacional Monocromático”, com intuito de aludir a ausência de proteção jurídica de forma efetiva/eficiente à população LGBTQIA+.

A transexualidade deve ser ponderada de forma crítica, entendendo a existência de limitações e barreiras tanto sociais quanto de cunho público-estatal, partindo da premissa da falta de políticas públicas voltadas ao acolhimento e proteção deste grupo socialmente vulnerável de pessoas nas mais diversas áreas, incluindo a jurídica, o que reduz drasticamente o reconhecimento de sua existência.

Propõe-se com esse estudo refletir acerca da aplicabilidade da Lei Maria da Penha pelas autoridades policiais e judiciárias às transexuais femininas como sujeito passivo. Em outras palavras, a pergunta problema da presente proposta é: A inclusão das transexuais femininas como sujeito passivo da Lei Maria da Penha combaterá de forma mais efetiva a violência de gênero

O estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, destacando-se os trabalhos de Butler (2015, 2017), Louro (2016, 2015) Bento (2006,2021) Arendt (2019), Lopes e Leite (2019) Gonzalez (2019) dentre outras autoras e autores, além de leis e documentos sobre a temática abordada.

## **2. A questão da igualdade: uma breve visão em Arendt**

Tratar as dessemelhanças, nomeá-las, normatizá-las, trazê-las a vida política, sempre foi, desde as antigas cidades-Estados, uma prática humana. A ideia natural de que nascemos iguais não conseguiu produzir ou responder satisfatoriamente a questão da isonomia em nossa sociedade, vez que na esfera privada nos baseamos na distinção, no individualismo.

Neste diapasão, Arendt (2019, p.410)) explicita que: “a igualdade, (...) não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos

iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais". Destarte, a igualdade é garantida pela vida em comunidade.

Mas equalizar o direito a igualdade impõe algumas limitações de ordem prática e jurídica. Conjecturar que podemos forjar igualdade por meio da comunidade em que nos inserimos é demasiadamente problemático, dada às próprias circunscrições da atividade humana. Mas de que maneira isso se torna um óbice?

A eliminação de toda sorte de heterogeneidade dentro de uma sociedade não traz uma solução suficiente para a questão da isonomia; tornar todos iguais sem distinção não equaliza satisfatoriamente o problema; não perceber os atravessamentos e a realidade própria de cada indivíduo ou grupo de indivíduos produz uma igualdade capenga, fraca e insuficiente. A insistência em uma homogeneidade, que, segundo Arendt (2019, p.411) busca eliminar "distinções e diferenciações naturais e onipresentes que (...) despertam silencioso ódio, desconfiança e discriminação, porque mostram (...) os limites do artifício humano". Continua a autora informando que o estranho, o diferente "evoca essa esfera onde o homem não pode atuar nem mudar e na qual tem, portanto, uma definida tendência a destruir".

Arendt (2019, p.411) sentencia que: "(...) onde quer que uma civilização consiga eliminar ou reduzir ao mínimo o escuro pano de fundo das diferenças, o seu fim será a completa petrificação". Dito isso, podemos inferir que: a solução da complexa equação da busca pela igualdade passa não pela subtração das diferenças, podendo ocasionar uma fossilização da dinâmica social, mas sim por uma dita "equacionalização" dessas diferenças, expondo as realidades diversas, as interseccionalidades ocorridas etc. Em suma, a uniformização reduziria um grupo a uma situação de generalização, perdendo sua identidade e, conseqüentemente, sua voz e suas vivências.

Padrões sociais são por si só obliteradores do conceito de igualdade. Ao determinarmos socialmente quem é livre ou quem

banha-se nas águas da justiça, recebendo dela todas as benesses e proteções, estamos relegando a precariedade àqueles que não são lidos pela norma imposta e amplamente aceita.

## 2.1 Gênero/sexo/sexualidade

A construção do gênero em nossa sociedade se dá de maneira por demais complexa, minorar a sua definição alicerçada apenas no argumento biológico é extremamente limitante e perigoso, dado as multiplicidades de um constante fazer, vez que o gênero não é um fato, é um processo. Salih (2017, p. 65) observa que o gênero é entendido por Butler como uma “sequência de atos”, decorrendo disso uma série de expressões de gênero.

Segundo o dicionário on-line Michaelis, “expressão” é, entre outras coisas, a manifestação do pensamento por meio da palavra ou do gesto. Nesse sentido, “Expressão de gênero” seria o modo pelo qual o sujeito expressa o “seu gênero”. Contudo, de acordo com Salih (2017), as possibilidades de expressão estão delimitadas, através de nossa cultura, estando então o gênero preso dentro de um quadro regulatório, ou seja, atrelado à linguagem e ao discurso que predizem o gênero.

O “quadro regulatório”, mencionado acima, conforme ensina Butler (2017), pensa o gênero centrado em instituições definidoras, como o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória, formando uma espécie de regime de poder/discurso que conceitua de modo binário (masculino e feminino) a noção de gênero. Nesse sentido: o sexo do nascimento definiria o gênero e os papéis que cabem a ele, estando o sujeito compromissado nesse enredo. No entender de Guacira (2016, p. 16), ele está qualificado “como um sujeito legítimo (...) obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura”.

Como contra resposta a essas possibilidades pré-determinadas, e na busca por escapar do centro gravitacional do binarismo e de seus procedimentos pré-definidos, muitas filósofas e pensadoras, como Judith Butler e Guacira Lopes Louro, vão tentar

pensar o gênero, não como um elemento da natureza, mas como algo arquitetado, construído, através de nossa cultura, e replicado em uma rede de linguagens, saberes, falas e gestos, compilando nas ditas “expressões de gênero”, este último como efeito de um discurso, e não a sua causa, como salienta Guacira (2016, p.15), “o ‘ato de nomear um corpo’ acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura”, caracterizando-o como histórico, e apontando que o gênero seja designado pelo sexo. Guacira (2014) informa que o sexo de seu nascimento (ou até mesmo antes) determinará os papéis correspondentes a cada um, e por ser um “dado” lido como imutável, é entendido como indiscutível, solidificando-se num formato que faz com que pareça ter estado sempre lá.

Complementarmente, Guacira (2014) explicita que para se entender a posição e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, não se deve observar exatamente seus sexos, mas aquilo que se estabeleceu socialmente a respeito dos sexos. Salih (2017, p.67) acrescenta que, para Butler “não há uma relação necessária entre o corpo de alguém e o seu gênero”. Desse modo, colocar tanto o gênero quanto o sexo em um domínio pré-discursivo é uma eficiente maneira de conceber estabilidade interna e assegurar a estrutura binária do discurso de ambos.

Quando se fala em “discurso”, é importante salientar que não está se utilizando dentro de um significado que representaria a fala ou à conversação. Foi pensado por Michel Foucault no sentido de a partir do discurso de descobrir “quais são as intencionalidades do sujeito falante (...). Examinar as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico (...). Os discursos são elementos ou blocos de táticas no campo das relações de força” (apud Castro, p.120, 2016).

Dito isso, inferimos que tanto o falocentrismo quanto a heterossexualidade compulsória são forçadas, sustentadas e multiplicadas através de um discurso sexista (ou seja, quando se acredita que existem funções que são destinadas apenas a um ou outro gênero), fabricado no interior de uma matriz heterossexual

de poder e a maneira efetiva de responder a conjuntura produzida por essa matriz, “consiste em ‘deslocar’ categorias tais como ‘homem’, ‘mulher’, ‘macho’ e ‘fêmea’” (Salih, 2017, p.68), evidenciando a maneira como essas categorias são discursivamente engendradas.

Ao refletirmos sobre os discursos da heterossexualidade compulsória e as manifestações em torno do gênero/sexo/sexualidade, percebemos em Judith Butler, que são esses padrões e discursos que possuem a função de estabelecer a fixidez ou a fluidez do gênero e do sexo. Assim, considerando estes por meio de uma análise discursiva, depreendemos que sexo/gênero são autorizados e definidos mediante um determinado recorte cultural. Butler (2017, p.30) insiste que, apesar das inúmeras “configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura”, não significa “que toda e qualquer possibilidade de gênero” seja permitida, e sim que estão limitadas nos “termos de um discurso cultural hegemônico”.

Seguindo esse entendimento, Butler (2017, p.31) prossegue analisando que o gênero é uma “marca de diferença biológica, linguística e cultural”, que ele seria entendido como um “significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente”. Guacira (2014, p. 26) nos adverte que apesar do caráter social do gênero, não se pode negar que este “se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada a construção social e históricas produzida sobre as características biológicas”.

Nessa toada, Butler (2017) critica a unicidade do sexo, que por essa qualidade, põe em questionamento o caráter naturalizado e “a-histórico” do mesmo. Em sua visão, a autora vai defender que o conceito hegemonicamente posto de gênero/sexo está baseado num conceito filosófico de metafísica da substância que, por sua vez, viria a qualificar algo de permanente e imutável, algo que está tão profundamente cristalizado que se entende pela impossibilidade de vir à luz e ser questionado, modificado, transgredido. Mas de que maneira dar-se-ia tal operacionalização desse pensamento?

Através da ideia hegemônica de que o sexo/gênero seria um “atributo da pessoa” (p.32), propriedade essencial de uma substância, logo: a impossibilidade de subvertê-lo.

Tal entendimento visa garantir que as análises acerca do gênero seriam limitadas, por este se tratar de um elemento constituinte do ser. A subjetivação (isto é: o meio pelo qual nos entendemos como sujeitos) de todo e qualquer ser humano passa pela maneira como cristalizamos o nosso entendimento de corpo diferenciado sexualmente pelo nosso nascimento. No seu limite, tal compreensão nos cegaria para as condições impostas histórica e antropológicamente, as quais “compreendem o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos (...). Este ponto de vista relacional ou contextual sugere que a pessoa ‘é’ — e a rigor, o que o gênero ‘é’ — refere-se sempre as relações construídas em que ela é determinada” (BUTLER, p.32, 2017).

Nesse sentido, podemos depreender que a repetição reiterada de que o gênero é também uma substância, que é algo dado e, portanto, irremediável, traz como consequência a ideia de que aquele está cristalizado, ou seja, está conservado em um mesmo estado de coisas, conceitos e papéis pré-concebidos, aparentando a falsa percepção de que esteve o tempo todo lá.

Podemos inferir, então, que gênero é forma, não substantivo. No dizer de Butler (2017, p. 33), gênero apresenta-se como “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”. Fausto Sterling apud Bento (2012) conclui pela complexidade de uma demarcação conceitual em torno da categorização de sexo/gênero, informando que não se trata de uma divisão tangível, mas de signos, saberes, conceitos binários e toda uma bagagem cultural que está atrelada a ideia que fazemos de gênero.

## **2.2 Transfeminicídio**

Ao compreender que o corpo não precede a cultura, Bento (2006) argumenta que ele é fabricado por tecnologias precisas

dentro de certos padrões sociais aceitos, e que dentre estas tecnologias, estaria o gênero, e o seu binarismo seria sustentado pela heteronormatividade a qual necessita de corpos diferenciados.

Neste diapasão, o gênero é uma construção social, e a experiência transexual é limitadora da ideia de determinação dos corpos através do sexo do seu nascimento. Na experiência transexual não é o corpo que sustenta o gênero, e sim o inverso.

Bento (2006) problematiza que o posicionamento do transexual dentro de uma óptica de patologia, ocorrendo quando o referencial do binarismo de gênero, ou seja, corpo de homem/corpo de mulher, é reinterpretado pela experiência transexual. Tal ato, então, fundamenta a produção de um saber que estabelece o transexual como portador de transtornos, portanto, “abjetificado” e precarizado em sua existência.

Bento (2006) aponta que a transexualidade possui várias nuances, que não se convergem apenas na questão da orientação sexual ou em uma concepção una de gênero e que neste complexo grupo existem aqueles que pleiteiam uma identidade de gênero sem ter que recorrer a procedimentos cirúrgicos.

De todo modo, a identidade transexual ainda é sustentada a partir de uma matriz heteronormativa, a qual se utiliza de seus saberes para produzir uma verdade a respeito da condição trans. Ao fim e ao cabo, é essa verdade que determinará, através de procedimentos médicos e psicológicos, quais sujeitos se enquadram no espectro cirúrgico da transexualidade.

Tal intervenção no corpo é buscada por esses sujeitos com o intuito de ter o seu pertencimento a humanidade reconhecido vez que, para a autora, “a humanidade só existe em gêneros, e o gênero só é reconhecível, (...) segundo as normas de gênero, em corpos-homens e corpos-mulheres. Ou seja, a reivindicação última dos/as transexuais é o reconhecimento social de sua condição humana” (Bento, p. 230, 2006).

Além disso, outro fator convergente a esse grupo, e um dos objetos deste trabalho, é a questão da violência. As cifras da violência em nosso país são por demais significativas, vivemos em

uma sociedade em que os casos de homicídios são discutidos, até com certa naturalidade, diante de uma população imperturbável, anestesiada pelos números, sem saber ao certo os seus significados, as suas histórias, as suas vivências, sem poder reconhecer no rosto do outro a sua própria humanidade, como problematizou Emmanuel Lévinas.

Os dados quanto a violência de gênero, feminicídios e transfeminicídios serão analisados em sessões posteriores desse trabalho. Por enquanto, tentar-se-á compreender alguns aspectos do conceito de transfeminicídio já estudados, conforme adiante.

Ao ponderar sobre o transfeminicídio, Bento (2012) conclui que o gênero é o elemento crucial como motivador dessa espécie de violação. Para a socióloga, existem componentes caracterizadores desse crime, tal como o uso do espaço público como meio de espetacularização do ato criminoso, como se não bastasse o ceifar dessas vidas, a punição tende a ser exemplar, desfigurações e brutalidade excessiva contra o corpo transgênero (em especial ao rosto, peito/seios e genitálias) fazem parte do cruel teatro montado em torno da eliminação de um corpo dissidente.

Apesar de toda a mise-en-scène empregada, o choque esperado pelo ato criminoso é tímido. Bento (2012) afirma que as investigações e o processo seguem a morosidade tão típica de nosso sistema judicial, e as famílias, muitas vezes, preferem não reivindicar os corpos e a imprensa os nomeia com o seu chamado “nome morto”, não seguindo a intenção da vítima quanto ao gênero vivido, mas impondo tal qualificação ao designado no momento do nascimento.

Desse modo, a violência do transfeminicídio ecoa para além da morte, impondo que o gênero. Conforme Bento (2012):

“O gênero não existe sem reconhecimento social. Não basta eu dizer ‘eu sou mulher’, é necessário que o outro reconheça este meu desejo de reconhecimento como legítimo. O transfeminicídio seria a expressão mais potente e trágica do caráter político das identidades de gênero. A pessoa é assassinada porque além de romper com os

destinos naturais do seu “corpo-generificado”, faz isso publicamente”

Nesta toada, a antropóloga Lilia M. Schwarcz (2020) analisa que essas assimetrias de gênero são sequelas do modus operandi heteronormativo que expande o sexismo para outros campos da sociedade e como consequência dessas assimetrias, a violência se manifesta.

Essa violência de gênero é rizomática em nosso autoritarismo, que possui um discurso misógino, calcado por uma divisão profundamente desigual entre homens e mulheres, que possuíam lugares fixos na estrutura social, assim como era fixo e pré-determinado o sexo de seu nascimento. E para com aqueles que desejam romper com os seus ditos “destinos naturais” do seu corpo, a violência e a discriminação lhe são submetidos.

### **2.3 Precariedade do corpo trans - e a contradição da tecnologia da biopolítica**

No livro *Quadros de Guerra* (BUTLER, 2015, p.25), entende-se por precariedade a “condição politicamente construída através da qual determinadas populações são assimetricamente expostas a contextos de violência, enfermidade, migração forçada, pobreza ou morte”. A precariedade está circunscrita ao espaço e ao tempo, vez que ela emerge de uma condição de vulnerabilidade que se produz no cerne de uma determinada conjuntura política. Sendo assim, o espaço público é fundamental para se conceber a identidade precária.

Butler (2015) explica que o espaço público não é pré-discursivo, ou seja, ele existe dentro de uma complexidade de saberes e poderes, que vai moldando estruturas capazes de determinar quais corpos são reconhecidos como detentores de direitos e quais devem ser invisibilizados, ocultados por um discurso heteronormativo que define o gênero e seus respectivos papéis.

Ao se enrustir os corpos dissidentes, eles são desumanizados, tirando-os de um acordo coletivo estipulado no espaço público,

colocando-os à margem da produção, fazendo com que esses corpos abjetos tenham que se constituir como pessoas de direito, para então, pleitearem espaços dentro dessas produções.

O corpo trans, aqui analisado, visto como algo não normatizado, provoca dissensos, e conforme entendimento de Tiburi (2017, p. 207), “sair do consenso é socialmente perigoso (...). Em termos de gênero, ele implica um contrato estabelecido antes mesmo de termos nascido” – gera-se, aqui, uma obrigatoriedade nessa adequação. Esse consenso que permeia o espaço público é também estético, ou seja, existe uma conformidade com relação ao corpo e sua aparência, assim: precisa-se “parecer” heterossexual e não apenas sê-lo.

Nesse “parecer heterossexual”, encontram-se inúmeros marcadores que lhe são profundamente próprios, como o falocentrismo, a misoginia, o sexismo, as predeterminações de cada um no tocante ao seu gênero, isto é, uma série de relações estratégicas que produzem as transformações dos discursos que circulam na sociedade.

Essas relações estratégicas são o meio, a rede que possibilitam que o *dispositivo*, ou seja, um conjunto heterogêneo (uma vez que os saberes e as tecnologias são estipulados em diferentes épocas) formado por discursos, instituições, leis, medidas administrativas, dentre outros, modifiquem padrões sociais. O dispositivo “estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos” (Castro, p.124, 2016), isto é, ramificam e produzem ecos no meio social.

Mediante esses dispositivos, a partir do século XVIII um novo desenho de gestão de poder começava a ser implementado; trata-se da *biopolítica*, que em apressada análise, é a maneira pela qual se procurou explicar os empecilhos apresentados à prática governamental pelos fenômenos de massa, em série, de longa duração e próprios de um conjunto de indivíduos enquanto população, tais como a saúde, a higiene e o sexo, para citar alguns exemplos, o objeto da biopolítica é “o corpo múltiplo, a população”, quanto à finalidade “a biopolítica persegue o

equilíbrio da população, sua homeostase, sua regulação” (Foucault *apud* Castro, 2004, p. 60).

Em contraposição ao “fazer morrer”, de períodos anteriores, o poder exercido através da biopolítica, é cada vez mais preocupado com o “fazer viver”, intercedendo para alongar a vida, controlar o acidental, a finitude. Mas exatamente nesse ponto reside uma contradição: embora a vida tenha se constituído em elemento político por excelência, vez que a morte representaria o extremo oposto do poder, como a preocupação em um “fazer viver”, pode se converter em um “deixar morrer”?

Para Foucault, essa ruptura no domínio da vida é propiciada pelo *racismo moderno*, sendo essa a sua primeira função (Castro, 2004). O racismo para o filósofo francês “não diz respeito apenas à questão racial, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização (...) que se guia por padrões entre o que é normal (...) e o que não é normal e como tal deve ser eliminado” (Rezio e Fernandes 2015, p. 69).

O corpo trans, em exame, se situa dentro dessa perspectiva de antinatural — é o outro que escapa à normalização, é a vida não regulamentada, portanto, é o corpo passível de violência e punição, não ocorrendo apenas de modo direto: “por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto (...) o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte, ou pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (Foucault *apud* Rezio e Fernandes, p. 69).

É a morte social antes da morte física, acentuam Rezio e Fernandes (2015), o descaso governamental e o preconceito submetem a população trans à exclusão social, à um processo de desumanização em que a sociedade normalizadora se baseia para eliminar o diferente. Com a negativa de uma humanidade, não se justifica ao corpo a tutela dos direitos humanos, e o Estado, com suas ações e omissões, com o dito e o não dito, operacionaliza um sistema que invisibiliza e abjetifica corpos dissidentes.

### **3. (In)aplicabilidade da Lei nº 11.340/2006 às mulheres transexuais**

A Lei nº 11.340/2006 passou popularmente a ser conhecida como Lei “Maria da Penha” (LMP) em respeito à cearense de nome homônimo que ficou paraplégica em decorrência das duas tentativas de homicídio por parte de seu ex-marido. O caso, tanto por sua demora ao ser julgado (mais de 19 anos) como também pela evidente inércia estatal constatada, ganhou espaço no cenário internacional quanto a demonstração da violência de gênero no Brasil e de sua impunidade, sendo levado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH. (LOPES & LEITE, 2019)

Tendo o Brasil violado o Pacto de São José da Costa Rica, a CIDH emitiu o relatório nº 54/2001, que veio a apontar as falhas do Estado brasileiro no cumprimento de seus compromissos internacionais e da impunidade dela derivada. A partir desse ponto, o movimento feminista se mobilizou em torno de campanhas para a elaboração de uma lei integral para o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres. (SCIAMMARELLA & FILHO, 2015)

Assim, devido às pressões tanto externas quanto domésticas, especialmente por parte dos movimentos feministas, publica-se a Lei Maria da Penha (CUNHA & PINTO, 2011), cujo objetivo originalmente é o de proteger as mulheres da violência contra elas inflingida, seja ela física, sexual, psicológica, patrimonial ou moral (MORAES & OSTERNE, 2017), mas não somente elas, pelo devido uso da expressão em seu art. 7º ao mencionar “entre outras (formas de violência)” (FEIX, 2011).

No entanto, o caso das mulheres transexuais configura-se como uma situação mais particular. Em se tratando das já mencionadas relações entre gênero e sexualidade, a própria lei, no próprio texto<sup>1</sup>, não limita necessariamente sua amplitude às

---

<sup>1</sup> No art 2º da LMP, a mulher “independente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos

mulheres cis, porém, não é o que tende a ser encontrado na vasta maioria dos julgados brasileiros.

Em suma, três são os principais problemas da aplicação da LMP às mulheres trans: Primeiro, pela incompreensão de que a lei tutela uma vulnerabilidade desassociada a elementos biológicos, segundo, em razão do preconceito destes aplicadores com pessoas trans e, terceiro, em razão da ausência de conhecimento deles acerca do conceito de gênero (SILVA, 2018).

A primeira se refere a dificuldade do objeto da LMP, que erroneamente associa a vulnerabilidade da mulher ligado a questões exclusivamente biológicas/corpóreas, excluindo aqui o corpo da mulher trans que seria lido, sob essa perspectiva, como um corpo masculino.

O segundo se refere a chamada *transfobia*, ou seja, da aversão, invisibilização e demonização das pessoas transexuais. Conforme já abordado, as questões de gênero serem ligadas a genitália que a pessoa porta configura-se como uma das regras absolutas do modelo social. Em sendo o caso de mulheres trans, que possuem por vezes o órgão do sexo masculino ou não, o efeito considera-se o mesmo: não seriam consideradas “mulheres de verdade”, e, portanto, estariam à margem da LMP, ignorando que os aspectos do aparelho normativo se liga ao gênero feminino, e não ao sexo biológico (SILVA, 2018).

Por fim, o terceiro termo refere-se ao desconhecimento dos aplicadores do direito às questões de gênero; sua definição e concepções. Ausentando-se sua devida compreensão, por mais que a LMP seja expressa de que sua tutela se dê em razão do gênero em si, enquanto o Direito não compreender seu significado, a aplicação da Lei torna-se ineficáz (SILVA, 2018).

A aplicação da LMP às mulheres trans, portanto, divide o posicionamento doutrinário. Bastos (2013, p. 107), assim como Cunha & Pinto (2011, p. 32), indicam que existem duas grandes

---

fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência”

correntes: uma corrente conservadora, segundo a qual as pessoas transexuais não são consideradas como mulheres, por questões genéticas/biológicas, embora passem a ter órgão genital de conformidade feminina, descartando, portanto, a proteção legal especial; e uma mais moderada, que reconhece a proteção da LMP às pessoas transexuais, uma vez que suas características devem ser encaradas de acordo com a sua nova realidade física e morfológica, bem como de sua identificação com o gênero feminino.

Ainda que haja a ocorrência de notáveis progressos ao longo dos anos quanto a pauta das pessoas trans, e, em especial, das mulheres trans, o embate jurídico continua enevoado, embora existam sinais de esclarecimentos com vieses mais progressistas quanto a questão. A LMP, enquanto instrumento de defesa do gênero feminino contra a violência doméstica e suas ramificações, vê nas mulheres trans não uma entidade alheia à parte, mas, sim, como um grupo de pessoas que por ela é acolhida.

Conforme será abordado, a questão da transfobia e do próprio transfemicídio apresentam-se como latentes e extremamente preocupantes no Brasil, devido aos altos números de mortes violentas ligadas a essas mulheres — tão mulheres quanto quaisquer outras, e, como tais, que devem gozar e ter garantidas a devida proteção jurídica específica. Neste caso, já existente, porém com entraves em sua aplicação.

### **3.1 A transfobia em números no Brasil**

A transfobia, conforme já tratada, se configura como uma das grandes mazelas sociais que ainda atingem, e de maneira muito forte, a sociedade global, mas, em especial, a realidade brasileira.

Para se ter uma dimensão destes fatos, o presente tópico recorrerá aos dados quantitativos do quadro, em muito se recorrendo ao Dossiê de assassinatos contra travestis brasileiras e violência e transexuais em 2019, organizado pelas

pesquisadoras Bruna G. Benevides e Sayonara Naider Bonfim Nogueira — porém, também não se limitando somente a ele.

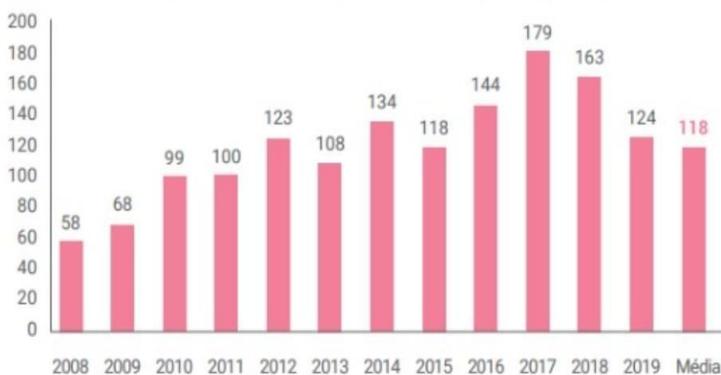
Como não existem dados governamentais sobre os assassinatos das pessoas trans no Brasil, tampouco de seus dados demográficos num geral, utilizou-se do padrão internacional da ONG *Transgender Europe* — TGEU, tendo as pesquisadoras, então, utilizado de um levantamento quantitativo e contam como fontes principais os relatos de pessoas locais, conhecidos ou instituições LGBTI que publicam informações sobre pessoas assassinadas e/ou são enviadas informações através da rede de afiliadas da ANTRA e parceiros, além dos mais diversos meios e canais de comunicação (E-mail, Facebook, Whatsapp, etc). (DOSSIÊ, 2019).

O TGEU (2018) apontou que entre Janeiro de 2006 e Junho de 2018, no continente americano, houve a morte de 868 pessoas trans somente no Brasil, liderando o ranking de assassinatos a esse grupo e com mais de três vezes mais mortes do que o segundo colocado, o México, com 259 mortes confirmadas. Um número que supera em muito países que apresentam graves problemas de segurança pública, como Venezuela e Colômbia, com 109 mortes cada, e Honduras e El Salvador, com 86 e 29 mortes respectivamente nos últimos 8 anos (SENHORAS & SENHORAS, 2021)

Em relação aos números mais recentes, de acordo com o Dossiê, em 2019, foram confirmadas 124 assassinatos de pessoas trans, sendo elas 121 mulheres trans e 3 delas homens trans, gerando uma proporcionalidade de 97,58% dos assassinato totais serem em face das mulheres trans.

O Dossiê também que os locais de assassinato desses grupos configuram majoritariamente em contextos de centros urbanos, zonas de prostituição e nas ruas quase sempre escuras. Levando essas considerações em conta, foi organizado um gráfico que mostra o assassinato das pessoas trans por ano entre 2008 e 2019 (BENEVIDES, 2020):

Gráfico: Dados dos Assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2008 e 2019



Autora: BENEVIDES, Bruna, 2020.

Continua o Dossiê ao informar que o Brasil segue à frente no ranking mundial de assassinatos de pessoas trans no mundo, desde 2008, conforme dados internacionais da ONG Transgender Europe (TGEU).

Também é ressaltado que a média dos anos considerados nesta pesquisa (2008 a 2019) é de 118,2 assassinatos/ano, e observando o ano de 2019, vê-se que ele está 5% acima de média em números de assassinatos, mesmo com a aparente queda nos números absolutos.

Em relação ao índices percentuais de aumento e diminuição dos dados, o ano de 2019 revelou aumento de 114% em relação a 2008, o ano que apresentou o número mais baixo de casos relatados. No mesmo período, pode-se observar uma sequência de 7 aumentos na quantidade de casos, com média de 22,5%, contra 14% em relação às 4 diminuições nos números. Conforme o gráfico abaixo (BENEVIDES, 2020)



Ao que se percebe, o avanço e atual situação da transfobia no país continua alarmante, sem o devido amparo das autoridades, em especial, por parte da União, desenvolvendo-se num quadro que, apesar de relativamente em diminuição, ainda em níveis extremamente perigosos.

Conforme tratado anteriormente, a atuação do Poder Público para a questão trans, em face aos seus altíssimos números de assassinatos (a expressão máxima de violência), são muito inexpressivas, porém não inexistentes.

De início, no plano legislativo, o Projeto de Lei do Senado nº 191/2017, de autoria do Senador Jorge Viana (PT-AC), busca, conforme expressa sua ementa, a alteração da “redação do art. 2º da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 — Lei Maria da Penha —, para assegurar à mulher as oportunidades e facilidades para viver sem violência, independentemente de sua identidade de gênero” (BRASIL, 2017) — numa clara tentativa de universalização e esclarecimento legislativo da aplicação da LMP. No entanto, embora esteja já pronta para deliberação do Plenário desde 10/06/2019, não se houve mais movimentações a seu respeito.

Na Câmara dos Deputados, o PL 8032/2014, de autoria da Deputada Jandira Feghali (PCdoB-RJ), busca uma mudança mais específica. Conforme expõe sua ementa, o PL “amplia a proteção de que trata a Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 — Lei Maria da Penha — às pessoas transexuais e transgêneros.” (BRASIL, 2014), alterando a redação do Parágrafo Único do art. 5º da LMP da seguinte maneira: “Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual e *se aplicam às pessoas transexuais e transgêneros que se identifiquem como mulheres.*” Porém, a última manifestação do PL, datado de 17/03/2021, informa que foi devolvido pelo Relator sem Manifestação, aguardando-se alguma nova movimentação desde então.

Ademais, o Fórum Nacional de Juízas e Juizes de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher — FONAVID, em 2017, por meio de seu Enunciado 46, publicou que “A lei Maria da Penha se aplica às mulheres trans, independentemente de alteração registral do nome e de cirurgia de redesignação sexual, sempre que configuradas as hipóteses do artigo 5º, da Lei 11.340/2006.”

Apesar da própria LMP ter instaurado a movimentação e implementação de políticas públicas diversas, em especial por meio de seu art. 8º<sup>2</sup>, a própria desinformação, de maneira geral,

---

<sup>2</sup> Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação; II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas; III - o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221

frequentemente confundindo-se nos conceitos de sexo, gênero, identidade, orientação sexual e seus desdobramentos, aliado à transfobia e ao trato frequente da transexualidade enquanto patologia, criam uma situação de insegurança jurídica muito grande para essas pessoas. (LOPES & LEITE, 2019).

Bonassi et al. (2015) constatam que a ausência de um compilado de políticas públicas eficazes para o combate e prevenção à violência trans é um caminho difícil, visto que, pelas próprias políticas de um governo, em sua natureza refletem as estruturas de um poder que busca se perpetuar (a chamada norma hegemônica), por elas a prova sempre é um processo sensível e, por conta de certos interesses, indesejável.

Onde o Legislativo é inerte e o Executivo praticamente inexistente, resta ao Poder Judiciário, após justa provocação, resolver as questões a ele atribuídas. A realidade das pessoas trans que sofrem agressões se trata de um fato, uma verdade, e neste ínterim que a jurisprudência vem mostrando tímidos, porém ainda assim, avanços na questão do reconhecimento da

---

da Constituição Federal ; IV - a implementação de atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher; V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; VI - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher; VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia; VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

incidência da LMP às mulheres trans, como meio de prevenção ao transfeminicídio.

### **3.3 A jurisprudência dos tribunais nacionais e da corte interamericana de direitos humanos**

A jurisprudência, enquanto fonte do direito, configura-se como um conjunto de decisões (aplicações de uma regra) em determinada situação jurídica que, por conta de seus elementos, pode possuir seus elementos nucleares como comuns a outros casos, estabelecendo parâmetros e referências às interpretações vindouras. A LMP não é diferente, tendo o Poder Judiciário brasileiro construído, ao longo dos 15 anos de sua vigência, uma progressiva hermenêutica diante dos dispositivos da lei.

E enquanto uma população socialmente marginalizada e vulnerável, as mulheres trans vem conseguido o espaço jurídico de sua aplicação, em que pese o próprio art. 2º da Lei indicar que sua aplicação é para todo o gênero feminino, independentemente da configuração biológica do ente de direitos e deveres.

A juíza Ana Cláudia Veloso Magalhães, da 1º Vara Criminal de Anápolis – GO, no processo de nº 2011038738908 aplicou no referido caso, em 2011, a LMP para uma mulher trans vítima de violência doméstica (GONZALEZ, 2019), arguindo, principalmente, “que quem tenham identidade social com o sexo feminino estão ao abrigo da Lei Maria da Penha. A agressão contra elas no âmbito familiar constitui violência doméstica” (GOIÁS, 2011).

Em 2017, o desembargador João Ziraldo Maia, da Quarta Câmara Criminal do Tribunal do Rio de Janeiro (TJ-RJ), aplicou no caso em que o ex-namorado da vítima trans, um homem também trans, agrediu a vítima. O desembargador arguiu que, entendendo-se a pessoa como mulher, ainda que nascido em um corpo masculino, deve ser protegido pela Lei 11.340/2006, aplicando medidas protetivas para uma mulher trans agredida. Como a LMP visa interromper o ciclo de violência e preservar o

direito das mulheres, não poderia o Judiciário deixar de promover o bem social de forma isonômica e “lançar pecha discriminatória sobre aquela pessoa, detentora de inegável dignidade”, embora nascida com sexo biológico masculino, socialmente vivencia a inadequação no papel social do gênero de nascença, e de forma ativa a identificação ostensiva correlata ao gênero oposto ao de nascimento.

No ano de 2018, o relator, George Lopes, da 1º Turma Criminal de Justiça do Distrito Federal, justificou sua decisão pelo fato da Lei 11.340/2006 se referir ao gênero feminino, e não simplesmente ao sexo feminino, sendo justamente o que justifica a possibilidade de estender a proteção da LMP às mulheres trans (GONZALEZ, 2019), inclusive, arguindo de que não existe analogia *in malam partem* (em desfavor da parte contrária) ao se considerar mulher a vítima transexual feminina, visto que o gênero é um construto primordialmente social e não apenas biológico. Identificando-se e sendo identificada como mulher, a vítima passaria a carregar consigo estereótipos seculares de submissão e vulnerabilidade, os quais sobressaem no relacionamento com seu agressor e justificam a aplicação da Lei Maria da Penha à hipótese. (DF, 2018).

Em 2019, a juíza Vanessa Villela De Biassio, no estado do Paraná, aplicou pela primeira vez a LMP à uma mulher trans vítima de violência doméstica provocada por seu ex-parceiro. Arguiu também que, por se tratar de pessoa trans, possuindo, inclusive, nome social, o qual tem preferência pelo chamamento, e por consequência, se identificar como do gênero feminino, este fato não obstaria, então, da aplicação da Lei Maria da Penha. (UNIVERSA, 2019).

No que se refere à Corte IDH, pouco se fala ainda sobre questões como transfeminicídio, mas em abril de de 2019 a Comissão IDH encaminhou o caso Caso Nº 13.051 Vicky Hernández e familiares Vs. Honduras para análise de admissibilidade e de mérito diante da Corte IDH. Trata-se da execução extrajudicial de Vicky Hernández, mulher trans e

defensora dos direitos humanos, morta entre a noite de 28 de junho e a madrugada de 29 de junho, durante um toque de recolher no país.

A Comissão constatou que seu assassinato, por conta do contexto de violência e discriminação em razão de gênero em Honduras, somados com o fato de que as ruas à época do crime estavam sob controle total das forças públicas, assim como a falta de esclarecimentos judiciais diante do caso, conjugariam a responsabilidade direta do Estado hondurenho. (OEA, 2019)

Por conseguinte, em caso de eventual condenação de sentença condenatória em face de Honduras, o Brasil, por ser membro da OEA e ratificador da Corte IDH desde 2002, por força do Decreto nº 4.463/02, ao qual reconhece a competência contenciosa da Corte IDH no país, deverá seguir a decisão como orientação jurídica por ser a ela vinculado.

Isso se deve ao controle de convencionalidade aplicado aos tratados de direitos humanos aos quais o Brasil é ratificador. Este mesmo controle objetiva a construção de uma interpretação horizontal entre as normas internas com as externas adotadas pelo Estado, exercendo aqui o controle jurisdicional de um tratado (ABBOUD et al. 2017).

Em se tratando ser uma matéria ligada aos direitos humanos, o controle de convencionalidade aplicado a convenções do gênero busca pela supremacia da condição de garantia da dignidade a todas as pessoas humanas (SOBRINHO & DIAS, 2020). O Poder Judiciário deve, portanto, realizar a devida aferição das normas domésticas a determinado dispositivo internacional, com o intuito de compatibilizar o ordenamento jurídico interno com as obrigações externas — onde, neste caso, as sentenças internacionais são consideradas como título de jurisprudência ao Estado brasileiro.

Portanto, enquanto ainda vê-se um andar extremamente moroso na questão do Judiciário com o transfeminicídio, ainda continua como sendo a mais extensa das atuações em relação aos três poderes republicanos — um alento na mesma medida que se

revela uma grave preocupação, devido a inércia das outras forças do Estado de Direito que devem, por obrigação constitucional, zelar pelo bem-estar e garantir a fruição da dignidade da pessoa humana, em especial, frente a casos que ameacem sua segurança e, principalmente, sua vida.

#### **4. Considerações finais**

A aplicação das medidas protetivas dispostas na Lei Maria da Penha — um dos maiores avanços reconhecidamente na história de proteção e na luta das mulheres contra a violência de gênero — se faz imprescindível em favor das mulheres trans, havendo ou não no contexto da agressão uma relação de afetividade ou coabitação.

As agressões sofridas por grupo foram embasadas em um sistema patriarcal heteronormativo que dominou por muito tempo a sociedade. Todavia, a evolução na esfera social é, apesar de lenta, notória, melhorando a percepção da função de cada indivíduo no âmbito em que ele está incluso. Passando esse grupo que está à deriva de uma concepção clara de direitos, a luta diariamente se configura na busca de reconhecimento, igualdade e respeito.

Há inúmeras discussões e decisões acerca do tema assegurando a aplicabilidade da Lei Maria da Penha aos casos que envolvem transexuais femininas, mas a Lei supra que rege e penaliza a violência de gênero não aponta às mulheres trans como possíveis vítimas. Por sua vez, essa imposição acaba por criar uma verdadeira inconstância e insegurança jurídica, já que o juízo pode entender ser possível a sua aplicação e outro juízo pode ter entendimento oposto, fazendo-se assim, ser necessário a resolução desse impasse, reformando a literalidade da Lei e incluindo de forma indubitável a proteção das transexuais femininas, afastando, desta feita, toda brecha interpretativa.

A lei em comento, além de sua grande ascensão no que tange a proteção dos direitos das mulheres, pode (e deve) seguir em um processo expansivo, com a devida inclusão das transexuais femininas como sujeitos passivos, passando a assegurar, de forma

mais inclusiva e integral, a tutela de todas aquelas que anteriormente não foram amparadas pelo instrumento jurídico brasileiro *in retro*, difundindo e garantindo mais efetivamente o direito fundamental da vida.

## Referências

ABBOUD, Georges, SCAVUZZI, Maira Bianca e FERNANDES, Ricardo Yasmin. Controle de Convencionalidade e Direitos Fundamentais. Revista de Processo, vol 268/2017, P. 569 – 584.

ARENDRT, Hanna. **Origens do Totalitarismo** (antisemitismo, imperialismo, totalitarismo) – 1º ed. trad. Roberto Raposo, São Paulo – SP: ed. Companhia de Bolso, 2019.

Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA. 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.org/category/violencia/>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

BASTOS, Tatiana Barreira. Violência doméstica e familiar contra a mulher: análise da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006): um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2013.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual, Rio de Janeiro – RJ: ed. Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_. Brasil: País do Transfeminicídio, CLAM (centro latino-americano em sexualidade e direitos humanos), disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/transfeminicidio\\_berenice\\_bento.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/transfeminicidio_berenice_bento.pdf), acessado em 13/05/2021.

\_\_\_\_\_. A despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas, Revista de Estudos Feministas, maio-agosto de 2012, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200017/22863>, acessado em 13/05/2021.

BONASSI, Bruna Camillo; AMARAL, Marília dos Santos; TONELI, Maria Juraci Filgueiras; QUEIROZ, Mariana Amaral de. Vulnerabilidades mapeadas, violências localizadas: experiência de pessoas travestis e transexuais no Brasil. In: Quaderns de

Psicologia, Volume 17, nº 03, p. 83-98. Barcelona: 2015. Disponível em: <<http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-camillo-dossantos-filgueiras-et-al>>. Acesso em: 12/05/2021.

BRASIL. Lei nº. 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Lei que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.html).

Acesso em: 12 de maio de 2021

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 191, de 2017. Autoria: Senador Jorge Viana (PT/AC). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129598>. Acesso em: 12/05/2021

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 8032/2014. Autorida: Deputada Jandira Feghali (PCdoB/RJ). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=623761>. Acesso em: 12/05/2021.

BRASIL Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Lei Maria da Penha na visão do TJDF. Transexual feminina como sujeito passivo. 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/lei-maria-da-penha-na-visao-do-tjdft/sujeitos-e-requisitos/sujeitos/transexual-feminina-como-sujeito-passivo>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Recurso do Ministério Público contra decisão do Juizado de Violência Doméstica que deferiu medidas protetivas de urgência em favor de transexual mulher agredida pelo companheiro, mas declinou da competência para a Vara Criminal comum, por entender ser inaplicável a Lei Maria da Penha. Recurso em Sentido Estrito nº 20171610076127. Recorrente: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Recorrido: Rafael de Souza Fernandes. Relator: George Lopes, Data de Julgamento: 05/04/2018, 1ª TURMA CRIMINAL. Disponível em:< <https://tjdf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/569318431/20171610076127-df-0006926-7220178070020/inteiro-teor-569318465?ref=juris-tabs>>.

Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Decisão processo n.º 201103873908. Magistrada Ana Cláudia Veloso. 23 de setembro de 2011. Acesso em 15 de março de 2020. Disponível em: <http://www.tjgo.jus.br/decisao/imprimir.php?inoid=2251460>.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Agravo de Instrumento interposto contra a decisão proferida pelo Juízo de Direito do V Juizado de Violência Doméstica da Comarca da Capital que indeferiu medidas protetivas ao agravante não identificado. Agravo de Instrumento nº 0048555- 53.2017.8.18.0000. Relator: João Ziraldo Maia, Data do Julgamento: 05/09/2017, 4ª CÂMARA CRIMINAL. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/lei-maria-penha- protege-mulher-trans.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade, trad. Renato Aguiar – 14º edição, Rio de Janeiro – RJ: ed. Civilização Brasileira, 2017.

\_\_\_\_\_, Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?. trad. Sergio Tadeu e Arnaldo Marques – 1º ed., Rio de Janeiro – RJ: ed. Civilização Brasileira, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo Estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria queer – 2º ed., Belo Horizonte – MG: ed. Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_, Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista – 16º ed, Petrópolis – RJ: ed. Vozes, 2014.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault, um percurso pelos seus temas, conceitos e autores, trad. Ingrid Müller Xavier – 2º edição, Belo Horizonte – MG: ed. Autêntica, 2016.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. Violência doméstica – Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) comentada artigo por artigo. 3. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. P. 32.

Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019 / Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

FEIX, Virgínia. Das formas de violência contra a mulher – artigo 7º. In: CAMPOS, Carmen Hein de, Lei Maria da Penha comentada em

uma perspectiva jurídico-feminista. Editore Lumen Juris. Rio de Janeiro. 2011. P. 203.

Fórum Nacional de Juízas e Juizes de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher – FONAVID. Enunciado 46. Disponível em: <https://www.amb.com.br/fonavid/enunciados.php>. Acesso em: 13/05/2021

GONZALEZ, Yngrid Sgrignoli. "LEI MARIA DA PENHA E SUA APLICABILIDADE AOS TRANSEXUAIS." *Intertem@ s* ISSN 1677-1281 37.37 (2019). P.50.

LOPES, Saskya Miranda e LEITE, Bianca Muniz. "Proteção para quem? Lei Maria da Penha e as mulheres Trans." *Sexualidade e relações de gênero* (2019). P. 29.

MORAES, Lucas e OSTERNE, Maria do Socorro. "Transgressões de Gênero: A Aplicabilidade Da Lei Maria Da Penha e as Demandas de Mulheres Travestis e Transexuais." *Revista Ambivalências* 5.10 (2017): 172.

NOVAES, Willian. Juíza determina, pela primeira vez, medida protetiva para transexual no PR. Disponível em: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/26/juiza-determina-pela-primeira-vez-medida-protetiva-para-transexual-no-pr.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

Organização dos Estados Americanos – OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Ref. ao Caso nº 13.051. Vicky Hernández e seus familiares Vs. Honduras. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/corte/2019/13051NdeREs.pdf>. Acesso em. 13/05/2021

REZIO, Leonardo Luiz de Souza e FERNANDES, Eliane Marquez de Fonseca. Dispositivo de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade, organização de Kátia Menezes de Sousa e Humberto Pires da Paixão – 1º ed, São Paulo – SP: ed. Intermeios, 2015

SALIH, Sara,, Judith. Butler e a Teoria Queer – 1º ed. trad. Guacira Lopes Louro, Belo Horizonte – MG: ed. Autêntica, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro - 1º ed, São Paulo – SP: ed. Companhia das Letras, 2020

SENHORAS, C. A. B. de M.; SENHORAS, E. M. . GENDER VIOLENCE AND THE APPLICATION OF THE MARIA DA PENHA LAW TO TRANS WOMEN IN BRAZIL. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 38–43, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4699055. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/321>. Acesso em: 12 maio. 2021.

SCIAMMARELLA, Ana Paula de Oliveira; FILHO, Roberto Fragale. Dossier: violências de gênero e direito(s): diálogos feminista. *ex æquo*, n.º 31, 2015. P. 47.

SILVA, Marina Sulzbach. "Análise da possibilidade da aplicação da lei maria da penha a travestis e mulheres transexuais." (2018). P. 54.

SOBRINHO, Luis Carlos dos Santos Lima e DIAS, Matheus Ribeiro Barreto. Escravidão: Controle de Convencionalidade aplicado ao caso trabalhadores da Fazenda Brasil Verde. *In*. Congresso Brasileiro de Direito Internacional, 18º, 2020, Campo Grande, MS, Anais [...]. Belo Horizonte: Direito Internacional em Expansão – v. 18. P. 130. 2020.

TGEU –Transgender Europe. TMM annual report 2016. Berlin: TGEU, 2016. Disponível em: [www.transrespect.org](http://www.transrespect.org). Acesso: 12/05/2021.

TIBURI, Marcia. *Ridículo Político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto*, 3º ed., Rio de Janeiro – RJ: ed. Record, 2017.



# PODE UMA CRIANÇA *QUEER* [R]EXISTIR: SOBRE A EXISTÊNCIA DE CRIANÇAS DISSIDENTES NA ESCOLA

Rickie de Sousa Santana  
Wellington Soares Gomes

## Introdução

Esta pesquisa busca analisar a relação indissociável entre gênero, sexualidade, raça e classe no espaço escolar. A temática emergiu de discussões na disciplina de Gênero e diversidade na escola, do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Propomos um recorte específico sobre as experiências de crianças e adolescentes e a articulação necessária para pensar a indissociabilidade entre gênero/sexualidade, raça e classe ampliada para o âmbito da educação.

A partir de uma investigação em periódicos e bibliografias que dissertam sobre a temática, buscou-se compreender as outras formas possíveis de vivenciar infâncias e adolescências que são tidas como subalternas, abjetas e desviantes, numa concepção onde essas oferecem resistência e empoderamento, numa territorialidade marcada pelo poder disciplinar dos currículos formais, mas, principalmente do que deles permanece oculto.

A relevância deste estudo evidencia-se na escassez de publicações que abordem epistemologias pós-coloniais articuladas ao contexto educacional Brasileiro, visto que tais fontes e teóricas têm sido recentemente discutidas como forma de propor uma superação da hegemonia colonial eurocêntrica, que predominou até então, em todas as formas de produção de conhecimento, incluindo-se as ciências humanas e sociais, mas que agora estão dando um novo rumo, sobretudo, nas discussões sobre a temática de gênero articulada com novas leituras para a educação.

Como método para construção das discussões aqui apresentadas, fazemos uso do o estado da arte como principal ferramenta de proposição dos questionamentos e do que já está produzido sobre o assunto, mas que num processo de revisão de literatura e refinação das bibliografias nos possibilita um estado da arte, ou seja, dos atravessamentos destas(es) pesquisadoras(es). Como forma de tensionar esta pesquisa também será delineada pela articulação de bell hooks (1982), Angela Davis (2016), Lugones (2010), tensionada com Viviane Vergueiro (2020), Sofia Favero (2020), o aporte teórico dos trabalhos de Paul Preciado (2018), e outros autores que abordam o contexto das dissidências sexuais e de gênero, de questões raciais e da teoria *queer*.

## **2. Notas introdutórias sobre o pensamento queer e interseccional raça-classe-gênero**

Para começar nosso diálogo, convergimos com alguns estudos, teorias que vão fundamentar nossa investigação. Para tal proposta investigativa usaremos a teoria/pensamento *queer* (MISKOLCI, 2021; BENTO, 2011) e o pensamento interseccional (COLLINS, 2012; CRENSHAW, 1989), pois esses dois pensamentos são fundantes na nossa experiência enquanto dissidentes sexuais e de gênero (COLLING, 2019). O conceito analítico da interseccionalidade tem sido amplamente discutido em círculos acadêmicos, citados em pesquisas como a que se segue.

Nesta pesquisa toma-se nota do percurso de construção do conceito muito além do que um modo contemporâneo de esvaziamento e ou banalização deste sem sua devida contextualização, que integram, numa unidade indissociável, sexo, raça e classe. O feminismo interseccional emerge quando as mulheres negras (mulheres de cor) percebem que o feminismo (feminismo branco) estava apenas construindo pautas de gênero, entre as pautas estava o direito ao voto, assim deixando de fora as questões raciais. A primeira menção do termo é apontada por uma

enunciação da Kimberlé Crenshaw (1989), jurista estadunidense. Segundo Gomes (2021):

O entendimento interseccional é diferente da compreensão de diversidade, pois enquanto o pensamento interseccional busca questionar as estruturas e os sujeitos/as a diversidade tendo a tolerar sem que seja elaborado um senso crítico. Nesse sentido os estudos interseccionais desenvolvidos pelas feministas negras, destaco aqui Kimberle Crenshaw que no ano de 1981, onde ela define aproximadamente que os sujeitos interseccionais, sendo um sujeito que apresenta mais de uma característica de pessoas que historicamente foram e são subordinados (jogo de dominador e dominado), com por exemplo, mulheres lésbicas negras ou bixas pretas. (GOMES, 2021, p. 09)

Entre as diversas formas de contextualizar os feminismos negros, estamos optando por reconhecer as intelectuais negras invisibilizadas que falam de movimentos de pessoas negras refletindo sobre a história do povo afrodescendente. Patricia Hill Collins (2012), que pontuou a reflexão a partir do prisma da história de pessoas que sofreram o processo diaspórico forçado, ou seja, vivenciaram experiências que perpassam a escravidão, o colonialismo, o imperialismo e a migração. Pensando os feminismos negros a partir da realidade social Brasileira, requer urgentemente conhecer a história do povo negro no país. Neste sentido recorre-se a obra *Lugar de Negro* da escritora Lélia Gonzalez & Hasenbalg (1982), com uma relevante análise sobre nossa realidade.

A obra em questão, torna possível compreender a transição da população negra de um regime de brutal escravidão, iniciado durante o período colonial, mesmo que nos contem apenas uma única versão da abolição da escravatura, quem nos pode afirmar se não é mais uma “farsa” que diz sobre rompimento da escravidão institucionalizada e legalizada, mas que ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista outras formas tem se mostrado existentes em inúmeras desigualdades estruturais. Retoma-se o intuito denotado na obra *Mulheres, raça e classe* da

filósofa Angela Davis pronuncia que os feminismos negros resultam da união de todas as mulheres no movimento feminista denuncia a “escravidão, exploração econômica e opressão social das mulheres” (DAVIS, 2016, p.75).

De acordo com a autora supramencionada, um símbolo dessa consciência das mulheres negras sobre as formas de opressão que foram submetidas e o ideal de feminilidade branca que se atribui ao “ser mulher”, mas que é experienciado por mulheres de cor de outra forma. Isso é evidenciado no discurso “*Ain’t I women*” (1851), de Sojourner Truth que nasceu em 1797, foi escravizada e conseguiu liberdade em 1826, um pequeno trecho do seu discurso proferido durante uma convenção de mulheres em Akron, Ohio, está descrito logo abaixo (DAVIS, 2016).

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem — desde que eu tivesse oportunidade para isso — e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2014).

Por estas palavras cabe uma série de análises sobre o papel social das mulheres negras e o quanto se faz consistente os estudos historiográficos anteriores à sociedade colonial escravocrata é preciso saber, discutir, refletir mais sobre o histórico de opressões e violências, e principalmente reconhecer que enquanto luta por uma sociedade antirracista só se é possível se todes estiverem juntas reconhecendo o que houve e buscando saber como de algum modo cada uma de nós pode ainda estar contribuindo para novas

formas de violência. Sobre essa realidade, também nos evidencia bell hooks (1982) que essas mulheres escravizadas além encarregadas de cumprir com trabalhos pesados, no contexto da lavoura e na mineração, conviver junto aos homens era um perigo constante, pois sofriam uma forma própria de terrorismo e tortura, que era o estupro sistemático.

Nesse sentido, as vozes subalternizadas tentam interromper o silêncio absurdo dos vários tipos de racismos, é preciso juntar forças para acabar com esses mecanismos criados pelo racismo, pelo machismo e pela LGBTQIA+fobia. Desse modo defendemos que é crucial juntar todas as subalternidades. O silêncio que apontamos aqui nesse estudo são vivências que experienciamos todos os dias. Trazemos a discussão desenvolvida no texto “Pode o subalterno falar?” de Gayatri Spivak (2018), que impulsiona as discussões sobre lugar de fala ao afirmar que a violência epistêmica tende a manter a mulher invisível, de modo que o radicalismo masculino, branco, heteronormativo assume um lugar de investigador transparente e universal.

Essa discussão iniciada anteriormente, também pode ser acompanhada de forma sucinta em, *O que é lugar de fala?* (2017), da Djamila Ribeiro que discute o privilégio da visibilidade dado ao grupo universalmente valorizado, enquanto não permitem a expressão de outros grupos denominados como marginalizados ou (sub)humanos mantendo na pirâmide social “um discurso autorizado e único, que se pretende universal” (RIBEIRO, 2017, p. 70).

Esse é o caso da mulher branca que ao não problematizar seu olhar e/ou pensamento sobre mundo, não reconhece seus privilégios que usufrui e que ao ocupar sempre o mesmo lugar continua a mantê-los e, fazê-los acaba por definir uma mulher negra o que é conhecimento “real” e como deveria ser expressado. “Isso revela as complexas dinâmicas entre “raça”, gênero e poder, e como a suposição de um mundo dividido entre homens poderosos e mulheres subordinadas não pode explicar o poder da mulher branca sobre mulheres e homens negros” (KILOMBA, 2019, p. 56).

Ao explorar a noção de Biopoder de Michel Foucault (2016), e propor uma discussão das formas contemporâneas de poder alcançamos as ideias do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018, p.05), em sua articulação teórica sobre o poder soberano, afirma que este em grande medida, reside na capacidade de ditar “quem pode viver e quem deve morrer”. Isso apresentado pelo autor é vivenciado por vários/as sujeitos/as, como por exemplo as mulheres negras, mulheres trans e travestis e bixas pretas. Além disso, é importante destacar que vivemos em um país que mais mata mulheres não cisgêneras no mundo.

Apesar do Brasil ser um país que se destaca por ser uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, ele também é um dos que mais mata pessoas trans e travestis no mundo, isso nos faz lembrar da política de estado que coloca corpos pretos, nativos e dissidentes sexuais e de gênero em um lugar de invisibilização e de extermínio, isso é apontado por Achille Mbembe (2018) quando ele elabora a necropolítica.

Apesar das belezas naturais, não há motivo para orgulho se considerarmos o modo como se deu este processo de racialização e da forma como abrigou um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora, ou melhor, arrancados de seus reinados e escravizados e explorados. Toda esta distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. No caso brasileiro, nosso contexto histórico, político, social e cultural em que a população negra constrói sua identidade e, entre elas, a identidade negra. Como toda construção identitária, a identidade negra torna-se ainda mais complexa enquanto construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa (GOMES, 2011).

Pensar na existência da democracia racial Brasileira é entender que as identidades nacionais, de classe, de gênero e étnico-raciais são indissociáveis das exterioridades necessárias para que se defina uma comunidade dos “mesmos” por oposição aos “outros”, no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e

da crescente desigualdade social. Há de se compreender a máxima Mbembiana de acordo com a qual “[...] a cena racial é um espaço de estigmatização sistemática” (MBEMBE, 2018, p.70).

Evidencia-se esta estigmatização sistemática pode ser concebida como forma contemporânea do uso do poder denominada de "Necropolítica" enunciada por Achille Mbembe (2018), sobre o poder soberano que dita “quem pode viver e quem deve morrer”, apontadas por Butler (2015) e Mbembe (2018) tais vidas precárias parecem não serem importantes e por isso passíveis de luto/morte .

Refletir sobre a demografia étnico-racial do nosso contexto brasileiro requer rever a dimensão histórica, política, social e cultural, para compreender que as identidades de classe, de gênero e étnico-raciais são indissociáveis das exterioridades que lhes rodeiam, o contexto sociológico denota a ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. Torna-se ainda mais complexa a constituição da identidade negra, numa sociedade concebida por um viés colonizador e consequentemente racista (GOMES, 2011).

A interseccionalidade é uma categoria analítica que surgiu nos primeiros anos do século XXI, passou a ser amplamente adotado por acadêmicas em diversas áreas interdisciplinares, quando muitos militantes e ativistas já tinham enorme propriedade nessa compreensão (BALLESTRIN, 2013; WASH, 2009). Pensada como ferramenta analítica considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são indissociáveis e moldam-se mutuamente. A autora Lugones (2010), define a colonialidade como a formação eurocentrada da ideia de humanidade considerando o homem moderno europeu, burguês, um ser de civilização, heterossexual, Cristão, um ser de mente e razão elegido como padrão universal (LUGONES, 2010).

Na continuidade do argumento, a escolha do termo “colonial é por que alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”, renovação crítica do

pensamento na América Latina no século XXI: o argumento pós-colonial ficou conhecido como “giro decolonial” para superar o epistemicídio da intelectualidade negra, ameríndia, indígena, etc (BALLESTRIN, 2013).

### 3. Pode uma criança *queer* [r]existir?

As crianças passam a maior parte do tempo, ou melhor, a maior parte da vida dentro da escola, desde a recente construção da ideia que se tem de infância e suas particularidades que a diferenciam do adulto (ARIÉS, 1981). Vivemos e construímos parte de nossas identidades no espaço escolar, lá aprendemos a ser “cidadãs”, nos colocam em caixas pré-fabricadas e nos dizem o que é “certo” e “errado”. Há de se considerar também a relevância da organização social do tempo, categoria importante no desenvolvimento civilizatório, apontada como elemento de enorme valor e passível de ser convertida a um valor de troca, e, portanto, uma mercadoria pelas ideias Marxistas em relação à exploração do trabalho.

A escola surgiu para preparar esse ser para futuramente ocupar este lugar de trabalhador moderno industrializado a partir dos avanços da Revolução Industrial (ARANHA, 2006). Sobre o tempo encontra-se envolto de um longo processo de criação, apropriação, acumulação e distribuição material e de ordem simbólica que favorecem o desenvolvimento das sociedades. Sendo particularmente institucionalizado por instituições coletivas como é o caso da escola para a vida das crianças e dos adolescentes. Para dialogar com a escola e a sua relação de poder recorre-se à obra *Vigiar e Punir* de Foucault (1984), que nos evidencia que tal poder disciplinar promove regras e seu aprisionamento, como forma de esquadrinhamento do tempo, contingencialmente do corpo e o sequestro das subjetividades.

Trago as palavras da artista Jota Mombaça (Monstra K-trina Erratik) situando no contexto brasileiro, a presença no ambiente escolar ainda é espaço de reiterações normativas violentas,

contínuas, e por extensão repercutem o silenciamento da diferença. Em *Pode um cu mestiço falar* (2015), a autora supramencionada traz relatos da opressão e do silenciamento colonial reproduzidos no espaço escolar e que se não fosse as suas estratégias de resistência e enfrentamento, provavelmente teria “a mesma sina” (embora não se trate de um destino, mas de uma colisão de variáveis que não tem nada haver com coincidência), que outras crianças que por não suportarem aquele lugar hostil e violento, foram levadas a abandonar a escola, por isso é tão limitador falar em evasão escolar, quando ao invés disso poderíamos afirmar que na verdade se trata de expulsão, que essa não atinge todas as crianças.

Dialogamos com a visão de Berenice Bento (2011, p. 555) quando ela aponta a dissidência de gênero como marcador da diferença, ela expõe em seu pensamento que “na escola se aprende que a diferença faz diferença”. Referindo-se a este regime político da heterossexualidade compulsória (RICH, 2012), a esta de imposição da heteronorma a todo custo que a autora cunhou tais estratégias de dominação do termo “heteroterrorismo”, que ao produzir numa lógica binária no máximo dois gêneros inteligíveis em contraste, acaba por lançar o véu da invisibilidade as outres corpos dissidentes, continuamente as outras formas de diversidade ficam fora desta equação e se destinam a um mundo de exclusão, segregação e violência, do qual a escola não está isenta pelo contrário é uma das principais mantenedoras da sua reprodução.

Neste ponto, reside a ambiguidade de que a escola é incapaz de lidar com a pluralidade e com a diferença, agindo como uma das instituições de policiamento de gênero (PRECIADO, 2003), como agenciamento das tecnologias de gênero de produção de corpos sexuados, este espaço realiza processos de subjetivação recriando discursos com intuito de “educar” sexualmente os sujeitos pela imposição das normas de gênero e produtora da heterossexualidade.

Uma criança precisa ser “livre” pois necessita “experimentar” o mundo, ela tem direito de “descobrir” e aprender por meio dessas descobertas, mas e, quando precisa ser lida enquanto

criança trans, reconhece-se uma trama da masculinidade e da feminilidade perpetuada na sociedade de cosmologia cisnormativa (VERGUEIRO, 2020), esse jogo é um dado da materialidade que se dá através de um limitado vocabulário (FAVERO, 2020). Ademais as crianças lidas como cis também experimentam, são livres e descobrem coisas em sua vida em fruição, ao longo de toda a infância, enquanto que quando se considera a [r]existência de crianças transgêneras por si só parece que o interesse diminui e uma postura defensiva das pessoas pelo ideal que se faz da infância “imaculada, pura”.

Essa concepção romantizada de Infância atravessada por signos e símbolos de pureza, espontaneidade, fantasia, inocência são elementos incorporado e mantidos pelas estratégias da cisgeneridade, que dificultam a possibilidade de ampliação da consciência, para respeitar, amar e proteger a vida da criança travesti e demais crianças que experenciam trânsitos para além da norma, parece que ao referir-se a esta possibilidade, faz com que ela seja menos criança uma vez que a travestilidade traz uma herança latina, racialmente marcada, e que faz conexão direta com o trabalho sexual como principal estereótipo que atravessa e limita enxergar a travestilidade (FAVERO, 2020).

#### **4. Infâncias [im]possíveis e educação: crianças desviantes performando no pátio da escola**

*Menines*<sup>1</sup> performando no intervalo da escola, meninos de cabelo rosa, orelhas recheadas de brincos, com roupas agênero que é muito além do que unissex, tatuagens de chiclete ou de desenhos rabiscados de caneta para ver como ficam quando se tornarem adolescentes, sem restrição de futebol para meninas, este ensaio se propõe a tensionar infâncias e juventudes (adolescências) presentes da escola como um campo povoado de corpos ingovernáveis (LIMONGELLI e GALLO, 2020). São estas infâncias e juventudes

---

<sup>1</sup> Variação da palavra para uma linguagem neutra ou não-binária.

(im)possíveis que fazem a gemer a escola ou destruir a cosmologia escolar e de seu currículo oficial e excludente da diversidade.

A educação é um campo de disputa política, os currículos são ferramentas que não são fechadas, ao contrário são dimensões em aberto suscetíveis ao conflito de saberes e modos de pensar distintos em relação aos conhecimentos. É preciso saber o que está em jogo nessa disputa? Quais os projetos de sociedade que vem das deliberações a nível de Estado e sem o conhecimento do que realmente está sendo pensado na escola? Deve-se questionar os conhecimentos ocultos, rejeitados e escolhidos da matriz curricular e que estão em consonância com propostas exigidas pelo (des)governo do atual (des)presidente J. Messias Bolsonaro, cito o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC-formação<sup>2</sup> que está prestes a alterar os rumos da formação de profissionais da educação (FARIAS, 2019; ARROYO, 2011).

É preciso atentar-se ao perigo de uma única história (ADICHIE, 2018) ao refletir sobre os currículos como narrativas insurgentes, que contam as histórias que não chegam a ser contadas, mas que estão mais presentes na escola. Espaço este que não sabe lidar com a diferença, imprimindo ações institucionais sob o viés de policiamento de gênero (PRECIADO, 2003), articuladas a noção de agenciamento que as tecnologias de gênero realizam para produzir corpos sexuados (LAURETIS, 1990; BUTLER, 2016), a escola é responsável por acentuar processos de subjetivação em nome de “educar” sexualmente os sujeitos que acarretam na imposição das normas de gênero e produtora da heterossexualidade compulsória (RICH, 1985).

A escola representa uma destas dimensões, que regulam, normatizam e que vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas mais variadas formas de experienciar os prazeres e os seus desejos, buscando até mesmo compreender que existem

---

<sup>2</sup> Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018)- Texto elaborado pela gestão do ex-presidente Michel Temer, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018.

masculinidades e feminilidades, ao contrário do que a sociedade considera padrão, não há somente uma única forma padronizada de concepção do masculino e do feminino. Esta discussão parece ser intolerável, desconfortável e por isso estas pessoas encontram-se marginalizadas, a margem da sociedade, alguns movimentos sociais (o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais (LOURO, 2008).

O que definiria uma criança ser realmente livre? Partindo do pressuposto que todas as crianças possuem uma necessidade de descoberta que subentende que ela tem ser “livre” para experimentar o mundo, mas este direito não é vivenciado por todas as crianças, como é o caso da experiência transgênera na infância (FAVERO, 2020).

Nesta trama binária engendrados papéis da masculinidade e da feminilidade que é perpetuada na cosmologia cisnormativa (VERGUEIRO, 2020), evidenciando estratégias de dominação dadas na materialidade eminentes num limitado vocabulário (FAVERO, 2020). O direito à liberdade que somente as crianças lidas socialmente como cisgêneras experimentam, enquanto crianças transgêneras tidas como desviantes experimentam a [r]existência distante do ideal que se faz da infância romantizada. Essa provavelmente é uma criança vista como problema que precisa ser “tratada” (FAVERO, 2020). Essa visão romantizada da infância desde sua invenção que é atravessada por signos e símbolos de pureza, espontaneidade, fantasia e inocência são elementos incorporados e mantidos pelas estratégias da cisgeneridade. São essas as crianças que a sociedade deseja salvar e proteger.

Mas quando se é uma criança que expressa traços e trejeitos tidos como dissidentes, desviantes, parece que tudo muda de figura, o enquadramento dado dificulta a possibilidade de ampliação da consciência, para respeitar, amar e proteger a vida da criança travesti e demais crianças que experienciam trânsitos

para além da norma. As crianças *queer* quem as defende? (PRECIADO, 2018).

Pensar e problematizar as relações estabelecidas no “chão da escola” é crucial, assim como a rede de saberes que se estabelece e incide sobre a formação docente (RODRIGUES, WENETZ e CAETANO, 2020). Quanto ao movimento da formação docente continuada ou contínua, tão pouco importa, além do nome dado queremos discutir é o que tem se constituído como autonomia política da categoria. Mesmo diante das graves crises e ataques aos direitos, eis que o movimento pedagógico dentro das salas de aula nas escolas e redes vem contribuindo para pensar docentes mais criativos, mais autores e senhora(és) de seu trabalho como profissionais do conhecimento (ARROYO, 2011).

É preciso se atentar para os discursos que se fazem acontecer neste espaço nos exercícios diários de (des)aprendizagens (RODRIGUES, WENETZ e CAETANO, 2020). Preciso refletir sobre estas experiências e como a escola é espaço de insegurança para alunos trans e travestis, alvos de discriminação e exclusão (ODARA, 2020). Muitas dessas crianças ao se tornarem adolescentes uma vez que experienciando a travestilidade, são radicalmente marcadas pelo esteriótipo que as atravessa com conexão direta com o trabalho sexual (FAVERO, 2020).

O âmagô reside em problematizar o conhecimento inscrito, minar e desestabilizar binarismos, e toda e qualquer verdade construída sobre gênero, sexualidades, raça e classe. Tomando o currículo tal qual o coração da escola, entende-se que envolve assim os espaços-tempos de interação destes sujeitos nas ações escolares e culturais que se desenvolvem e são renovadas as tecnologias são empregadas. Um dos primeiros locais em que estudantes negras/os podem entrar em contato com a visão prejudicial sobre a cor da sua pele: é a escola. Por isso que precisa ser interseccionada, visto que neste espaço meninas/meninos são expostas as brincadeiras, reforços de senso comum, xingamentos e críticas sendo excluídas de diversas práticas sociais devido ao marcador corporal e os significados a eles

relacionados, além de questões de gênero e de classe (SILVA JÚNIOR e MOREIRA, 2020).

Portanto a necessidade urgente de refletir um currículo que seja capaz de suportar tais experimentações vividas na escola, afinal os currículos como são vistos enquanto totalizações, são tidos como disciplinas que se articulam na produção de um todo, com intuito comum visam uma adequação que todos precisam se reconhecer num padrão. Por isso, reivindicá-lo é algo que nos interessa por fazer explodir os currículos que não suportam transdisciplinaridades apenas toleram disciplinas e quando muitos seus jogos inter/trans/disciplinares (LIMONGELLI e GALLO, 2020).

## **5. Ainda que inconclusivas deixam-se reticências em forma de palavras**

Todas as crianças e adolescentes passam a maior parte de suas histórias num longo percurso escolar, mas não são todos que estão na escola, algumas pessoas foram excluídas e impossibilitadas de seguir ou não encontraram sentido em abdicar de si para ocupar uma carteira desconfortável. Mais do que desconforto físico, são as sequências de intimidações e agressões ao longo destes anos que provocam a desistência com maior força. Durante a escrita desse texto, confrontamos nossas vivências e nos deparamos com uma realidade que também foi nossa, com dores que também carregamos, imaginando quantas crianças entendidas como erradas, deslocadas, desviantes estão resistindo e de algum modo se interrogando quanto a práticas e currículos que insurgem contra seus corpos.

É muito importante considerar ainda, que essa discussão está longe de se encerrar , principalmente quando interroga essas experiências cotidianas de jovens que tanto “tumultuam”, causam “balbúrdia” e se reinventam dentro e fora das escolas, (r)existem como frente de oposição ao antigo regime sexual, colonial e capitalista. Regime esse que dita regras e promove discursos tidos

como norma que são reproduzidos e assimilados como forma de controle e dominação dos corpos.

Não há como concluir aqui, é imprescindível interseccionar currículos e pensar a estrutura que a escola assume mais o posicionamento repressora, as articulações com teóricas (os, as) da teoria *queer*, epistemologias latinas e caribenhas, as vozes de intelectuais negras surgem como ato de resistência, ou atitudes cada vez mais libertárias, e por que não dizer que o ato de escrita, de fala e de transmissão das ideias é um respiro anarquista frente ao sistema social organizado biopolítico.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. (3ª ed. rev. ampl.).

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade [online]**. 2007, v. 28, n. 100 [Acessado 11 Novembro 2021], pp. 1015-1035. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>>. Epub 29 Out 2007. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

COLLINS, Patricia Hill. "Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro". In: JABARDO, Mercedes (Ed.). **Feminismos negros: una antología** Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 99-134.

- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality** Cambridge: Polity Press, 2016.
- CRENSHAW, Kimberlé. “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. The University of Chicago Legal Forum, n. 140, p. 139-167, 1989.
- CRENSHAW, Kimberlé. “Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color”. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.
- CRENSHAW, Kimberlé. “Beyond racism and misogyny: black feminism and 2 live crew”. In: MEYERS, Diana Tietjens (Org.). **Feminist social thought: a reader** New York and London: Routledge, 1997. p. 246-263.
- CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016 (1981).
- DEWEY, John. **Experiência e Educação. Atualidades pedagógicas**, v. 131. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FAVERO, Sofia. **Crianças trans: infâncias possíveis**. 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. São Paulo: Paz e Tera, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982
- GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2020
- \_\_\_\_\_. **Nem ao centro, nem à margem! Corpos que escapam às normas de raça e de gênero**. 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2020

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ain't I a woman: black women and feminism.** London, Pluto Press, 1982.

LIMONGELLI, Rafael M. e GALLO, Silvio. Cor nenhuma serve! A experiência ingovernável da juventude e as possibilidades de uma trans-indisciplina curricular In: RODRIGUES, Alexsandro (Orgs.) **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro.** Alexsandro Rodrigues, Marcio Caetano, Maria da Conceição Silva Soares (Orgs.). 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2020.

MOMBACA, J. **Pode um cu mestiço falar?.** 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mesticofalar-e915ed9c61ee>

NÓVOA, António. **Professor imagem do futuro presente.** Lisboa, PT: EDUCA/Instituto de Educação, 2009.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação.** 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2020

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contrasexual.** Madrid: Opera Prima, 2002.

RICH, A. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica.** Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012.

RIBEIRO, Djamil. **O que é lugar de fala? .** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

RODRIGUES, Alessandro (Orgs.). **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes**. 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2018

\_\_\_\_\_. **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. Alessandro Rodrigues, Marcio Caetano, Maria da Conceição Silva Soares (Orgs.). 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2020.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Quando a raça interroga as práticas curriculares refletindo sobre queer race e o cotidiano escolar In: RODRIGUES, Alessandro (Orgs.) **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. Alessandro Rodrigues, Marcio Caetano, Maria da Conceição Silva Soares (Orgs.). 1º edição/Salvador - BA. Editora Devires, 2020.

SILVA, J. P. de L., & PARAÍSO, M. A. (2019). Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. **Revista Educação Em Questão**, 57(54). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18585>

SILVA, João Paulo de Lorena. Crianças queer no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRUTH, Soujourner. **E não sou uma mulher?** 2014 [<http://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.h8jBXJA> - acesso em 23 nov. 2016]. <http://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.h8jBXJA>

## MASCULINIDADES: ENTRE DISCURSOS E DESLOCAMENTOS

José Rossicleiton de Freitas  
Iara Maria de Araújo

### Introdução

Novas formas de se assumir o masculino e o feminino protagonizadas por diversos grupos e indivíduos, acabam provocando impactos na prevalência dos conceitos de masculinidades e feminidades tidos como corretos e ideais. Isso quer dizer que o papel do homem provedor, viril, público, autoritário e da mulher doce, submissa e centrada no ambiente privado, atinge um estado de crise. Situação que expõe os sujeitos às novas perspectivas e vivências, onde é possível questionar os padrões comportamentais naturalmente impostos para homens e mulheres.

Construir as masculinidades fora dos contornos impostos por um planejamento previsível é desafiador, tendo em vista que a sociedade atua no processo de regulação do gênero, reproduzindo valores e comportamentos de caráter heteronormativo e homofóbico. Significa atravessar fronteiras, vibrar contra um ideal de homem circunscrito, estancando a condição de permanente julgamento, uma vez que o ser humano não é o mesmo, ele está em construção.

A luta contra a naturalização se instala quando “uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta da transgressão. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem” (LOURO, 2018, p.17).

Diante dessa trama, na tentativa de atuar na correção do “desvio” ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento” (LOURO, 2003, p. 93) e da dissimulação. O

esforço de remasculinizar e refeminizar os transgressores ocorre em meio a práticas traumáticas, humilhantes, comparações entre indivíduos que deve culminar na anulação do “erro”. As ações abusivas, expressas dentro de várias instâncias sociais, inclusive a escola, visam atingir a conformação das categorias de gênero, o que torna complexo tratar dessas questões envolvendo as mudanças conceituais da masculinidade e feminidade de forma genérica no contexto das diversas instituições sociais. A complexidade do tema gera polêmica porque compreender a natureza sexual e a formação da identidade de gênero das pessoas tem sido um tema difícil de abordar. É um assunto melindroso, aludido de forma, muitas vezes velada, num toque transversal e superficial, a fim de não causar conflitos e nem ferir determinados princípios morais adotados pela família/sociedade.

Teme-se, na verdade, enveredar na contramão do que tem sido ensinado, gerando-se contradições e perdendo o controle sobre os sujeitos. São exatamente esses os motivos das tensões. Como pensar a masculinidade apenas no singular se estas constantemente veem se mostrando plural? As múltiplas configurações de masculinidades são uma realidade atualmente, porque então falar sobre elas causa tanto incômodo?

Assim, os conceitos, normas, discurso, símbolos, princípios hegemônicos heteronormativos preestabelecidos, chocam-se com o modelo contemporâneo de masculinidade, que recusa assumir características padronizadas, fraturando então com o ideal normativo imposto. Hall (2006) atribui as mudanças estruturais às transformações na sociedade. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça que no passado fornecia sólidas localizações sociais para o indivíduo e que estão atingindo as identidades das pessoas, abalando a ideia que se tem de si enquanto sujeito social. Ou seja, a possibilidade de o sujeito assumir uma identidade a partir de múltiplas vivências, decorrentes do deslocamento, da descentralização do indivíduo tanto do seu mundo social e cultural, quanto de si mesmo, culminando numa crise de identidade.

Fica evidente, segundo Louro (2000), que as fronteiras de gênero e de sexualidade estão sendo atravessadas e subvertidas, embora as classificações e normas ainda sejam exercidas de alguma forma na escola, na família e em outros espaços sociais. Percebe-se rompimentos com posturas essencialistas, deterministas e, sobretudo, observando o trânsito identitário que os novos indivíduos vivem.

O fato é que as novas configurações nos processos e produção da identidade de gênero têm gerado dissidências e fissuras. Impactam, sobremaneira com os modelos de homens e mulheres afirmados nas referências hegemônicas e que agora se dissolvem diante do sentido plural dos indivíduos. Uma cisão conceitual que impacta em cheio com a formação das masculinidades/feminidades.

Diante do exposto, o foco deste trabalho assenta-se na análise da construção social de masculinidades considerando os conflitos, mudanças e rupturas com os modelos de masculinidade hegemônica. Apoiar-se na discussão de uma literatura que tensiona e problematiza conceitos e posturas sobre marcas e transições deste processo identitário. Os estudos de Albuquerque Júnior (2011), Badinter (1995), Bento (2006), Butler (2000), Connell (1995), (2013), Louro (2000) e (2008), Scott (1995), Nolasco (1993) foram fundamentais para as reflexões apresentadas nesse texto.

## **2. Masculinidades hegemônicas**

A construção da sexualidade humana ao longo do tempo esteve fundamentada em conceitos essencialmente biológicos. Essa marca identitária assinalava sobre os corpos uma identidade fixa, distintiva, cujos elementos eram indispensáveis para afirmar que a “diferença entre os sexos era fruto de uma estrutura natural inquestionável” (BOTTON, 2007, p. 110).

Esse argumento esteve no centro dos debates, aquecendo as discussões, provocando posicionamentos e opiniões discordantes, de forma a sugerir transformações conceituais no que tange as

percepções da sexualidade de homens e mulheres, sendo um contraponto ao referencial binário pré-estabelecido.

Para analisar essa trajetória teórica é de bom tom perpassar pela crítica feminista, enquanto importante delatora do essencialismo sexual e dos parâmetros conceituais hegemônicos. Nesta perspectiva, revisitar a metade do século XX, especificamente os anos 70 e 80, é necessário a fim de observar como a expressão “gênero” embalou as discussões feministas desse tempo aparecendo como eixo central dos diálogos e servindo para “introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico” (SCOTT, 1995, p. 3).

As mulheres e os homens passaram a ser observados de forma complementar e relacional. A partir deste olhar os conceitos de gênero impulsionaram as teorizações e distinções entre os sexos, definindo-os como construções sociais. Neste cenário, Scott (1995) apresenta o gênero como uma categoria de análise, que serviu para distinguir as práticas sexuais dos papéis sociais do homem e da mulher.

Assim a teorização nos debates relacionados ao gênero vai descortinando novos caminhos discursivos, bem como escancarando a forma como o homem se impõe por meio de “uma normatividade ‘inventada’ por padrões forjados num sistema de dominação masculina, um processo de ‘engenharia’ social, cultural e política” (JANUARIO, 2016, p. 32).

Por meio dessas relações de poder estabelecidas entre os sujeitos, a masculinidade se assume hegemônica por que “incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL, 2013, p. 24).

Esta forma de dominação, segundo Connell (2013), se dá por meio da cultura, das instituições e da persuasão, legitimando hierarquicamente sua atuação sobre os demais indivíduos.

Por isso a identidade e subjetividade estão alinhadas e hierarquizadas segundo costumes culturais comuns aos indivíduos

do sexo masculino. A respeito dessa produção cultural, Guattari e Rolnik (1996) explicam que:

[...] Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão — não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. E eu nem diria que esses sistemas são "interiorizados" ou "internalizados" de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada — subjetividade dos indivíduos — mas uma produção da subjetividade social, que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (GUATTARI E ROLNIK, 1996, p. 15-16).

A hegemonia demarcada pelos privilégios do patriarcado age como um desdobramento da forma mais correta de assumir-se homem, engendrando práticas simbólicas e horizontalizadas, amparadas no gênero ativo. Bourdieu (2012) fala dos mecanismos de subordinação a partir de diversos meios, cuja lógica de dominação era exercida em nome de um princípio simbólico, onde tanto o dominante quanto o dominado, estavam sujeitos a uma língua (ou uma maneira de falar), um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir).

A classificação de pessoas pelos caracteres físicos e sexuais, até bem pouco tempo, era a forma correta de projetar o indivíduo socialmente, pois o corpo deveria estar relacionado ao biológico assim como o homem está para ser o dominador. Ocorre uma

naturalização de “processos e relações sociais que constituem a masculinidade hegemônica, o modelo central que subordina as masculinidades alternativas (de pessoas, grupos ou sociedades), e que é o modelo da dominação masculina, intrinsecamente monogâmica, heterossexual e reprodutiva” (ALMEIDA, 2018, p. 05). A diferença anatômica é usada para justificar a dominação masculina, tendo o corpo como principal argumento nos discursos e normas que se disseminam nas relações sociais e culturais.

Nesta conjuntura, os princípios e referenciais notados nos aspectos físicos, fundamentam os processos de formação da masculinidade, perpetuando em todas as relações e contextos sociais, porque “a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder” (BUTLER, 2000, p. 111).

Não é à toa que, desde os primeiros sopros de vida, o sujeito masculinizado está vinculado ao adulto, “os homens constroem e negociam a própria masculinidade ao longo do ciclo vital” (JUNIOR, 2006, p. 5). Em geral, as práticas cotidianas ligadas ao ser masculinizado são exercidas, treinadas e fortemente marcadas por ideologias tradicionais de cunho cultural, numa relação definida por caracteres fixados a um determinado tipo de homem. Este caminho “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 6).

Despossuir, então, uma masculinidade obrigatória é o grande embate discursivo que desafia os homens na contemporaneidade. Envolve não somente as questões de ordem físicas como também o conflito psicológico representados pelas normas culturais, cujas interfaces tratam dessa categoria desconsiderando a maneira como esses indivíduos se sentem e se percebem no mundo.

### **3. Ser homem para além do falo**

As relações de poder ao longo da história foram impulsionadas por conquistas significativas, fundadas em

mecanismos de subordinação onde os envolvidos ocultavam suas verdadeiras faces se escondendo na conformação, condição assumida pelo dominado.

Este processo de dominação abordado por Connell (2013) utiliza a cultura como base para a aplicação de práticas as quais determinavam o ideal de masculinidade hegemônica como padrão, para legitimar a dominação do homem sobre a mulher e também se afirma como modelo de hierarquia sobre as outras masculinidades.

Portanto o termo masculinidade hegemônica, usado por Connell, serve para classificar essa forma impositiva de macheza que tende a suplantar ideias e pensamentos fora do universo estritamente masculinizado. Inclusive tal modelo identitário se difere de outros tipos de homens que são tidos como subordinados. “A hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” (CONNELL 2013, p. 245).

A hegemonia expressamente restrita se consubstancia como as benesses do patriarcado, atuando naturalmente, como uma extensão da forma mais comum de ser homem. “No século XVIII, o homem digno deste nome podia chorar em público e ter vertigens, no final do século XIX, não o podia mais, sob pena de comprometer sua dignidade masculina. O que se construiu pode, portanto, ser demolido para ser novamente construído” (BADINTER, 1993, p. 29).

Neste contexto, o fantasma que assola a cartografia masculina atual, tem suas raízes fincadas no conceito patriarcal de masculinidade por engendrar práticas simbólicas e horizontalizadas fincada no gênero ativo.

Para tanto, desconstruí-la pode se tornar possível, a partir do momento em que se corrompe com os discursos ideológicos firmados no contexto das relações sociais que tem estado aberto ao debate para mudanças de comportamento quanto aos papéis masculinos. Evidentemente que tal proposição traz a tona uma

possível crise no sentido da masculinidade porque revela uma pluralidade a respeito do homem, antes indizíveis.

Dialogando com essa questão Giffin (2005, p. 50), comenta que:

A forma de dominação peculiar à nossa época não é mais a autoridade patriarcal, mas sim a transformação de todas as relações em formas instrumentais e impessoais. Entre outras coisas, isto implica que a masculinidade requer a supressão de muitas necessidades, sentimentos, e formas de expressão, o que faz esta construção social ser aterrorizantemente frágil. O resultado é uma “tensão” entre ser macho e ser masculino, capaz de manter uma insegurança constante nos homens, e impulsionar tanto a auto-desvalorização como reações violentas contra outra/os.

Talvez a dificuldade de aceitação de homens avessos rompendo regras, impacte sobre os ideais de masculinidade, o que pode ferir a dignidade daquela hombridade pensada apenas para mandar. Para o sujeito eminentemente conservador “homem é quem se diz homem, a despeito tanto do seu fenótipo quanto das imposições da sociedade” (AMBRA, 2019, p. 17).

Logo, a maneira mais positiva de se atestar a masculinidade e saber se o sujeito é homem mesmo, é submetê-lo a provas, onde o corpo será o principal instrumento de resistência, conforme lembra Albuquerque:

Um macho que se preze é agressivo na vida e com as pessoas, caracteriza-se pela vontade de poder, de domínio, exige subordinados e subordinações, notadamente das mulheres. Um macho não deixa transparecer publicamente suas emoções e, acima de tudo, não chora, não demonstra franquezas, vacilações, incertezas. Um macho tem opiniões firmes e incontestáveis, tem uma só palavra, não aceita ser contrariado ou contestado, notadamente por mulheres. Um macho não adoece, não tem fragilidades nem físicas, nem emocionais, frescuras. Um macho sempre sabe o que faz, aonde quer chegar e aí daquele que se colocar em seu caminho. Um macho é um ser competitivo, está sempre disputando com outros machos a posse das coisas e das pessoas. Um macho é objetivo,

racional, até frio e cruel, calculista, não se deixando levar por sentimentos. Um macho é desleixado, sem vaidade, é um homem natural, sem artifício, sem polidez. Talvez seja difícil alguém conseguir se enquadrar completamente neste perfil tão exigente e rigoroso. Mas este perfil que, traçado assim, pode parecer risível, quando não ridículo, compõe-se de uma série de traços, atualiza uma série de enunciados e imagens, remete para valores que fragmentariamente circulam em nossa sociedade e são elementos de nossas práticas e formas culturais, dando origem a ações e formas de pensamento que continuam sendo constitutivas da produção de subjetividades, da produção das identidades de sujeitos. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 23-24).

Connell (1995) lembra que a construção da masculinidade acontece por meio de práticas, remetendo a sua dimensão histórica numa perspectiva relacional. O resgate da dinâmica do conceito de masculinidade possibilita que os diversos pontos de vista que discutem a condição masculina surjam “para problematizar este “tornar-se homem”, bem como para apontar impasses inerentes a esta condição” (NOLASCO, 1995, p. 21). Um duelo de ideologias longe de definir um vencedor.

Parece que abrir mão daquele homem tradicional, significa prescrever uma sentença de morte. Embora, reconhecendo que “o indivíduo atual é sincrético, confuso e indefinido” (NOLASCO, 1995, p. 16).

Sob essa perspectiva é necessário alargar os olhares. O tempo presente vai decorrendo noutra plataforma. Exatamente numa posição oposta. “A ‘masculinidade’ representada, não é um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas” (CONNELL, 2013, p. 257).

Essa realidade se confirma quando em pleno século XXI a luta pela determinação da identidade e controle da pessoa ainda gera interesse de alguns grupos sociais. Como por exemplo, o problema da aceitação da diferença que se configura como uma questão ainda não resolvida. Esse tipo de contexto deixa transparecer posturas

antagônicas, cisões e reflexões tensas quanto aos desejos dos novos sujeitos e a reafirmação de discursos tradicionais que não abandonam sua velha prática de subordinação, numa ação dissimulada e aparente, presa ao exercício abusivo de controle dos eventos e das coisas.

Bourdieu (2012, p. 16-12) lembra que:

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo, em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as "naturalizam", inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. Assim, não vemos como poderia emergir na consciência a relação social de dominação que está em sua base e que, por uma inversão completa de causas e efeitos, surge como uma aplicação entre outras, de um sistema de relações de sentido totalmente independente das relações de força."

Tocar no conceito de masculinidade é, pois, tão complexo quando falar de algo sagrado. Para tanto, é preciso refazer concepções, pois tratar destas questões significa debater os discursos genéricos que tornam real os efeitos de sua ação histórica.

Para tanto expor os indivíduos em construção, requer uma ação pensada sobre o conceito de masculinidade e uma narrativa menos abstrata, onde estes agentes estejam presentes, ocupando seus espaços, culturas, eliminando a ideia de meras representações.

Cada sujeito independente da sua origem, condição social, sexual, raça, e mesmo aqueles egressos de outras tribos, lugares e culturas possuem um ponto irremediavelmente comum: um "o corpo (tido por muitos, como estável, universal e trans-histórico) e que pode servir como indicador conclusivo das identidades. O corpo também escapa: ele é maleável; ele pode falar mil línguas, ter muitos significados... ele engana e ilude" (LOURO, 2000, p.63).

Então é o corpo, pois o elo e o ponto de desequilíbrio das questões definidoras da masculinidade. Ele ao mesmo tempo aproxima e distância o homem de determinados padrões normativos. Em suas estruturas a luta pela tolerância e respeito, pelo valor advindo da diferença que determinados sujeitos carregam, pode também impulsionar a ultrapassar as fronteiras que os dividem.

Dito isto, há muito que se pensar e fazer para além dos corpos, pois a dicotomia e recalque envolvendo a temática masculinidade têm muitas vertentes; uma delas é o discurso em que se encontra o modelo da masculinidade hegemônica. Este que ainda está presente em nossos dias, justamente por não aceitar a definição do indivíduo falocrata como um sujeito de características efêmeras.

Portanto, considerando que as relações hegemônicas são historicamente permeadas pelo patriarcado, justifica o incontestável choque contra o processo de dominação instalado entre homens sobre os homens e de subordinação entre as mulheres. E é exatamente contra esse processo de condicionamento que a luta se faz permanente e necessária. Resistir é a palavra de ordem, é uma forma de atuar e ocupar espaços.

É através desse mecanismo de luta que se percorre os processos que envolvem o entendimento da masculinidade, na tentativa de desarranjar conceitos definitivos, produzindo críticas aos papéis exclusivos assumidos por um ideal de homem e ao mesmo tempo fraturando e desestabilizando as mentalidades tradicionalmente impostas nas relações sociais.

Neste contexto a ruptura esboçada pelos conflitos presentes, envolvendo as questões da sexualidade, deixa claro que “a masculinidade não é objeto coerente acerca do qual se possa produzir uma ciência generalizadora” (CONNELL, 1995, p. 67). Ela é acima de tudo uma construção gerada sob inúmeras influências, que se dá num contexto coletivo, porém assimilada e desenvolvida de forma individual.

#### 4. Dinâmicas sociais e subjetividades

As constantes tensões expressas pelos sujeitos masculinizados nos últimos tempos mostram a busca por ocupar um espaço socialmente negado, usurpado, omitido pelo simples fato de se carregar a diferença como uma marca identitária.

Ressignificar essas marcas, “representa a quebra do cinismo a respeito da existência de um homem de verdade em torno do qual todo menino é socializado” (NOLASCO, 1995, p. 16-17). A partir do momento em que se rompe com os discursos ideologicamente fabricados, é colocado em evidência às fronteiras e a pluralidade de homens, até bem pouco tempo escondidos, segregados, invisíveis.

Louro (2000) chama atenção exatamente para essas formas de segregação e dominação presentes nos processos que tornam o homem a norma. Ela afirma que:

As sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (LOURO, 2000, p. 09).

Por isso, ao desconstruir padrões hierarquizados, os novos homens se descomprometem com as regras heteronormativas, razão e motivo de tanto embates. A lógica da masculinidade divergente e dissidente fere não só a dignidade daquele homem estável, como também desconstrói modelos e padrões humanos.

Para tanto, “o desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vem sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar

social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2008, p. 21).

Os comportamentos e posturas desses novos homens são motivos de muitas críticas e “o corpo, essa entidade que transporta as marcas identitárias (e, como tal, o produto de vários discursos), é também o lugar onde se observa a rebelião da diversidade, e onde se ensaiam tentativas de subversão das fronteiras de gênero” (TELMO, 2006, p. 146).

Baseado nestas relações hierarquizadas, historicamente perpassadas pelo patriarcado, é possível notar que é exatamente esta questão que fundamenta e justifica o processo de dominação instalado entres homens que subordina os outros sujeitos. Por isso, sua reconstrução se faz oportuna, justamente por que os processos políticos que conferem privilégios a um grupo e a outro não são, com frequência, tornam esses atos invisíveis para aqueles que usufruem efetivamente destes privilégios.

A invisibilidade ocorre sobre duas formas: tanto por meio das relações de poder, cuja dinâmica mantém a invisibilidade dos sujeitos subalternos; e quando também mantém os privilégios como um luxo. Aliás, é um luxo ser hétero, branco, rico, ocupar diferentes espaços e posições sociais sem que sua instabilidade sofra qualquer tipo de constrangimento ou ameaça.

Essa condição é o ponto polarizador da questão e o motivo da luta pela permanência do poder hegemônico. É ela também que aprofunda as desigualdades e diferenças sociais entre os homens. Ela produz o luxo que é viver separado e distante das mazelas sociais. Daí porque somente o homem branco se acha no direito de manter tais privilégios, de não pensar sobre raça, sobre o pluralismo e de não se importar com os diferentes.

Albuquerque (2001) fala que:

A resistência que podemos exercer é dentro dessas próprias redes de poder, não fora dela, com seu desabamento completo o que podemos provocar são deslocamentos do poder que nos impõem um determinado lugar, que reserva para nós um certo espaço, que foi

estabelecido historicamente, portanto em movimento (ALBUQUERQUE, 2011, p. 32).

Evoluir para além das fixações, parece ser uma decisão sensata, porém tem seus riscos, visto que o formato de homem pensado no passado e aquele que se coloca atualmente são totalmente ambivalentes. Há um conjunto de fatores entremeados de verdades que tentam barrar esse movimento contra-discursivo e avesso ao homem tradicional.

É exatamente esse tipo de homem que rejeita as transformações, pois elas atingem os papéis sociais, culturais e políticos, afetam as práticas e perspectiva historicamente edificadas em favor de um único grupo.

Neste contexto, a autenticação da masculinidade centralizada na função do falo, ficou cada vez mais inviável diante das pluralidades de identidades de gêneros existentes. A possibilidade de se perceber a masculinidade em contextos múltiplos se ampliou, tornando-a diversa, e a rigor, causa até confusões discursivas por isso.

O sujeito plural tem reivindicado seu espaço e essa afirmação é cada vez mais comum. Categorias como héteros, trans, gays, bissexuais, assexuais, nomenclaturas invisíveis e impossíveis de serem pensadas, são frequentemente adotadas na tentativa de dar traduções e explicar que essas representações de homens existem e que, portanto, há elementos para pensar na heterogeneidade das masculinidades.

Todo esse movimento que impacta a percepção da masculinidade universal, não tem a intenção de renegar a masculinidade. Na verdade, o que se pretende é validar as novas redefinições e inscrições dos homens sobre si próprios.

Por isso a visibilidade desses novos atores sociais é tão necessária. Eles “reconstróem seus corpos e lutam pelo reconhecimento de suas identidades de gênero e tantos outros deslocamentos” (BENTO, 2006, p. 13), demandas que requerem tempo e resistência.

Polêmico ou não, a realidade é que os interesses e conflitos estão inseridos no mesmo contexto social, cujos sujeitos promovem análises e reflexões. Assim, embora a dúvida a respeito da autenticidade deste fenômeno seja visto como um grande nó, porque existe um discurso heteronormativo tentando borrar essa luta. É inevitável reconhecer que estão em curso outras formas de se viver as masculinidades, posto que o homem da atualidade vem redescobrando sua singularidade a partir de uma perspectiva plural.

A disputa por esse lugar de poder é acirrada, injusta, desvinculada de um modelo padrão. Porém, ela mostra apenas uma parte de sua face cruel. O fato de alguns indivíduos desviantes se mostrarem socialmente não significa que a sociedade já os reconhece e os aceita como legítimos, pois são essas diferenças que põem em dúvida o *status quo* da virilidade, antes infalível, e que ainda resiste como modelo matriz.

Diante desses confrontos, o que está em jogo, na verdade é “a face pública da masculinidade hegemônica, não é necessariamente, o que os homens mais poderosos são, mas aquilo que sustenta seu poder, e aquilo que muitos homens são motivados a apoiar” (GIFFIN apud CONNELL, 2005, p. 53).

Esta manutenção de privilégio é o epicentro das cisões e crises, o que Muszcat (2018) chama de acirramento, tendo como motivação as demandas constantes de desconstrução dos pressupostos tradicionais e hegemônicos. Por isso ao falar sobre a questão de gênero, como sendo um elemento de tensão existente em nosso cotidiano. Não se está produzindo um discurso sobre um problema novo, isolado, mas ao contrário, a abordagem toca em algo que é negado.

Neste sentido, a questão ganha visibilidade, pois retirar da sombra, da escuridão, da latência algo que existe; um novo contexto vai sendo incorporado a esse conjunto de fatores ganha destaque quando tocados, ampliando os conflitos sobre aqueles que já são naturalmente impostos, atingindo tanto os de natureza individuais quanto os coletivos.

Baseados nesta conjuntura, o embate em foco esfacela a posição centralizada no conceito universal de homem, a partir do momento em que se desestrutura o que já foi dito sobre a masculinidade. Ao romper com a doutrinação e disciplina, se produz uma releitura deste indivíduo, por que “o sujeito não é fixo, ele é mutável” (MUSZCAT, 2018, p. 10), está em trânsito, em processo de desconstrução.

## **5. Considerações finais**

A construção da identidade de gênero e sexo é um assunto polêmico e se dá em meio a um complexo processo de socialização. O caminho que é pensado e destinado ao sujeito, antecede sua autorização, pois o homem adequado tem funções e papéis específicos a serem assumidos socialmente e, na visão heteronormatizadora, essa postura precisa ser mantida, salvaguardada e introjetada a qualquer custo no íntimo desse ser, logo que sua identidade biológica é revelada.

Sob essa justificativa a antecipação e idealização diante de um sujeito ainda indefinido causa tensão, apreensão e surpresa para os genitores e por isso a preocupação em manter fixa a imagem de um homem normal e aceito socialmente, inclui privá-lo de escolhas. Aliás, a ausência de opinião sobre o que o sujeito quer para se próprio, é algo intencional e em muitos casos, ao longo da vida, promovem conflitos e incertezas, a ponto gerar problemas de diferentes ordens, impactando inclusive no papel social esperado para este homem.

Portanto, esses elementos e ferramentas reguladoras, além de serem o epicentro de tantas discussões no processo formativo dos homens e mulheres, insistem em negar, corrigir e subjugar os diferentes, pois são estes que colocam em dúvida a masculinidade hegemônica.

Neste sentido pensar fora deste modelo é um caminho desafiador; porém uma possibilidade de conceber novas identidades, não fixas, provando que o enquadramento desses

sujeitos plurais a partir de regras e padrões não faz sentido, uma vez que a norma, antes previsível, é inaceitável.

Atualmente a heteronormatização passa por abalos e revezes em razão dos rompimentos ideológicos, deslocamentos, desconstruções e descontinuidade das posturas impingidas como verdadeiras. Os novos atores redefinem os padrões normatizadores, questionam e apontam novos caminhos para se dialogar com a diferença que vem se afirmando. A voz dos renegados é o grito de não à condição de invisibilidade.

Nesta perspectiva pensar os novos espaços e sujeitos, significa mudar o tom da conversa. Estes atores e seus reduzidos espaços existem e refazem nas fronteiras. Este lugar torna-se então o ponto de partida e o caminho de expansão desses limites. Numa sociedade que se diz plural, as minorias também precisam ser enxergadas, respeitadas.

Sob essas questões a existência e resistência dos sujeitos antes ocultos avançam. As fronteiras não dizem respeito unicamente uma ideia geográfica ou a um limite físico. Os desvios tidos como “anormalidades” ou “fenômenos” se desvinculam dessa concepção, porque estas pessoas tem uma identidade própria e, são exatamente eles, a comprovação de que os processos de socializações aprendidos ao logo do tempo como corretos estão em vias de transformação e não dão conta de se ajustarem em formas como algo que possa ser comparado, julgado.

É diante disso que a reflexão se faz oportuna e necessária, pois a luta é contínua e esse processo que incomoda e provoca reviravolta já se iniciou, havendo, portanto, um caminho longo a ser trilhado.

## **Referências**

ALBUQUERQUE JR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. V. de. **Senhores de Si: Uma interpretação antropológica da masculinidade**. Nova edição [online]. Lisboa: Etnográfica Press, 1995 (@CONSULTE\_LE 23 Março 2018). Disponível em Internet: <<http://books.openedition.org/etnograficapress/459>>. ISBN: 9791036511288. DOI: 10.4000/books.etnograficapress.459. Acesso em: 12.12.2019.

AMBRA, P. Dossiê **Cartografias da masculinidade**. Revista Cult, ano 22, fev/2019

BADINTER, E. **XY: Sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual** / Berenice Bento. – Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOTTON, F. B.: **As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica**. Revista Vernáculo, n. 19 e 20, 2007.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo" In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110- 127.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CONNELL, R. W. **Masculinidades hegemônicas: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas: Florianópolis, janeiro-abril/2013.

CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

GIFFIN, K. (2005). **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico**. Ciência & Saúde Coletiva, 10(1), 47-57.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica cartografias do desejo**. 4 ed. – Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANUÁRIO, S. B. **Masculinidades em (re)construção: Gênero, Corpo e Publicidade**. Editora LabCom.IFP, Covilhã, 2016. Disponível em: [www.labcom-ifp.ubi.pt](http://www.labcom-ifp.ubi.pt). Acesso em: 20.08.2020.

JUNIOR, P. A. M. **Tornar-se homem: o projeto masculino na perspectiva de gênero**. 2006. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000.

MUSZCAT, M. E. **O homem subjugado: os dilemas das masculinidades no mundo contemporâneo**. São Paulo- SP: Summus, 2018.

NOLASCO, S. A. (org.). **A desconstrução do Masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

SCOTT, J. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez, 1995.

TELMO, Fernandes, « Louro, Guacira Lopes, **Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer** », *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 76 | 2006, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 30 Setembro 2016. URL: <http://rccs.revues.org/879>. Acesso em: 09. fev. 2019.

TRUTH, Soujourner. **E não sou uma mulher?** 2014 [<http://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.h8jBXJA> - acesso em 23 nov. 2016].

<http://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.h8jBXJA>



## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**Iara Maria de Araújo** é doutora em Sociologia, professora associada da Universidade Regional do Cariri e docente do Mestrado Profissional em Educação (URCA). É coordenadora do Laboratório de Estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).

**Antônia Eudivânia de Oliveira Silva** é doutora em Ciências Sociais, professora substituta da Universidade Regional do Cariri (URCA). É vice coordenadora do Laboratório de Estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).



## SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

**Antônia Eudivânia de Oliveira Silva** é doutora em Ciências Sociais, professora temporária da Universidade Regional do Cariri (URCA). É vice coordenadora do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).

E-mail: eudivanciasilva@gmail.com

**Francisco David de Araújo Lima** é pós-graduado em Direito Tributário e graduado em Direito. Integrante do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).

E-mail: davidlima1985@gmail.com

**Gabriela do Nascimento Lemos** é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri - URCA, mulher negra, iniciada no candomblé de Ketu e secretária de direitos humanos no Instituto Ipanujé.

E-mail: gabrielapreta88@gmail.com

**Luzia Eidla Araújo Sousa** é mestranda em Educação, especialista em Educação Física Escolar. Professora temporária da Universidade Regional do Cariri e coordenadora do Grupo de Aprendizagem e Mediania Educacionais(GAMES).

E-mail: eidla.araujo@urca.br

**Iara Maria de Araújo** é doutora em Sociologia, professora associada da Universidade Regional do Cariri e docente do Mestrado Profissional em Educação (URCA). É coordenadora do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).

E-mail: iara.mar@terra.com.br

**Isaura Caroline Abrantes Silva** é mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), professora da Faculdade Integração do Sertão (FIS) e gestalt-terapeuta. Integrante do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).

E-mail: [isaura.caroline@urca.br](mailto:isaura.caroline@urca.br)

**José Ewerton Bezerra Alves Duarte** é mestrando em Direito pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Direito Público e em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade. Professor de Direito Penal e Processo. Servidor Público Efetivo na Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado da Paraíba., integrante do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).

E-mail: [ewertonduartecz@gmail.com](mailto:ewertonduartecz@gmail.com)

**José Rossicleiton de Freitas** é mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Gestão Educacional e em Gênero e Diversidade na Escola, integrante do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR). Professor da educação básica.

E-mail: [jrsatierf@hotmail.com](mailto:jrsatierf@hotmail.com)

**Lorena dos Santos Oliveira** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, graduada em História e professora de História.

E-mail: [lorena.oliveira@gmail.com](mailto:lorena.oliveira@gmail.com)

**Mabell Sales Batista Pinho** é Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), pedagoga e cantora. E-mail: [mabell.sales@urca.br](mailto:mabell.sales@urca.br)

**Maria Beatriz Sousa de Carvalho** é advogada, especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal, professora do Centro

Universitário Vale do Salgado, Supervisora do núcleo de práticas jurídicas do Centro Universitário Vale do Salgado.

E-mail: beatrizsousacd@hotmail.com

**Maria Claudia Virgínia de Lima** é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, graduada em História e Educação Física.

E-mail: profamariaclaudiavdelima@gmail.com

**Matheus Ribeiro Barreto Dias** é Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Paraíba, Advogado. Pesquisador junto ao grupo de pesquisa (LABIRINT).

E-mail: matheusbarreto14@hotmail.com

**Pedro Weslei de Oliveira Silva** é mestrando em Educação e especialista em Educação Infantil pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Pedagogia e professor efetivo no Município de Barbalha-CE

E-mail: wesleipedagogia@gmail.com

**Rickie de Sousa Santana** é mestranda em Educação, especialista em Gestalt-terapia, em Transtorno do Espectro Autista e em Psicologia Aplicada à Educação.

Professora temporária da Universidade Regional do Cariri,

E-mail: rickiesant1@gmail.com

**Tatiane Bantim da Cruz** é mestra em Educação, professora temporária da Universidade Regional do Cariri e integrante do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR).

E-mail: tatianebantim@hotmail.com

**Wellington Soares Gomes** é mestrando em Artes Visuais no Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais

UFPB/UFPE. Especialista em artes visuais, graduado em Artes Visuais (URCA). Professor temporário de Artes/Literatura na Secretaria de Educação de Fortaleza/CE. Integra do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV), (UFPB) e (UFPE), e do Grupo de pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC) (URCA).  
E-mail: wellingtonartes3@gmail.com -

As reflexões sobre gênero, sexualidades e diferenças se entrecruzam nesta publicação em conexão com a educação, direitos humanos e cidadania problematizadas a partir da ideia de feminismos plurais, estudos decoloniais e a intersecção com marcadores sociais pulsantes em nosso cotidiano, quais sejam: raça/etnia, violência, geração e territorialidade. A ideia desse livro surgiu dentro dos estudos e debates realizados no Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças LEGRAR/URCA e nas nossas práticas docentes, especialmente na unidade curricular Gênero e diversidade na escola do Programa de Mestrado Profissional em Educação – URCA, que tivemos a oportunidade de ministrar. A intenção é que as reflexões construídas nesses espaços, sejam elas teóricas e/ou práticas, fossem organizadas e expressadas na escrita e partilhadas com um número maior de pessoas, afim de corroborar com a produção do conhecimento acerca das temáticas abordadas na publicação. Travar o debate sobre temas tão instigantes e polêmicos, apresentados nessa coletânea, se faz urgente e necessário pois é uma forma de demarcação de posição política e teórica frente a todo um movimento de ampliação de espaços de direita conservadora e retrocesso político. É uma oportunidade de nos somarmos às várias iniciativas e pensamentos na perspectiva de remexer e repensar práticas educativas e epistemologias sexistas, heteronormativas, racistas, coloniais e excludentes que atuam no anulamento, violação, e silenciamento de pessoas e grupos específicos. Essas interpelações exigem novos enfrentamentos, o que envolve repensar práticas políticas e teóricas, assumir outras vias de interpretação e olhar para esses temas a partir de outros ângulos. Os estudos decoloniais e interseccionais tem assumido esse desafio, constructos teóricos desenvolvidos por muitos textos dessa coletânea. Esperamos que as reflexões apresentadas nessa publicação possam instigar discussões, problematizações e questionamentos e que provoquem outras construções interpretativas. Ousar experimentar novos caminhos é o grande desafio do contexto atual, caminhos que nos permitam mirar a construção de relações mais igualitárias com justiça e respeito às diferenças.



ISBN 978-65-5869-894-4



9 786558 698944 >