



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Gênero, Sexualidade e Educação (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Pedro Paulo Souza Rios

ISBN: 978-65-5222-074-5





Gênero, Sexualidade e Educação (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Pedro Paulo Souza Rios
Organização





Gênero, Sexualidade e Educação (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gênero, Sexualidade e Educação/ Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Pedro Paulo Souza Rios – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

509 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.000

ISBN 978-65-5222-074-5

1. Educação. 2. Gênero e sexualidade. 3. Diversidade. 4. Igualdade de gênero. 5. Relações de gênero. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Rios, Pedro Paulo Souza.

21. ed. CDD 372.372

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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



COMISSÃO CIENTÍFICA

ALCIDESIO OLIVEIRA DA SILVA JUNIOR
ANA MARIA SOTERO PEREIRA
ANTONIO JEFERSON BARRETO XAVIER
BRUNA CARVALHO
DENYSE DE ALMEIDA DOS SANTOS
DIEGO CARDOSO DE OLIVEIRA
EDONILCE DA ROCHA BARROS
ELIENE ALMEIDA SANTOS
IRIS RIBEIRO DA SILVA
ITALO DARTAGNAN ALMEIDA
JANAILSON DA SILVA COSTA
JONAS FRANCISCO DE MEDEIROS
KÉSIA DOS ANJOS ROCHA
LAÍSE DE SOUZA NASCIMENTO
MANOEL LUIZ SANTOS DA SILVA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
PEDRO PAULO SOUZA RIOS
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
THOMAS CARDOSO BASTOS SANTOS



PREFÁCIO

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA PENSAR OS PROCESSOS FORMATIVOS

Na contemporaneidade os processos educativos tem sido cada vez mais exigentes e desafiadores por estarem necessariamente imbuídos nas distintas realidades que constituem as subjetivações humanas dos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico, requerendo compromissos educativos contínuos para pensarmos a educação a partir daqueles/as que estão às margens. Dessa maneira, pensar, problematizar, refletir, desenvolver, sistematizar e publicizar o conhecimento inerente às questões de gênero e sexualidade e suas intersecções com a educação.

Sendo as instituições educativas um espaço-tempo marcado pelas diferenças, onde transitam distintos sujeitos, onde suas vivências se desvelam nas mais complexas situações, os espaços educativos, especialmente as escolas se configuram enquanto cenário aberto à multiplicidade e transitoriedade das subjetivações identitárias, considerando que as relações de aprendizagem são influenciadas pelas relações interpessoais que se estabelecem concomitantemente ao processo ensino-aprendizagem, quer seja nas interações didáticas entre estudantes e objeto os conteúdos curriculares, quer seja entre os próprios os/as estudantes entre si, ou mesmo na relação dialógica aluno/a-professor/a.

Partindo de tais pressupostos suscitamos algumas questões que podem contribuir para que possamos compreender melhor a intrínseca relação acerca das temáticas de gênero e sexualidade nos processos educativos: Gênero e sexualidade na escola, afinal, do que se trata nessa interpelação? Quais os significados das abordagens sobre estes temas no universo escolar? Quais filiações ou traços epistemológicos são utiliza-



dos numa abordagem dessa natureza? Por que tratar os temas gênero e sexualidade na instituição escolar?

Trabalhar com a diversidade sexual e de gênero e suas intersecções nas escolas requer por parte dos/as professores/as um processo de formação contínua, com o intuito de pensar a educação levando em consideração aqueles/as que historicamente foram margeados, merecendo especial destaque as pessoas LGBTQIAP+. Nesta perspectiva, gênero, sexualidade, educação e diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

São essa e outras questões imprescindíveis para pensarmos as questões de gênero no cotidiano escolar que os/as autores/as buscam responder por meio de pesquisas realizadas em diferentes realidades sociais e culturais a partir de vivências educativas. Considerando que qualquer decisão teórica e epistemológica é também política, ressaltamos que as pesquisas publicadas neste e-book expressam as filiações teóricas, metodológicas e epistêmicas dos/as autores/as. Assim, ao abordar o gênero e sexualidade como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos a partir da lógica cisheteronormativa.

Os textos ora apresentados ressaltam a importância da discussão de gênero, sexualidade e suas intersecções na formação dos/as estudantes, por entender que é também no espaço escolar que nos deparamos com práticas de currículo que reforçam a reprodução das normas hegemônicas que tomam a cisheteronormatividade como único modelo a ser seguido, silenciando as diferenças. Práticas pedagógicas pautadas nesse modelo ignora, silencia e exclui a diversidade. De acordo Louro (2007), a escola se constitui enquanto espaço privilegiado para pensarmos as questões da diversidade no campo dos estudos de gênero e sexualidade, No entanto, a decisão de evidenciar e silenciar cabe aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, é importante ressaltar que gêneros e sexualidades são construções a partir de contextos culturais e sociais, cujos arranjos perpassam toda a sociedade.



Tendo em vista os elementos elucidados acima, salientamos que este e-book tem por objetivo suscitar a reflexão acerca de temáticas inerentes às questões de gênero, sexualidade e suas intersecções nos distintos espaços formativos para pensarmos a educação a partir daqueles/as que estão às margens.

Desejamos a todos/as uma ótima leitura e que ela nos leve a ações efetivas e afetivas de formação para pensarmos os desafios do fazer educativo na contemporaneidade.

Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios

*Coordenador do GT 07 - Gênero, Sexualidade e Educação
(CONEDU, 2025)*



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.001

LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE PARA A EQUIDADE DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 12

Lyzette Gonçalves Moraes de Moura

Jackson Ronie Sá-Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.002

O PATRIARCADO, A INVISIBILIZAÇÃO E O APAGAMENTO DA MULHER NA ESCRITA DA HISTÓRIA 32

Walter Rodrigues Marques

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.003

MULHERES POTIGUARES NOS ACORDES DO CORDEL 44

Maria Suely da Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.004

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM AS TRÊS MARIAS, DE RACHEL DE QUEIROZ: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA 67

Ana Paula Lima Carneiro

Maria Paloma Nunes Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.005

A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM CHÃ DOS ESQUECIDOS: UMA PROPOSTA COM BASE NO MÉTODO RECEPCIONAL 94

Ananeri Vieira de Lima

Ana Paula Lima Carneiro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.006

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: AÇÕES EDUCATIVAS SOBRE SAÚDE REPRODUTIVA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E HUMANIZADA 114

Moirá Riroca da Silva e Silva

Roselaine Ripa



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.007**QUAL A É FACE DA VELHICE? MEMÓRIA SOCIAL E A MULHER IDOSA.....133***Nádia Sampaio***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.008****ANÁLISE COMPARADA ENTRE BEM-TE-VI E CLOSE: DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA E O CINEMA SOBRE A DESCOBERTA DA HOMOSSEXUALIDADE EM ADOLESCENTES.....160***Jackeline Sousa Silva**Regilsom Magalhães da Silva Júnior**Igo Pereira dos Santos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.009****A INFLUÊNCIA DA PORNOGRAFIA ON-LINE NA SAÚDE SEXUAL.....185***Jocimario Alves Pereira***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.010****A LITERATURA FALA, O CURRÍCULO CALA: SOBRE A BOLSA AMARELA E ONDE SE ESCONDEM AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....207***Diêgo de Lima Santos Silva**Paula Almeida de Castro***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.011****SILÊNCIOS QUE REPRODUZEM VIOLÊNCIAS: UM OLHAR ESTUDANTIL SOBRE MISOGINIA E GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR....227***Cleide Calheiros da Silva**Joana D'arc Ferreira de Macedo**Alice Marinho Gomes Codá Cavalcanti Marques***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.012****REFLEXÕES SOBRE IDENTITARISMO EXTREMO E OUTRAS FICÇÕES CISHETEROSEXISTAS NA ESCOLA A PARTIR DE UM DEVIR-TRANS.....253***João Gomes Luiz*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.013**MOVIMENTOS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E AS
QUESTÕES DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES.....280***Mac Cleide de Jesus Braga Amaral**Marcos Lopes de Souza***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.014****EDUCAÇÃO SEXUAL PARA SURDOS: UMA REVISÃO DE ESCOPO.....306***Fabíola Sucupira Ferreira Sell**Fabício Cordeiro***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.015****CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE HISTÓRICA 323***Laura Amélia Fernandes Barreto**Andreza Gama de Menezes Cardoso***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.016****SER GAY SOB O OLHAR DA EXTREMA-DIREITA CONSERVADORA:
UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA A PARTIR DE FREUD 350***Janailson da Silva Costa**Diego de Lima Santos Silva***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.017****DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS: PROJETANDO A
AUTODETERMINAÇÃO DOS CORPOS NO AMBIENTE ESCOLAR 371***Maria Adriana Farias Rodrigues***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.018****LER PARA TRANSFORMAR: O IMPACTO DA LITERATURA
LGBTQIAPN+ NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS
INCLUSIVOS.....389***Ilzalene Freitas Marinho**Keila Andrade Haiashida*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.019**EM TERRA DO SOL, O ARCO-ÍRIS TAMBÉM BRILHA: A
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TRANSCIDADANIA NO RIO
GRANDE DO NORTE 408***Jeam Claude de Souza Gomes***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.020****O JOGO DO DESEJO: REFLEXÕES PSICANALÍTICAS SOBRE A
IMAGEM DA MULHER NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA 428***Rita de Cássia Chagas Carvalho**Maria de Lourdes Soares Ornellas***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.021****PROFESSORA SIM, TIA NÃO: UMA ANÁLISE DA OBRA DE PAULO
FREIRE 449***Ângela Maria Miguel**Daisyvângela Eucrêmia da Silva Lima Santana**Joseana Maria Saraiva***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.022****RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO 473***Stefany Machado de Lima**Elisangela Santos de Amorim***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.023****DE QUE AMOR ESTAMOS FALANDO? ANÁLISE DE DESENHOS DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA DA URCA 491***Alan Belizário Cruz**Renata Maria da Silva**Livanio Cruz dos Santos**Cicero Magerbio Gomes Torres*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.001

LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE PARA A EQUIDADE DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lyzette Gonçalves Moraes de Moura¹Jackson Ronie Sá-Silva²

RESUMO

As questões de desigualdade de gênero têm ganhado cada vez mais destaque e tem-se estabelecido a educação visando à sua minimização e resolução, estimulando ao conhecimento do conceito de igualdade de gênero, procurando promover igualmente os direitos de mulheres e meninas em todos os contextos (político, econômico, social e cultural) e contribuindo para a extinção da cultura de estereótipos. Dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), destacam-se: 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 10. Redução das desigualdades; 16. Paz, justiça e instituições eficazes. Tais ODS vão ao encontro dos objetivos de valorização do feminino, em que se visa à igualdade do feminino e do masculino, com paridade de deveres e direitos. Neste estudo, apresenta-se uma proposta pedagógica que busca estimular o reconhecimento da igualdade de gênero para estudantes da Educação Infantil. São apresentadas atividades que deverão integrar a comunidade escolar, interdisciplinarmente, com destaque para o letramento e à formação cidadã: inicialmente, um questionário

1 Doutora em Ciências pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, SP, lgmde-moura@gmail.com;

2 Doutor em Educação pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, prof.jacksonronie.uema@gmail.com; Professor Associado no Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO - UEMA).

voltado a professores, funcionários e familiares, buscando reunir elementos que fortaleçam a necessidade de equalizar a participação masculina e feminina; em seguida, leitura de livros infantis que trabalhem o conceito de igualdade de gênero; posteriormente, rodas de conversa, tendo como convidadas, profissionais de cargos tipicamente masculinos e, para finalizar, elaboração de painéis e documentos de compartilhamento, para contextualização do material trabalhado, pontuando os aspectos mais marcantes do desenvolvimento da proposta pedagógica, enfatizando a promoção da equidade entre os gêneros e os meios pelos quais os alunos podem contribuir nesse processo. Paralelamente, deverá ser promovida a discussão diretiva, entre os professores da Educação Infantil, funcionários da escola, familiares e responsáveis pelos alunos, sobre o tema principal objeto desta proposta de intervenção pedagógica, valorização do feminino, e sobre a necessidade de respeito mútuo para construção de uma sociedade justa.

Palavras-chave: Emancipação Feminina, Redução das Desigualdades, Igualdade de Gênero, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

As questões de desigualdade de gêneros têm ganhado cada vez mais destaque, com crescentes discussões sobre temas relativos à sexualidade em si e construção de identidades sexuais, que já não se limitam à masculinidade e à feminilidade, mas ainda geram expectativas socioculturais concernentes a cada um, gerando conflitos quando não atendidos plenamente (Felipe, 2008).

Tem-se estabelecido, portanto, a educação para a igualdade de gênero, focada em estimular os estudantes a conhecerem o conceito da igualdade de gênero, procurando promover equidade dos direitos de mulheres e meninas em todos os contextos (político, econômico, social e cultural), contribuindo para a extinção da cultura de estereótipos.

No ano 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), contando com o apoio de 191 nações. Posteriormente, em 2015, novas análises, discussões e negociações levaram à reformulação desses objetivos, com a proposição de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em substituição aos 8 ODMs originais, que deveriam fundamentar e direcionar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos quinze anos seguintes. Tais objetivos fazem parte da Agenda 2030 e abrangem 169 metas para serem atingidos até 2030 pelas 193 nações então integrantes da ONU (Socioambiental Online, 2017).

Dentre esses 17 objetivos, 5 são destacados neste estudo:

- 3. Saúde e bem-estar.
- 4. Educação de qualidade.
- 5. Igualdade de gênero.
- 10. Redução das desigualdades.
- 16. Paz, justiça e instituições eficazes.

Dentre as metas do ODS 3, estão a redução da mortalidade infantil e transmissão de doenças, prevenção e tratamento ao abuso de substâncias, acesso aos serviços de saúde sexual e reprodutiva e promoção da

saúde mental e do bem-estar. Já o ODS 4 tem entre suas metas que meninas e meninos, mulheres e homens, tenham acesso à educação em todos os seus níveis, de modo “equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (ONU, 2025, n.p.).

O ODS 5, nosso foco principal neste trabalho, tem como primeira meta “acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte” (ONU, 2025, n.p.), enfatizando, ainda, metas como a eliminação de quaisquer formas de violência, práticas nocivas, desvalorização profissional e falta de acesso a conhecimentos e práticas relacionados aos seus direitos, como, por exemplo, quanto à saúde sexual e reprodutiva, como destacado no ODS 3, e gerenciamento de seus recursos econômicos e bens em geral.

Seguindo a abordagem das necessidades apontadas, as metas do ODS 10 incluem “empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra” (ONU, 2025, n.p.), deixando claro que uma sociedade igualitária deve garantir oportunidade iguais para homens e mulheres. Por fim, o ODS 16 tem dentre suas metas uma expressiva redução de todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionadas a gênero em todos os lugares (ONU, 2025), incluindo o fim do “abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças” (ONU, 2025, n.p.), o que é sobremaneira relevante quando avaliamos que muitos desses problemas afetam mais intensamente meninas e mulheres.

De acordo com o Escritório de Direitos Humanos das Nações Unidas (OHCHR, 2025), a desigualdade de gênero é oriunda, essencialmente, das relações desiguais de poder entre mulheres e homens, o que gera a violência de gênero contra mulheres e meninas. Convém ressaltar que, neste estudo, não se busca o enaltecimento do gênero feminino, mas tão somente a equalização do feminino e do masculino, com paridade de deveres e direitos. A prevenção e remediação das desigualdades e violência de gênero demanda a compreensão de suas origens e requer

o “enfrentamento de suas múltiplas formas, em conformidade com os padrões internacionais de direitos humanos em vigor” (OHCHR, 2025, n.p.).

Como pode ser observado, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável citados vão ao encontro dos objetivos de valorização do feminino. Nesse contexto, a escola, enquanto um espaço social essencial à formação dos indivíduos, tem um papel fundamental, a ela cabendo ampliar o conhecimento tanto dos estudantes, quanto de professores, funcionários e familiares e/ou responsáveis. Cabe à comunidade escolar identificar as necessidades e aspectos que demandam maior atenção no cotidiano dos estudantes, sobretudo no que se refere aos desejos, inquietações e frustrações. A escola deve ir além da transmissão de conteúdo, procurando promover a igualdade de gênero e diversidade sexual, mas, acima de tudo, a compreensão e respeito entre indivíduos diferentes (Socioambiental Online, 2017).

Uma das ferramentas que podem ser mais bem exploradas com essa finalidade é a leitura. De acordo com Mendonça (2024, p. 8), “a literatura infantil possui um potencial imensurável na formação das crianças, influenciando não apenas sua imaginação, mas também seus valores e percepções sobre si mesmas e o mundo que as cerca”.

Neves (2024) abordou o uso da literatura na infância para discussão de estereótipos e diversidade. A autora destaca que, embora sensíveis, questões de gênero podem e devem ser discutidas desde a idade pré-escolar, havendo inúmeras ferramentas, como jogos e atividades interativas em geral, que podem estimular o processo, bem como a inclusão da leitura como uma forma de conscientização e introdução às diversidades da vida adulta. Nesse estudo, verificou-se que o uso da literatura como recurso didático potencializou a sensibilização para o reconhecimento das diferenças de gênero e aceitação da diversidade.

Para além da discussão de igualdade de gênero, a prática da leitura tem sido apontada em diversas abordagens interdisciplinares. Polinário (2024) apresentou um trabalho sobre a importância do letramento para

o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Nesse contexto, compreende-se “letramento” como um processo diferente da “alfabetização”, mas dela dependente: o primeiro implicaria a compreensão, interpretação e domínio do uso da língua, considerando a realidade do indivíduo e sua posição na sociedade. Em seu trabalho, o autor discute a interdisciplinaridade do letramento e destaca sua relevância para uma concepção mais abrangente da sustentabilidade.

Verifica-se, com isso, que o uso da leitura como ferramenta em atividades que busquem o desenvolvimento social e o alcance dos ODS, assim como sua incorporação em intervenções focadas em objetivos mais específicos, é fortemente desejável e pode repercutir positivamente na sociedade.

Ademais, a observância aos ODS e a inclusão da leitura como instrumento formativo no processo de conscientização e formação cidadã são condizentes com as propostas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999). Nelas, estipula-se que as crianças devem ser identificadas como “seres íntegros”, que devem aprender a conviver tanto consigo mesmos, quanto em sociedade e com o ambiente. Com isso, atividades que estimulem gradualmente a articulação das habilidades necessárias são importantes, devendo incorporar ações estruturadas e espontâneas, perpassando pelas diversas áreas do conhecimento a fim de promover uma ampla aquisição de conhecimento e uma formação básica diversificada e abrangente. Com isso, tem-se a possibilidade de viabilização da formação cidadã e da capacidade de compreender e participar ativamente do alcance dos ODS.

Assim, o presente trabalho é apresentado como uma proposta de intervenção pedagógica que visa, principalmente, a estimular o reconhecimento da igualdade de gêneros nos estudantes da Educação Infantil, particularmente no período pré-escolar

(crianças de 4-5 anos), mostrando que inteligência e sucesso pessoal e profissional independem de gênero.

Além disso, busca-se a valorização do feminino enquanto ser humano de iguais direitos e deveres ao masculino; a conscientização dos estudantes da Educação Infantil acerca da igualdade de gêneros; o estímulo à maior interação entre estudantes dos gêneros feminino e masculino; a demonstração da importância da convivência harmônica entre gêneros distintos; e o ressaltar a que todas as pessoas podem ser capazes de desenvolver plenamente seus conhecimentos e habilidades, independentemente de gênero.

METODOLOGIA

Este trabalho visa ao desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica voltada à valorização do feminino no ambiente escolar, na Educação Infantil, mais especificamente, na fase pré-escolar, isto é, para crianças de 4 a 5 anos, embora possa ser estendido à fase escolar, com adequações dos títulos literários propostos para as etapas de leitura. A proposta baseia-se em uma pesquisa qualitativa, que pretende auxiliar na percepção de questões de diferenças de valor humano relacionadas a gênero ainda existentes na nossa sociedade e, sobretudo, promover uma mudança de comportamento nessa sociedade através da conscientização dos futuros adultos.

Com base nos objetivos apresentados, trata-se, também, de uma proposta de cunho exploratório, pois propõe a combinação de uma série de atividades que já fazem parte, isoladamente, do repertório da Educação Infantil, buscando a construção de uma prática integrada que favoreça a empatia e o respeito, qualidades essenciais à formação cidadã.

São propostas atividades que deverão reunir todos os docentes que atuam diretamente com os alunos, de forma interdisciplinar. Convém observar que, por questões de praticidade, na descrição da proposta apresentada a seguir, o termo “professor” será usado de forma genérica, mas respeitosa, referindo-se tanto aos professores, quanto às professoras.

Como desenvolvimento da proposta pedagógica, propõe-se:

1. Etapa Zero: Questionário (Professores/Funcionários)

- a. Este momento deverá ocorrer extraclasse com o uso de um questionário voltado a professores e funcionários, com questões versando sobre as experiências individuais com colegas e alunos, buscando reunir mais elementos que fortaleçam a necessidade de equalizar a participação masculina e feminina;
- b. Reunião de professores para discutir os resultados dos questionários e conhecer melhor as experiências comuns, definindo os pontos mais críticos que poderão direcionar as ações desenvolvidas na proposta.

Observe-se que esta Etapa é designada como Zero porque poderá ser suprimida, dependendo das circunstâncias e condições de desenvolvimento da proposta, bem como das relações interpessoais no ambiente escolar, dos aspectos culturais e socioeconômicos etc., dos alunos e círculo familiar. Quanto maior for a integração entre os profissionais da escola, os alunos e seus familiares, menos necessária poderá ser esta etapa.

2. Primeira Etapa: Leitura/Contação de História(s) e Roda de Conversa I

- a. A aula poderá ser dividida em dois momentos. O primeiro envolverá a leitura, pelo professor, de livros ou trechos de livros que tratem da igualdade de gêneros. Sugerem-se algumas obras que tratam, direta e/ou indiretamente, do assunto (Arnoldi, 2022), ainda que não se limitem ao mesmo:
 - 1) A Cinderela mudou de ideia – Nunila Lopez e Myriam Sierra
 - 2) A História de Júlia e Sua Sombra de Menino – Christian Bruel e Anne Bozellec
 - 3) A princesa que salvava príncipes – Claudia Souza
 - 4) A princesa sabichona – Babette Cole
 - 5) Ana levada da breca – Maria de Lourdes Ramos Krieger
 - 6) As mulheres e os homens – Equipo Plantel

- 7) Carmem. A Grande Pequena Notável – Heloisa Seixas, Julia Romeu e Graça Lima
- 8) Chega de Rosa! – Nathalie Hense
- 9) Clarice Lispector para meninas e meninos – Nádia Fink
- 10) Coisa de menina – Pri Ferrari
- 11) Frida Kahlo – Nádia Fink e Pitu Saá
- 12) Grandes mulheres que mudaram o mundo – Kate Pankhurst
- 13) Malala. A Menina que queria ir para Escola – Adriana Carranca e Bruna Assis Brasil
- 14) Mulheres incríveis – Ciranda Cultural
- 15) Sulwe – Lupita Nyong'o

No entanto, caberá ao professor definir a história a ser contada, podendo, inclusive, criar sua própria narrativa com base nas experiências pessoais ou nas de seus colegas (outros professores ou funcionários, por exemplo) ou, mesmo, de seus familiares, amigos, conhecidos etc.

A contação de história poderá ser suportada com o uso de músicas, fantoches, teatrinho de sombras, fantasias, maquiagem etc. Para a definição da metodologia exata, considerar-se-á a zona de conforto do professor, a disponibilidade/viabilidade de recursos adicionais, a receptividade do público alvo etc. Enfatiza-se, porém, o aspecto lúdico desta etapa, que deve deixar os alunos interessados e confortáveis.

- b. O segundo momento será a Roda de Conversa I e deverá ocorrer após a leitura/contação de história(s). O professor deverá induzir e mediar uma conversa aberta sobre as impressões dos alunos, que deverão se expressar livremente, indicando se entenderam a história, quais suas interpretações da história, se houve identificação em algum momento, como se sentiriam/comportariam nas circunstâncias narradas etc. Convém ressaltar que na Roda de Conversa não há respostas erradas ou fuga do tema: os alunos devem se expressar livremente e caberá ao professor observar e registrar o

desenvolvimento da atividade, sem coibir manifestações espontâneas dos alunos.

3. Segunda Etapa: Roda de Conversa II e Desenhos/Colagens

- a. No primeiro momento, partindo das observações decorrentes da Roda de Conversa I, o professor realizará a Roda de Conversa II, que deverá ser mais breve, partindo dos seguintes questionamentos feitos aos alunos (a serem adaptados e reformulados dependendo do contexto exato de realização):
 - 01) O que você acha que é uma menina forte?
 - 02) Você conhece (pessoalmente) alguma menina forte?
 - 03) Você admira alguma menina (real ou fictícia)? Por quê?
 - 04) O que você quer ser quando crescer? Você acha que uma menina (ou qualquer menina) também poderia ser isso?
- b. No segundo momento, os alunos serão convidados a desenhar meninas/mulheres que considerem/imaginem ser fortes (reais, fictícias ou mesmo imaginárias) ou aspectos que as representem.

Ressalta-se que devem ser respeitadas as habilidades individuais dos alunos, haja vista que a atividade tem caráter lúdico e não deverá gerar qualquer tipo de angústia nesses estudantes. Sendo assim, nesse contexto, a atividade de desenho poderá ser justaposta a atividades de colagem (supervisionada, por questões de segurança física) a partir de jornais e revistas. Observe-se que caberá ao professor providenciar previamente materiais adequados que possam ser utilizados com essa finalidade, considerando-se que materiais físicos para recorte já não são tão comuns.

Propõe-se que os desenhos/colagens sejam usados para construir um mural temporário que fique visível para toda a escola; posteriormente, cada “autor” poderá recuperar seu trabalho, se desejar. Observe-se que a identificação de cada aluno como autor deverá ser estimulada, mas não obrigatória; caso desejem a identificação, o professor poderá intervir diretamente, fazendo essa identificação nesse momento.

Outro aspecto que requer bastante atenção é o caso de “meninos” que porventura se identifiquem com os aspectos de “menina/mulher” discutidos: todos os alunos deverão ter liberdade e apoio para representar qualquer mulher, inclusive a projeção futura de si mesmos, independentemente do gênero original, biologicamente falando.

Com esta proposta busca-se ressaltar a importância das meninas/mulheres, enfatizando a igualdade de gêneros, porém, aspectos relacionados à identidade de gênero deverão ser observados com cuidado, mas sem interferências, podendo vir a ser abordados em propostas posteriores e com o suporte de profissionais especializados.

4. Terceira Etapa: Convidadas Especiais

Neste momento, serão convidadas profissionais de cargos/funções/especialidades típica, tradicional e predominantemente masculinas, independentemente do tipo de formação requerida (fundamental, médio, superior, tecnológica, técnica, informal etc.). Sugerem-se como convidadas: atletas, tais como lutadoras de Judô, Jiu-Jitsu, Karatê, Capoeira etc., ou jogadoras de futebol, futsal etc.; e profissionais diversas, como: bombeira, policial, motorista (ônibus, táxi, carros de aplicativo, caminhão), eletricista etc. Sugere-se, ainda, que o professor verifique a existência dessas profissionais nos núcleos familiares dos próprios alunos e a possibilidade de sua participação nesse momento; a presença de alguém que os alunos já tenham visto ou com quem já tenham interagido, ainda que superficialmente, como habitualmente ocorre com as famílias de alunos da Educação Infantil, poderá deixá-los mais receptivos e confortáveis para se expressarem. Essa possibilidade, no entanto, deverá ser avaliada com cuidado pelo professor, considerando as especificidades da turma.

Não obstante, recomenda-se como dinâmica desta etapa que a convidada compareça inicialmente “à paisana”, isto é, sem nenhum item que identifique sua profissão. Os professores intermediarão a atividade, apresentando aos alunos questionamentos do tipo: “O que você acha que ela

faz?” ou “Com o que você acha que ela trabalha?”. Obtidas as respostas, a convidada poderá apresentar um item de vestuário ou ferramenta de trabalho que sirva como dica ou comentar sobre suas atividades, estimulando a participação e a curiosidade dos alunos. Após esse momento inicial, a convidada poderá falar sobre si mesma e sobre o que faz no trabalho. Caberá ao professor acompanhar e mediar a interação, mantendo a linguagem em um nível apropriado à Educação Infantil, bem como a descontração e ludicidade do momento, ao mesmo tempo em que dirige os aspectos de informação e conscientização da igualdade de gêneros.

5. Quarta Etapa: Elaboração de Painéis de Desenhos e/ou Colagens

Nesta etapa, várias abordagens poderão ser feitas e, nesta proposta, são apresentadas apenas algumas sugestões gerais.

- a. Propõe-se que os professores dividam a turma em grupos, preferencialmente trios, para favorecer a interação máxima entre os integrantes, recomendando-se fortemente que, na medida do possível, nenhum grupo seja constituído exclusivamente por meninas ou exclusivamente por meninos. A divisão poderá ser feita aleatoriamente, mas sugere-se que seja feita com base na afinidade entre os alunos e/ou no interesse deles por uma área específica.
- b. Cada equipe deverá criar um desenho ou colagem que enfatize algum aspecto da igualdade de gênero, a partir da experiência vivenciada nas primeiras etapas da proposta e, também, de suas vivências e cotidiano. Os alunos poderão, também neste caso, optar por colagem, porém recomenda-se que seja estimulado o desenho autoral, que possibilita maior liberdade de expressão. Os trabalhos deverão ser de livre expressão, respeitando-se as habilidades dos alunos e suas visões de mundo, ambas ainda nos estágios iniciais de desenvolvimento.

Também aqui os alunos deverão ser estimulados a identificar a autoria dos trabalhos, mas não deverá ser obrigatório; caso desejem a identificação, o professor poderá novamente colaborar diretamente, realizando essa identificação nesse ponto.

6. Quinta Etapa: Roda de Conversa III e Mural de Desenhos/Colagens

- a. Após a construção dos Desenhos/Colagens, os professores deverão promover a Roda de Conversa III, na qual cada equipe deverá ser estimulada a falar sobre seus desenhos/colagens, respeitando-se suas individualidades e todas as especificidades inerentes à tenra idade e à conjuntura cultural dos alunos participantes da proposta.
- b. Em seguida, o professor deverá organizar os Desenhos/Colagens para registro fotográfico e montagem de um mural, a ser disponibilizado temporariamente para visualização por toda a comunidade escolar.

7. Sexta Etapa: Compartilhamento Virtual Restrito do Mural de Desenhos/Colagens

Após a exposição na Escola, o registro fotográfico dos Desenhos/Colagens criados pelos alunos deverá ser compartilhado com seus pais/responsáveis e, mediante autorização, poderão ser disponibilizados virtualmente nos grupos de “whatsapp” de professores e/ou pais/responsáveis.

Os professores deverão contextualizar as imagens, pontuando os aspectos mais marcantes do desenvolvimento da proposta, enfatizando a promoção da igualdade entre gêneros e os meios pelos quais os alunos podem contribuir nesse processo.

8. Oitava Etapa: Aproveitamento da Proposta na Educação Infantil

As atividades e discussões propostas destinam-se tanto a estimular o autoconhecimento, a autoconfiança e a autoestima das meninas, quanto

despertar a compreensão, a aceitação e a admiração dos meninos, bem como a conscientização de todos sobre a equidade de gênero e o respeito mútuo.

Assim, com base nessas ações, propõe-se abordar aprendizagens de “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

No Quadro 1 é apresentada uma sugestão de cronograma para desenvolvimento das atividades propostas.

Quadro 1 – Cronograma proposto para desenvolvimento das atividades visando à leitura e interdisciplinaridade para a equidade de gêneros na educação infantil.

Atividade	Mês 01	Mês 02	Mês 03	Mês 04
1) Etapa Zero: Questionário (Professores/Funcionários/Responsáveis)	x			
2) Primeira Etapa: Leitura/Contação de História(s) e Roda de Conversa I	x			
3) Segunda Etapa: Roda de Conversa II e Desenhos/Colagens	x	x		
4) Terceira Etapa: Convidadas Especiais		x	x	
5) Quarta Etapa: Elaboração de Desenhos/Colagens		x	x	
6) Quinta Etapa: Roda de Conversa III e Mural de Desenhos/Colagens			x	
7) Sexta Etapa: Compartilhamento Virtual Restrito do Mural de Desenhos/Colagens				x
8) Oitava Etapa: Aproveitamento da Proposta na Educação Infantil				x

Fonte: Próprios autores, 2025.

Conforme descrito anteriormente, aqui, novamente, depois das atividades de exposição na Escola, os registros criados pelos alunos, bem como quaisquer outros registros do processo de desenvolvimento da proposta, poderão ser divulgados virtualmente, como em grupos de “whatsapp”, desde que se obtenha anuência prévia dos envolvidos.

Esta etapa visará à divulgação dos desafios que tiveram de ser superados, a fim de que as gerações atuais não precisem enfrentar os mesmos obstáculos. Ademais, paralelamente à divulgação do material produzido, será promovida a discussão diretiva, entre os professores da Educação Infantil, funcionários da escola e familiares/responsáveis pelos alunos,

sobre o tema principal objeto dessa proposta: valorização do feminino e necessidade de respeito aos diferentes gêneros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (Câmara de Educação Básica, 1999). Nesse documento, fica estabelecido que:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Câmara de Educação Básica, 1999, p. 1)

Este trabalho parte do princípio que os fundamentos norteadores citados são indissociáveis e imprescindíveis para a formação cidadã em geral e, mais especificamente, ao estabelecimento de uma sociedade com igualdade de gêneros.

Entende-se, aqui, que “a formação cidadã envolve não apenas o conhecimento teórico, mas também a construção de práticas e atitudes que promovam a convivência democrática e o respeito às diversidades” (Almeida, 2024, p.1). Ou seja, propostas que visem a uma educação focada na cidadania precisam abordar “aspectos culturais, éticos e políticos” (Almeida, 2024, p.1), estimulando a sensibilização e conscientização dos estudantes desde a mais tenra idade, viabilizando seu engajamento ativo no processo de transformação social e estabelecimento da igualdade de gêneros.

Na proposta ora apresentada, considera-se que todos os atores da comunidade escolar devem estar envolvidos e comprometidos com a for-

mação de cidadãos conscientes e sensibilizados para essa necessidade. Ou seja:

Ao valorizar a ética e a cidadania na formação dos estudantes, gestores e educadores contribuem para o desenvolvimento de profissionais mais humanos, preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade com empatia e responsabilidade.

Investir nessa dimensão do ensino é também investir no futuro: um futuro onde o conhecimento técnico caminha lado a lado com os valores que sustentam relações justas, solidárias e sustentáveis. A transformação começa na sala de aula, mas seus impactos reverberam por toda a sociedade. (Delinea Edtech, 2025, n.p.).

Isso é perfeitamente condizente com a busca por uma formação direcionada à cidadania, que “busca estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo” (Governo do Estado do Ceará, 2025), ao mesmo tempo em que favorece o atendimento à metas estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Para além desse engajamento, pretende-se seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foram posteriormente fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Nesse documento, compreende-se que a Educação Infantil deve englobar ações capazes de articular conhecimentos e experiências prévios das crianças, com o processo de compreensão e incorporação dos aspectos inerentes ao “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” possibilitando o desenvolvimento pleno das crianças em idade pré-escolar (0 a 5 anos). De acordo com esse documento,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Câmara de Educação Básica, 1999, p. 1).

Assim, esta proposta de intervenção pedagógica propõe não apenas a incorporação de uma série de atividades que visam à promoção da conscientização das crianças e à igualdade de gêneros. Para além disso, busca-se propiciar o letramento, enquanto ferramenta de inserção social, e a formação cidadã, enquanto instrumento de sensibilização para as questões sociais, reunindo ambos como ferramenta para o favorecimento da constituição de uma sociedade crítica em todos os seus aspectos, bem como ciente e defensora da igualdade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentada uma proposta de intervenção pedagógica na Educação Infantil para crianças em idade pré-escolar, entre 4 e 5 anos. A abordagem realizada busca enfatizar 5 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 10. Redução das desigualdades; e 16. Paz, justiça e instituições eficazes. Dentre esses, ressalta-se o ODS 5, que foca no alcance da igualdade de gênero e no empoderamento de todas as meninas e mulheres.

Para tanto, são propostas diversas atividades, destacando-se o uso da leitura de textos voltados para o público infantil e com temática específica de igualdade de gênero, destacando habilidades e direitos das meninas e mulheres. Como ferramenta de formação e de alcance da igualdade de gênero, compreende-se a literatura como meio para o engajamento no letramento infantil e na formação cidadã. Além disso, estima-se que a leitura crítica pode propiciar o desenvolvimento consciente da necessidade de respeito ao outro, assim como rodas de conversa podem promover a exteriorização de opiniões e interação social positiva, no sentido de reduzir desigualdades em geral e estimular a formação de adultos responsáveis por si e por uma sociedade justa em toda a sua extensão.

A abordagem apresentada é, também, condizente com as especificações da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que traz orientações sobre o processo formativo formal das crianças no país.

Com isso, espera-se contribuir para a formação das crianças, estimulando-as ao letramento e à cidadania, constituindo-se como pessoas capazes de avaliar criticamente sua realidade e promover mudanças, particularmente sendo instrumentos do estabelecimento de uma sociedade igualitária como um todo, mas, especialmente na questão de gêneros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. S. Formação cidadã contínua e abrangente: contextos críticos incentivam a reflexão, a análise e a problematização da realidade. **Revista Foco**, v.17, n.12, e7183, p.01-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7183/5168>. Acesso em: 24 out. 2025.

ARNOLDI, A. **9 livros infantis para incentivar meninas a serem o que elas quiserem**. Seção Desenvolvimento Infantil. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/desenvolvimento-infantil/9-livros-infantis-para-incentivar-meninas-a-serem-o-que-elas-quiserem/>. Acesso em: 24 out. 2025.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2025.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2025.

DELINEA EDUTECH. **O papel do ensino na formação cidadã e ética dos alunos**. Disponível em: <https://delinea.com.br/formacao-cidada-e-etica/#:~:text=Conclus%C3%A3o,reverberam%20por%20toda%20a%20sociedade>. Acesso em: 24 out. 2025.

FELIPE, J. **Educação para igualdade de gênero**. Ano XVIII, boletim 26, nov. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Formação para a cidadania. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/formacao-para-a-cidadania/#:~:text=A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Cidadania,de%20uma%20%C3%BAnica%20turma%2C%20preferencialmente>. Acesso em: 24 out. 2025.

MENDONÇA, A. C. D. **Livro infantil como meio para promover o protagonismo feminino e a igualdade de gênero**. 2024 . Artigo científico (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/3be09bd-1-e425-4be6-ae3a-5e6ee90a32e8/content>. Acesso em: 24 out. 2025.

NEVES, A. M. P. **Abordagem aos Estereótipos de Gênero e Diversidade na Educação Pré-Escolar através da Literatura para a Infância**. 2024. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, Aveiro, 2024. Disponível em: <https://opac.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-search.pl?idx=su&q=%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar%22>. Acesso em: 24 out. 2025.

OHCHR, Escritório das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/women/gender-based-violence-against-women-and-girls#:~:text=Gender%2Dbased%20violence%20against%20women%20and%20girls%20is%20one%20of,human%20rights%20standards%20in%20place>. Acesso em: 24 out. 2025.

ONU, Organização das Nações Unidas. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 24 out. 2025.

POLINÁRIO, M. C. **Projetos de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: língua portuguesa e matemática em uma perspectiva interdisciplinar**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Estudos da

Linguagem, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/65f02f-24-ba52-4db7-a5bb-6bc9d7cb8d7a>. Acesso em: 24 out. 2025.

SOCIOAMBIENTAL ONLINE. 17 abr. 2017. Disponível em: <http://socioambientalonline.com.br/os-17-objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em: 24 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.002

O PATRIARCADO, A INVISIBILIZAÇÃO E O APAGAMENTO DA MULHER NA ESCRITA DA HISTÓRIA

Walter Rodrigues Marques¹

RESUMO

O patriarcado heteronormativo foi o maior sucesso da humanidade até hoje. A invisibilização daqueles que não são espelhos desse biotipo, o resultado notável desse empreendimento. Não é apenas nascer no sexo masculino, mas ser macho nos padrões heteronormativos - há uma forma de ser macho. Todavia, uma mulher que se identifica com esse padrão, não recebe tal tratamento. Assim, o que se depreende é que ou se nasce no sexo masculino e segue-se o padrão heteronormativo ou aceite as consequências da sociedade patriarcal. A *mimese* só é válida para os machos heterossexuais. Mulheres, hetero ou homossexuais, assim como homens homossexuais são consideradas abjetas. Portanto, concorda-se com Simone de Beauvoir e Judith Butler, de que não se nasce mulher, torna-se (Beauvoir) e, seguindo a perspectiva de Butler, advoga-se que os padrões hetero/homo são projetos do patriarcado. O enredo serviu para ilustrar a invisibilização da princesa portuguesa Maria Isabel de Bragança, irmã de D. Pedro I no Brasil e IV, em Portugal, filha de D. João VI e Dona Carlota Joaquina, que casou-se com o rei da Espanha, D. Fernando VII (irmão de Carlota Joaquina). Tal invisibilização se deu no fato de

1. Doutorando em Educação - Universidade de São Paulo (USP). E-mail: waltermarques@usp.br; Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Pesquisa: indígenas e o contato; educação em museus; arte/educação; arqueologia/antropologia; cerâmica; artes visuais; tecnologias na educação.

a princesa portuguesa, então rainha da Espanha de 1816 a 1818, ter criado o Museu do Prado e O Guia do Prado (1ª ed. 2010 e a 6ª rev. 2019), mencionar que foi o rei que o criou. Partindo desse fato, objetiva-se comparar, por recorte temporal, como a Europa e o Brasil lidam com gênero e sexualidade. A pesquisa consiste numa revisão de literatura, destacando a invisibilização de minorias sociais como mulheres, LGBTQIAP+, negros, indígenas e *Outros* invisibilizados. A literatura revela que na Europa e Brasil, a representatividade é majoritariamente branca, masculina, heteronormativa e, são tratadas em ambas as realidades, de forma equidistantes, com ligeiro avanço para o Brasil.

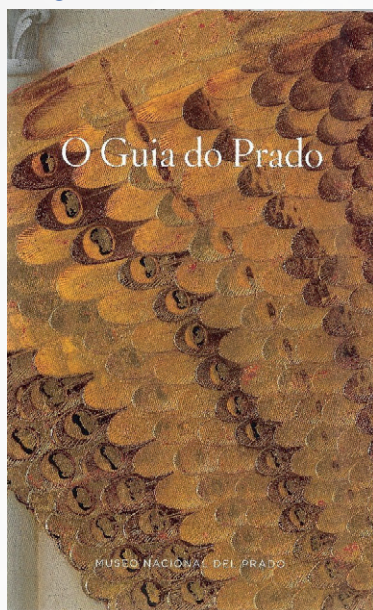
Palavras-chave: Patriarcado e poder, Invisibilização e apagamento, Homossexualidade e heterossexualidade, Corpos abjetos, Gênero e sexualidade.

INTRODUÇÃO

O patriarcado heteronormativo pode ser considerado, sob a ótica da sociologia e da teoria crítica, o maior empreendimento de sucesso da humanidade em termos de arquitetura social de poder e controle. Essa estrutura, consolidada historicamente, não apenas estabelece a primazia do masculino, mas também define um padrão rígido de ser: o macho nos padrões heteronormativos. O resultado mais notável e perverso desse empreendimento é a sistemática invisibilização e o apagamento daqueles que não se espelham nesse biotipo socialmente imposto.

Essa invisibilidade atinge a mulher, independentemente de sua orientação sexual, e o homem que não se alinha ao padrão heterossexual. A *mimese* da masculinidade é, ironicamente, válida exclusivamente para os machos heterossexuais. Mulheres, tanto heterossexuais quanto homossexuais, bem como homens homossexuais, são relegados à condição de corpos abjetos, existências cujas contribuições e narrativas são consideradas descartáveis ou não-cidadãs.

Este artigo teórico se fundamenta na compreensão de que as categorias de gênero e sexualidade são construções sociais profundamente enraizadas na lógica patriarcal. Concordamos com Simone de Beauvoir (2014) ao afirmar que não se nasce mulher, torna-se, e avançamos com Judith Butler (1993) para advogar que os próprios padrões binários de hetero/homossexualidade não são naturais, mas sim projetos do patriarcado destinados à manutenção da ordem e do poder. Para ilustrar a mecânica desse apagamento na escrita da História, utiliza-se o enredo da Princesa portuguesa Maria Isabel de Bragança (irmã de D. Pedro I), cuja contribuição fundamental para a criação do Museu do Prado, entre 1816 e 1818, foi historicamente invisibilizada e creditada ao seu marido, o Rei da Espanha, D. Fernando VII. Destacamos abaixo, capa do Guia.

Figura 1 – O Guia do Prado

Fonte: fotografia do autor (2025)

Partindo desse fato histórico de recorte temporal específico, o objetivo deste trabalho é comparar a forma como a Europa e o Brasil, em suas realidades contemporâneas, têm lidado com as questões de gênero e sexualidade, por meio da análise de representatividade.

METODOLOGIA

A pesquisa consiste numa revisão de literatura de caráter teórico-explicativo, com o intuito de construir o arcabouço conceitual que sustenta as discussões sobre o patriarcado, o poder e a construção social do gênero e da sexualidade. O estudo utiliza a análise crítica das obras de teóricos fundamentais como Simone de Beauvoir e Judith Butler, articulando seus conceitos centrais (gênero construído, heteronormatividade compulsória e abjeção de corpos) para desvelar o mecanismo de invisibilização histórica. O recorte empírico do Museu do Prado serve como fato ilustrativo para contextualizar a análise. O levantamento bibliográfico destaca a invisibilização não apenas de mulheres, mas de minorias sociais de forma

interseccional, como a comunidade LGBTQIAP+, pessoas negras, indígenas e outros grupos marginalizados.

A HETERONORMATIVIDADE COMO PROJETO PATRIARCAL E O GÊNERO COMO PERFORMANCE

A premissa do patriarcado, de que o sexo masculino é o eixo central da sociedade, exige a conformação a um ideal de masculinidade hegemônica. Essa conformação não é meramente biológica, mas performática. A sociedade patriarcal cria um conjunto de regras (o padrão heteronormativo) que define o “macho ideal”. Quem performa fora desse padrão é punido, seja homem homossexual ou mulher, pois quebram a regra da *mimese* exclusiva (Butler, 1993).

A teoria do gênero, nesse contexto, é a chave para a desconstrução. Ao postular que o gênero é uma construção social e uma performance repetida (Butler, 1993), fica evidente que a binariedade e a heterossexualidade compulsória são ferramentas de poder. O sistema não apenas nega a possibilidade de “se tornar” algo diferente do que lhe foi imposto (Beauvoir, 2014), como também classifica identidades dissidentes como corpos abjetos – aqueles que são sistematicamente expelidos da zona de inteligibilidade cultural e da história oficial. O sucesso do patriarcado reside justamente nessa capacidade de naturalizar o que é socialmente construído, tornando o desvio uma patologia ou uma inexistência.

COLONIALIDADE DO GÊNERO E A INTERSECCIONALIDADE DO APAGAMENTO

Para expandir o campo teórico, é imperativo analisar a invisibilização sob a ótica da interseccionalidade (Crenshaw, 1989) e da colonialidade do gênero (Lugones, 2008). O patriarcado não atua de forma homogênea; ele se alia a outras estruturas de dominação, como o racismo, o classismo e o colonialismo. A experiência de apagamento de uma mulher branca,

como Maria Isabel de Bragança, é distinta, mas similar em seu mecanismo, à invisibilização histórica de mulheres negras, indígenas ou trans.

Podemos destacar os casos de mulheres negras (Dandara, Tereza de Benguela, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez) e a discussão sobre a invisibilidade dos povos indígenas.

A interseccionalidade (Crenshaw, 1989) e a colonialidade (Quijano e Mignolo) demonstram que o apagamento é mais violento quanto mais distantes da norma (branco, masculino, heterossexual) se encontram os sujeitos.

A análise se aprofunda ao incorporar a colonialidade do gênero (Lugones, 2008), que expõe como o racismo e o machismo se cruzam para negar a agência e o intelecto de corpos não-brancos. No Brasil, o epistemicídio (Carneiro, 2018) é a arma contra as intelectuais negras. A genialidade literária de Maria Firmina dos Reis (2004) e a crítica social de Carolina Maria de Jesus (1960) foram relegadas à margem do *cânone*, assim como a teoria política de Lélia Gonzalez (1984), que desvendou a “Amefricanidade” e o “pretuguês”.

Este apagamento se estende às líderes. A invisibilização de guerreiras como Dandara dos Palmares (1994) e a de líderes quilombolas como a Rainha Tereza de Benguela demonstra o esforço da historiografia patriarcal em apagar o protagonismo feminino na resistência à escravidão. Finalmente, a invisibilidade dos povos indígenas (Krenak, 2023) é uma tática secular que, ao retratá-los como ahistóricos (Gomes, 2015), busca justificar a apropriação de suas terras e a negação de seus direitos.

Este mesmo mecanismo de produção de “corpos abjetos” e de apagamento é confrontado, no entanto, por uma práxis de resistência decolonial. Se a historiografia patriarcal apaga a autoria de Maria Isabel de Bragança, a resistência contemporânea retifica a história oficial imposta pelo Estado. Em um contraponto direto, o ensaio visual “Cartografias do Corpo Trans na Cidade” documenta o ato de Jhenny, uma travesti, de queimar o documento de identidade que “não lhe representa”. Este ato simbólico de “morte e ressurreição”, que ela define como “eu matei ele:

retificação da travesti”, é a inversão direta do apagamento histórico: é a recusa da narrativa estatal (patriarcal) para afirmar a própria existência. Esta performance de “autodeterminação como estrutura”, que ecoa o manifesto “Yo soy mía, yo me transformo”, é a própria teoria da performance de Butler usada como ferramenta para exercer o “direito de cidadã que é usufruir dos espaços citadinos” e confrontar a invisibilidade. O ensaio faz o seguinte destaque:

Este ensaio visual tem como tema a representação e/ou autor-representação, uma vez que as fotografias dispostas abaixo foram cedidas pela trans Jhenny, radicada no município de Santa Inês, no Maranhão. Jhenny, como tantas pessoas LGBTQIAPN+, passou por um processo doloroso de aceitação social, ainda que desde cedo já tivesse convicção de quem era. A sociedade heteronormativa/patriarcal é cruel em seu julgamento – não deixa passar sem dor, o processo de reconhecimento da condição de pessoa das LGBTQIAPN+ (Marques, 2025, p. 2).

Esta revisão de literatura aponta para a invisibilização das minorias sociais (mulheres, LGBTQIAP+, negros, indígenas) de forma cruzada. O apagamento na escrita da história é mais violento quanto mais distantes da norma (branco, masculino, heterossexual) se encontram os sujeitos. O caso de Maria Isabel de Bragança é emblemático de como o poder formal (o rei) se sobrepõe ao mérito (a rainha fundadora do Museu do Prado), confirmando a máxima de que o poder patriarcal tem a capacidade de reescrever a memória em seu próprio favor, silenciando feitos femininos de relevância histórica.

Abaixo apresentamos exemplos que servem como evidência de que a invisibilização não é apenas uma questão de raça, mas de gênero estrutural (o “Efeito Matilda”). Eles ilustram como a própria produção do conhecimento e da arte é controlada pelo padrão heteronormativo, negando a autoria feminina mesmo em um contexto de elite (branca).

O mecanismo de apagamento se manifesta até mesmo nos mais altos patamares da ciência, em um fenômeno conhecido como “Efeito Matilda” (Rossiter, 1994). O caso da biofísica Rosalind Franklin (1958), cujos dados foram cruciais para a descoberta da dupla hélice do DNA por

homens, e de Mileva Marić, potencial coautora silenciada das pesquisas de Einstein, conforme Popović (2003), comprovam que o patriarcado não hesita em aniquilar o mérito e a autoria feminina para preservar a hegemonia masculina do saber.

Não se deve esquecer do caso da invisibilização de Marie Curie que mesmo sendo aclamada em 1903 e 1911, e sendo a única pessoa a receber o Prêmio Nobel em duas ciências diferentes (Física e Química), não escapou do mecanismo patriarcal de invisibilização. No primeiro Nobel de Física, em 1903, a Academia Sueca inicialmente planejou laurear apenas seu marido, Pierre Curie, e Henri Becquerel, tratando Marie como uma mera assistente de pesquisa – uma decisão que só foi revista após a indignação de Pierre, forçando a inclusão de seu nome. Esse tratamento condescendente não cessou; anos depois, a cientista teve seu ingresso na prestigiada Academia Francesa de Ciências vetado por uma combinação de discriminação de gênero e xenofobia (Curie, 1976), evidenciando que nem mesmo o reconhecimento internacional mais elevado é suficiente para dismantelar a estrutura que tenta negar a autoria e o brilhantismo das mulheres na história da ciência.

No Primeiro Prêmio Nobel (Física - 1903), Marie Curie, Pierre Curie e Henri Becquerel foram laureados com o Prêmio Nobel de Física. A premiação ocorreu em reconhecimento aos seus trabalhos conjuntos sobre o fenômeno da radioatividade, descoberto por Becquerel.

Contexto de Invisibilização: inicialmente, a Academia Sueca das Ciências pretendia premiar apenas Pierre Curie e Henri Becquerel. Foi a intervenção de Pierre, recusando-se a aceitar o prêmio sem o devido reconhecimento à sua esposa e principal pesquisadora do tema, que forçou a Academia a incluir o nome de Marie Curie na premiação (Curie, 1976).

O Segundo Prêmio Nobel (Química - 1911): Marie Curie foi laureada, sozinha, com o Prêmio Nobel de Química. Este prêmio foi-lhe concedido em reconhecimento pela sua descoberta dos elementos químicos Rádio e Polônio, pelo isolamento do rádio e pelos seus estudos sobre a natureza e compostos deste notável elemento. Com esta conquista, Marie Curie

tornou-se a primeira pessoa na história a receber dois Prêmios Nobel em diferentes campos científicos (Física e Química), cimentando o seu lugar como uma das maiores cientistas de todos os tempos.

A INVISIBILIZAÇÃO COMPARADA: EUROPA E BRASIL

A pesquisa comparativa aqui proposta revela que, tanto na Europa quanto no Brasil, a representatividade nas esferas de poder, cultura e história é majoritariamente branca, masculina e heteronormativa. Esse padrão de representação, que consolida a história contada a partir do centro, reflete a persistência da estrutura patriarcal em ambos os contextos.

A literatura indica que as minorias sociais são tratadas de forma equidistante nas duas realidades, sugerindo que o mecanismo de apagamento é transnacional e estruturalmente ligado à lógica colonial e capitalista. Contudo, a análise sugere um ligeiro avanço para o Brasil – o que pode ser atribuído a uma maior e mais recente pressão social e movimentos de resistência mais explícitos e radicalizados por parte de grupos marginalizados, notadamente os movimentos negros, indígenas e LGBTQIAP+, que forçam a inclusão de narrativas contra-hegemônicas em esferas públicas e acadêmicas.

Este mecanismo comparativo de apagamento patriarcal, que trata a mulher como “propriedade do homem”, é analisado por Marques et al. (2022) na esfera audiovisual contemporânea. O estudo contrasta as estruturas patriarcais de Los Angeles (na série Hollywood) com as do Rio de Janeiro dos anos 1950/60 (Coisa Mais Linda). Em ambas as representações, a mulher é subjugada. No contexto brasileiro (Coisa Mais Linda), o “apagamento” é levado à sua consequência mais brutal: a personagem Lígia, que desafia o controle do marido para ser cantora, sofre a “violência simbólica e morte social” e, por fim, o feminicídio.

O feminicídio retratado em *Coisa Mais Linda* pelos personagens Augusto e Lígia é o ponto culminante de um rastro de violência física e simbólica contra a mulher no Brasil. Dentre surras e estupros, a violência simbólica e morte social é bas-

tante presente quando Augusto (pré-candidato à prefeitura do Rio de Janeiro) refuta a possibilidade de Lígia se tornar uma cantora. A alma de Lígia extrapola o físico e mostra com uma cadência exuberante o quanto a música é o mundo dela. Lígia é uma estrela que deve pertencer ao mundo, jamais a um homem. E é por isso que Augusto lhe toma a vida, com um tiro no peito. No julgamento de Augusto, a imagem da mulher (e das mulheres, é destroçada) e o réu é condenado a 4 anos de prisão, mas com todos os seus antecedentes: homem, branco, de família, réu primário, contribuem para que o juiz lhe conceda o cumprimento da pena em liberdade. Quem, de fato, recebeu a punição? (Marques et al., 2022, p. 3)

O sistema patriarcal então se auto-absolve no julgamento, quando o assassino, um “homem, branco, de família, réu primário”, tem sua pena cumprida em liberdade. Isso espelha o apagamento histórico de Maria Isabel de Bragança: nos dois casos, o patriarcado utiliza seu poder - seja pela violência física ou pela reescrita da história - para aniquilar a autoria e a agência feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patriarcado, a invisibilização e o apagamento da mulher na escrita da história constituem um ciclo de violência epistêmica que define a modernidade ocidental. A docência de Beauvoir e a desconstrução de Butler fornecem as ferramentas para decifrar esse mecanismo: o patriarcado não apenas domina, mas também aniquila a agência e o mérito dos corpos que classifica como abjetos.

O caso histórico da Princesa Maria Isabel de Bragança, que teve sua autoria na fundação do Museu do Prado apagada em favor da figura masculina do rei, é a metonímia perfeita da historiografia patriarcal. A manutenção dessa narrativa serve ao propósito maior de reforçar que o poder e o mérito pertencem exclusivamente ao macho heterossexual.

Apesar de diferenças regionais, a representatividade no Brasil e na Europa ainda reflete a hegemonia branca e masculina, um indicativo de que a luta pela justiça histórica e representacional está longe do fim.

O compromisso da pesquisa e da teoria deve ser o de tornar visíveis os “corpos abjetos” e reescrever a História, reconhecendo as contribuições de mulheres, LGBTQIAP+, negros, indígenas e todos os invisibilizados pela lógica do sucesso patriarcal.

A história, tal como foi escrita, serviu como um poderoso instrumento de dominação patriarcal e colonial. Os casos de Rosalind Franklin, Mileva Marić, Dandara, Tereza de Benguela e Maria Firmina dos Reis, entre tantos outros casos, comprovam que a invisibilidade não é acidental, mas sim uma estratégia deliberada para consolidar o protagonismo branco e masculino.

O compromisso com uma historiografia decolonial e feminista é crucial para desenterrar essas memórias silenciadas e assegurar que as contribuições das mulheres e das minorias sociais sejam devidamente reconhecidas.

É preciso que a história seja reescrita e que não tenha apenas uma versão – como a contada pelos vencedores – mas também o olhar dos vencidos deve ser considerado.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Trad. de Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CURIE, E. Madame Curie. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GOMES, Flávio dos Santos. **Quilombos**: a história e o presente. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1960.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

MARQUES, Walter Rodrigues. CARTOGRAFIAS DO CORPO TRANS NA CIDADE. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 66, n. 66, p. e1638, 2025. DOI: 10.19179/rdf.v66i66.1638. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Revista-daFundarte/article/view/1638>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MARQUES, Walter Rodrigues et al. A Netflix como ferramenta digital e audiovisual na abordagem de gênero, raça e racismo nas séries Hollywood e Coisa Mais Linda. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e51911325906, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.25906. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/25906>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MUSEO NACIONAL DEL PRADO. **La Guía del Prado**. 6. ed. rev. 2019. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2019.

OSSITER, Margaret W. The Matthew Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science*, v. 23, n. 2, p. 325-341, may, 1993.

POPOVIĆ, Milan (Org.). In *Albert's Shadow: the life and letters of Mileva Marić, Einstein's first wife*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Luís: Typografia Comercial, 1859.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEKUTOWICZ, Martha. Dandara: **A Heroína da Liberdade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

WATSON, James D. The double helix: a personal account of the discovery of the structure of DNA. New York: Atheneum, 1968.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.003

MULHERES POTIGUARES NOS ACORDES DO CORDEL

Maria Suely da Costa¹

RESUMO

Este estudo versa sobre a representação estética do cordel ligada à história de mulheres que conquistaram seu espaço na sociedade, mostrando quais aspectos do empoderamento feminino ganharam força e são recorrentes no contexto atual. Em função disso, buscou identificar como, através da dimensão discursiva, ao pautar o conceito de desbravadoras, a representação identitária feminina contribui para o entendimento de temas no contexto social, em campos representativos, em torno de questões relacionadas ao empoderamento e aos direitos das mulheres. Tem como objeto de análise 10 cordéis que compõem a Coleção *Dez Mulheres Potigüares* (2023), com foco para mulheres que fizeram história em vários contextos sociais. Como fundamentação teórica, usamos os estudos de Alves (2002), Kehl (2002), Berth (2019), Freire (1987), Sardenberg (2006), entre outros. Discutir questões sob a via do resgate histórico contribui para que identifiquemos a memória literária de forma contextualizada, possibilitando constituir-se em material a ser inserido em uma ação educativa, voltada para a inserção de questões do empoderamento da mulher que passa por vários caminhos na sociedade, pelo reconhecimento dos direitos da mulher e pela sua inclusão social, mediante uma consciência cidadã, em compreendê-las como sujeitos de sua história.

Palavras-chave: Poesia, Memória, Empoderamento feminino, Ação educativa.

1 Profa. Dra. vinculada ao Departamento de Letras e ao Programa de Pós-Graduação PRO-FLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, suelycosta@servidor.uepb.edu.br

INTRODUÇÃO

A representação de mulheres desbravadoras em seu espaço social, cuja história narrada no texto poético lança um olhar para aspectos de empoderamento, é o que se encontra na Coleção *Dez Mulheres Potiguaras* (2023), lançada no Dia Internacional da Mulher, em 10 de março de 2023, ao homenagear personalidades femininas que se tornaram destaque no contexto do século XVIII ao XXI no Rio Grande do Norte. Esta é sexta edição da coleção de cordéis que celebra e narra a história de mulheres notáveis do Rio Grande do Norte, escritas e ilustradas por escritoras potiguaras. Lançada pela Associação Cultural Casa do Cordel, assim como as anteriores, esta edição retrata a história e o empoderamento feminino através da literatura de cordel.

A referida Coleção destaca o protagonismo de mulheres em épocas, contextos sociais e culturais diversos. Intitulado pelo nome da mulher biografa, em síntese, cada um dos dez cordéis foca em um perfil, a saber: *Ana de Pontes, Clara Castro, Diana Pontes, Dona Bília, Francisca Tapará, Jussara Queiroz, Luiza Dantas, Maria de Ferreiro, Natália Mota e Rosa Régis*. As dez mulheres mencionadas nessa Coleção apresentam características fundamentais no processo de exemplificação do comportamento feminino, visto que suas trajetórias pontuam aspectos significantes para história e para repercussão do encorajamento feminino.

Historicamente, repercutiu-se e naturalizou-se a visão de que cabia à mulher assumir os cuidados com os filhos e o marido, a organização e a limpeza da casa. Ao homem, cabia a responsabilidade de produção nos espaços públicos e as grandes decisões de poder. À mulher os espaços social e profissional eram restritos. Considerando isso, dar destaque às ações de mulheres que de alguma forma se revelam como desbravadoras está em compreendê-las como sujeitos de sua história, o que passa por questões econômicas, culturais e sociais. Cabe, pois, compreender o conceito de gênero para além do determinismo biológico sobre o que seria “ser mulher” e “ser homem”. Desse modo, ao utilizar o conceito gênero,

destacamos o caráter social e a posição da mulher em sociedade, problematizando o “ser mulher” (Gomes, 2018).

Paulo Freire, um dos precursores da análise aplicada à realidade de grupos oprimidos, quando pensou, na década de 1960, sobre a Teoria da Conscientização, na perspectiva do empoderamento, afirmou que

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. (Freire, 1987, p.18).

É com base nessa perspectiva, que se entende, pois, o empoderamento como uma união entre a conscientização e a prática. Empoderar significa, em princípio, obter, ampliar e fortalecer poder ou poderes (Foucault, 1979). É um processo que conduz à possibilidade de tomar decisões, fazer escolhas, falar, expor o que pensa, o que crê, o que deseja e do que precisa, por exemplo.

O conceito de empoderamento feminino surgiu de críticas e debates gerados pelo movimento das mulheres durante a década de 1980 (Sardenberg, 2006). Dentre suas nuances, destaca-se o fato de ser um processo pelo qual as mulheres conquistam autonomia. Nessa perspectiva, o empoderamento pode ser entendido como o processo através do qual se expandem os limites de se fazer escolhas estratégicas, num contexto no qual isso antes era impossível, proibido e/ou negado. Sendo assim, a análise da Coleção faz jus a essa conscientização, exaltando a memória e o empoderamento feminino.

Se atualmente temos mulheres produzindo conteúdos, relatando suas conquistas e colocando a sua versão dos fatos, é uma maneira de empoderar também outras mulheres no sentido de que elas não se sintam reprimidas e possam buscar pelas mudanças necessárias para sua evolução, para se fortalecer e fazer suas próprias escolhas. Isso porque “o processo de fortalecimento da autoestima e estratégias conscientes de

desenvolvimento das relações consigo mesmo também faz parte de um processo ativo de empoderamento” (Berth, 2019, p.86).

Considerando isso, é possível identificar como a representação estética do cordel traz questões ligadas à história de mulheres que conquistaram seu espaço na sociedade no sentido de identificar quais aspectos do empoderamento feminino ganharam força e são recorrentes no contexto atual. São mulheres que revolucionaram a partir de seus feitos, transformando os paradigmas sociais diante das construções estereotipadas e preconceituosas.

Os cordéis biográficos, em questão, além de enaltecer dez ícones femininos potiguares e narrar, em versos, seus perfis biográficos, também são escritos e ilustrados por mulheres cordelistas: Simone Maria, Aninha do Totoró, Neide Costa, Ana Clara Azevedo, Dorinha Rocha, Marcelange Brito, Fátima Guimarães, Ainda Maria, Dorinha Timóteo e Eva Salustino. E trazem nas capas as xilogravuras das artistas plásticas Cecília Guimarães, Célia Albuquerque, Mag Revoredo e Nireuda Longobardi.

METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa de natureza analítico-interpretativa, com a análise de cordeis, bem como referenciais bibliográficos sobre as devidas escritoras, a historiografia literária e contexto histórico do Brasil, para que houvesse um entendimento das diversas contribuições femininas em seus respectivos campos de atuação. Buscou-se, pois, uma compreensão a partir da pesquisa sobre cada uma das dez mulheres citadas na Coleção, o papel histórico, as ações e feitos de empoderamento feminino, em diferentes formas de contribuição para sociedade.

Em função disso, contribuíram os estudos de autores (as) relacionados às representações sociais, para que houvesse uma relação coerente entre a compreensão do empoderamento feminino, a construção da memória e a representatividade histórica feminina, a exemplo de Berth (2019), Cruz (2018), Kehl (2002), Alves (2002), entre outros.

A identidade cultural, entendida como valores, representações, símbolos e patrimônio, assimilados e compartilhados por comunidades, se encontra no centro dos questionamentos das ciências humanas. Castor Ruiz (2003, p. 117) assinala que a identidade se cria, se consolida e se desenvolve por meio de elementos simbólicos, se trama numa complexa interação entre sujeito e realidade. Com efeito, revisitar os retratos da diversidade por meio literatura poética de perfil biográfico é compreender que as representações sociais são fruto de uma construção cultural histórica, não são construídas isoladamente, são apropriações de representações sociais vindas da família, do trabalho, da escola, do dia a dia do sujeito social. O ser humano carrega em si a história de seu grupo, uma espécie de memória coletiva construída pelos fatos e acontecimentos que fazem parte de sua história e também influencia as suas ações (Halbwachs, 2004).

A leitura e análise de textos que trazem a representação ou discussão a respeito do protagonismo feminino possibilitaram a identificação

dos sistemas simbólicos quanto a essa representação e a fixação da base teórica específica que norteou a discussão de modo compreender o sistema de significações e de representações culturais atuantes na matéria literária em questão. Em função disso, a metodologia de estudo teve um caráter bibliográfico, baseada em pressupostos teóricos da história, da literatura e da teoria literária (Moisés, 2007), uma vez que se manuseia o texto de natureza literária; compreendendo-se aí que as determinações da realidade são os pressupostos da linguagem, cabendo, pois, à análise literária a esclarecer como um sujeito histórico reflete uma realidade também histórica (Magalhães, 2005).

Para análise dos dados, partimos da compreensão de que apreender visões de mundo significa mergulhar nos significados produzidos pelos objetos sociais no interior de determinado grupo social. A linguagem, como um sistema de símbolos articulados, coaduna uma forma ampla de conhecimento que encerra outras formas de saber como teorias de senso comum. Assim também, em função de uma análise que se pretende investigativa e interpretativa de um “mesmo problema” em contexto literários/culturais do Brasil, inscreve-se, neste estudo, uma das possibilidades dos estudos comparativistas: a de “atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação” (Carvalho, 1991, p.10). Desse modo, a leitura comparativa dessa produção biográfica possibilitou compreender como as ideias postas pelas cordelistas dão sentido à organização e à percepção de temas importantes no contexto contemporâneo, a exemplo da educação, os direitos humanos e a condição da mulher no contexto social, dentre outros. Aspectos estes fundamentais para uma ação educativa que venha utilizar da leitura deste material literário.

Em suas reflexões críticas, Foucault (1979) destaca que enquanto o sujeito é colocado em relações de produção e de significação, é também, desse mesmo modo, colocado em relações de poder. Assim quando falamos em empoderamento, de certo modo também estamos falando “na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de

autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social” (Berth, 2019, p.18). Assim, a pesquisa se fundamentou em estudos focados nesta questão. De modo que, neste trabalho de nível bibliográfico, se inscreve a relevância em se compreender aspectos da memória individual e seus reflexos na construção da memória coletiva e social sobre a importância o protagonismo da mulher na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O empoderamento feminino, mais precisamente, a prática feminina cuja objetividade se opõe à submissão masculina e social, pode ocorrer de diversas formas, como na inclusão nos espaços públicos, na produção de conteúdos, na política ou na liderança de espaços antes inabitáveis. Esses comportamentos se tornam representativos, pois dão destaques às ações produzidas pelas próprias mulheres, tornando-as desbravadoras de suas histórias, reconhecendo-as como sujeitos ativos.

Os versos de teor biográficos apresentam uma narração descritiva a respeito de dez mulheres, cujas produções variam de contextos sociais. Porém, tais produções estão relacionadas a um empoderamento que “inclui a mudança individual e a ação coletiva para alterar os processos e estruturas que reproduzem a posição subordinada da mulher” (León apud Cruz, 2018, p.104). A exemplo do que se verifica nos versos, cuja história reflete *Natália de Mota*, uma das dez mulheres biografadas nesta Coleção, a representarem uma mudança individual, e, posteriormente coletiva. Pois, é a partir de ações individuais como estas que os espaços sociais e científicos se tornaram ocupados por mulheres, que antes eram naturalmente subalternizadas. Vejamos:

Essa luta é invisível
O machismo prepondera,
Ocuparemos os pódios

A mulher também lidera,
Isso move a Natália
Que mova outras quem dera!

A educação é porta
Que pode fortificar
O valor do feminino
Devemos ratificar
Ensinando pra os meninos
O padrão modificar

E os prêmios que ganhou?
Ela é internacional
Quem disse? Revista Forbes
Ao seu gênio excepcional,
Uma mulher de poder
Exaltando o nacional.

(Azevedo, p.10-11)

De maneira mais específica, os versos retratam a necessidade de uma ação feminina em questionar ideologias e relações de poder. Um fazer individualizado que precisa ser coletivo, assim como o verso citado sintetiza: “que mova outras”. A amplificação de suas vozes vem questionar o *status quo*, incentivando um novo papel para si na sociedade. Aqui, tem-se o reflexo da força da união feminina, como a solidariedade e a sororidade, atua como um impulso emocional e motor de movimentos sociais que desafiam estereótipos e pressionam por mudanças.

Esse reflexo de poder está representado nas diferentes mulheres Potiguaras biografadas, acentuando a significação e a importância do empoderamento feminino. Vejamos o caso da “cineasta popular”, *Jussara Queiroz*, considerada uma das grandes representantes do cinema engajado na década de 1980 no Brasil:

Muito jovem foi embora
Na capital foi morar,
Com ousadia e coragem
Busca o destino mudar,

Estudou lá no 'Atheneu'
Enino Médio a cursar.

Com ambinção e liberdade
De outras terras desbravar,
Chega ao Rio de Janeiro
Pra os sonhos realizar,
Em cinema e jornalismo,
Volto quando me formar.

[...]

Com produções premiadas
Na cena se destacou,
Pintura, jornal e arte
Em tudo se aventurou,
Com ideias na cabeça
Muita coisa completou.

(Costa, 5-7)

O contexto da educação tem sido não somente o espaço de transmissão, mas também de construção de novos conhecimentos que, associados aos fundamentos de construção de identidades, podem favorecer para uma melhor qualidade de vida, numa relação de alteridade. Assim sintetiza a biografia de *Maria FERREIRO - pé no chão e coragem de viver*, uma referência da experiência educacional do movimento de cultura popular “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, vivida no Rio Grande do Norte, de fevereiro de 1961 a abril de 1964 (Goés, 1980); sendo ela uma aluna do projeto que “muita gente ensinou”:

Menininha muito esperta
Um sonho realizar,
A leitura na cabeça
Promessa para alcançar,
Instituição já sentiu
A surpresa vai chegar.

[...]

Em um dia ensolarado
A cidade com fervor,
Um anúncio se ouvia
De bem longe animador,
O povo todo seguiu
Paulo Freire o professor.

Em mil novecentos e
Sessenta e três começou
O projeto de escrever
A muita gente ensinou,
Agricultor e crianças,
Muito jovem o procurou
(Brito, p. 5-7)

Dentro de contexto da educação feminina, a cordelista Simone Maria destaca a biografia de *Rosa Regis – Filosofando em versos*, dando ênfase a formação acadêmica daquela que, nascida na zona rural, ainda criança, teve contato com a leitura e canto do cordel através de seus pais. De adolescência pobre, buscou na capital potiguar trabalho, dentre os quais atuou como doméstica, vendedora de livros e, mais tarde, concursada da COSERN. Já aposentada, conquistou formação acadêmica, tornando-se professora e destacando-se no ofício de cordelista:

Aos quarenta e nove anos
Foi prestar vestibular,
Agora já aposentada
Decidiu logo avançar
Pra numa universidade
Seus estudos completar.

[...]

Agora Rosa fazia
Aquilo que tanto amava
Se tornara professora
Algo que tanto estimava,
Provando que nunca é tarde
Pra viver o que sonhava.

[...]

Pelas obras literárias
Nossa autora se firmou,
Mas é mesmo no Cordel
Que o seu coração marcou,
Cordelista dedicada
Muitos títulos ganhou.
(Maria, p. 9-11)

A partir da leitura analítica de cada perfil biografado, foi possível identificar a representação de que o empoderamento das mulheres implicava numa transformação das estruturas de subordinação, tal qual feito por *Diana Pontes*, na condição de uma mulher inspiradora como diretora teatral e produtora cultural:

Diretora teatral
Roteirista e bailarina.
Encantou-se coma dança
Quando ainda era menina,
Seu poder de criação
Constantemente a ilumina

[...]

Uma potiguar marcante
Na arte, polivalente,
Recebeu diversos prêmios
Corajosa e combatente,
Jamais entregou os pontos
Pois sempre foi resistente.

[...]

Premiada nacional
E internacionalmente,
Mostra que é uma cidadã
De caráter coeente,
Seu sucesso nessa vida
Passou a ser permanente.
(Guimarães, 4-6)

A resistência, nesta Coleção de mulheres, tem sua versão feminina. A cordelista Dorinha Rocha retrata a biografia de *Francisca Tapará*, principal liderança indígena do Rio Grande do Norte. Atuante pela causa indígena, como “um grito de resistência”, ela cresceu sem entender o porquê seu pai, um contador de histórias, insistia em pedir para que não falasse a ninguém sobre a origem indígena da família. A violência sofrida era advinda de ameaças e perseguições de fazendeiros da região:

Sabendo que o mal venceu
O pai para os proteger,
Orientava seus filhos
Para jamais ir dizer,
Ou da herança indígena
Deixar se transparecer.

[...]

Ninguém mais lhe impedia
Dela ser o que quiser,
Sua liderança forte
Ela enfrenta o que vier,
é a cacique da aldeia
Com ela não tem mister.

[...]

Mostra sem o dedo em riste
Grupos indígenas lutando,
Pelo direito que é seu
Com leis fracas tramitando,
Das terras remanescentes
Grileiros se apropriando.
(Rocha, p. 6-7-10)

A história de vida de Francisca Tapará demonstra os efeitos de um processo colonizador violento que tentou apagar histórias e culturas vinculadas aos povos indígenas. Hoje, como uma liderança indígena, testemunha a luta pela resistência dos povos originários em uma constante batalha contra o extermínio, o genocídio, o etnocídio, o apagamento, a

invisibilidade. A leitura de sua biografia, de certo modo, estabelece um caminho fértil na direção de estimular a reflexão de práticas que possam ser um horizonte de esperança no sentido da necessidade de descolonizar o saber.

Ao observar como esteticamente cada cordel biografado traz a representação feminina, tornou-se possível identificar o quanto o empoderamento é uma ferramenta de enfrentamento às estruturas sociais opressoras, e contribui para a conscientização e fortalecimento das relações individuais, como bem destaca Berth (2019), ao frisar que para que haja o fortalecimento da autoestima feminina, é necessário estratégias para o desenvolvimento individual, o que faz parte do empoderamento feminino ao ocupar espaços.

Destacando o campo de atuação e seus feitos, a Coleção traz a narrativa descritiva de dez mulheres com foco nas ações que repercutem até os dias atuais, conforme pontuado no resumo base a seguir:

CORDEL BIOGRÁFICO	PERSONAGEM BIOGRADA CAMPO DE ATUAÇÃO E FEITOS
1- Ana de Pontes - A mãe do Salto da onça Essa nobre fazendeira / tinha grande coração / Doava parte da terra / Causando renovação,/Ajudou a muita gente / Com um pedaço de chão. [...] Em meio a comunidade / Ana foi fenomenal, / Enfrentou a sociedade / Que era patriarcal, / Batalhou contra o machismo / Pela causa Social. (Aida, 2023, p.08-09)	Ana Joaquina de Pontes – popularmente chamada de Ana de Pontes, era de origem portuguesa. Fundadora da cidade de Santo Antônio do Salto da Onça/RN. Dadora de um terreno onde foi construída uma capela de Nossa Senhora da Conceição (1869), hoje, matriz e Padroeira da cidade. Tem um patronato de rua e escola em sua memória: “Ginásio Comercial Ana de Pontes”

CORDEL BIOGRÁFICO	PERSONAGEM BIOGRADA CAMPO DE ATUAÇÃO E FEITOS
2- Clara Castro - Uma heroína anônima Em mil oitocentos e / Desessete começava, / Causas revolucionárias / Que em tese cul- minava, / De romper com Portugal / Que ao Brasil escravizava. [...] Clara Castro com doçura / Como já predes- tinada, / Não só aceita a missão / Por seu irmão promulgada, / Como ajuda a exterminar / Toda aquela papelada. [...] E assim, Junto a Miguelinho / Num gesto de proteção / Clara queima a papelada / Muda o rumo da nação, / Livrando os compatrio- tas / De morte ou mesmo da prisão. [...] Então as Capitânicas / A princípio revoltadas, / Foram caindo e, somente / RN e Paraíba / Seguiam bem lideradas. (Totoró, 2023, p.05, 07- 11)	Nascida em Natal, Capitania do Rio Grande do Norte, no dia 12 de agosto de 1787, de família religiosa - Padre Miguelinho. Atuante na Revolução Pernambucana (1817), “Revolução dos Padres”, na luta pela independência do Brasil. Queimou papéis que poderiam prender ou matar um povo abandonado.
3- Diana fontes - Uma mulher inspiradora E foi curadora artística / De festivais pelo mundo, / Altamente apaixonada / Por seu ofício fecundo , / Surpreendeu muita gente / por seu talento fecundo. [..] Criou o projeto Encena / Pra dá capacita- ção, / Pras crianças e adultos / De Felipe Camarão, / Bom Pastor e outros bairros / Ganharam transformação. [...] Nossa guerreira é exemplo / Por ter sensi- bilidade, / Delicadeza sincera / Firmeza e sobriedade, / Paixão, beleza, amor, / além de autenticidade. (Guimarães 2023.p. 10 -11)	Nascida em Natal, em 1951. Diretora e produtora cultural; Produziu mais de 20 projetos formativos envolvendo crianças e adolescentes; além de palestras e workshops. Possui prêmios nacionais e internacionais.

CORDEL BIOGRÁFICO	PERSONAGEM BIOGRADA CAMPO DE ATUAÇÃO E FEITOS
4- Dona Bilia – A loiceira da alegria Assim Bilia aprendeu / Sua vida transformar, / Ela aprendeu fazer louça, / Aprendeu barro amassar, / Fazia panela e jarro / Também fazia alguidar. [...] Mulher negra destemida / Alegria, seu refrão, / Cheia de muita atitude / Não negava o seu torrão, Bilia, é nossa guerreira / Representa nosso chão. [...] Foi cantora, foi rainha / Alegrou sua cidade, / A mais bela voz, então / Ganhou com felicidade, / Como rainha do milho / Ela é nossa majestade!!! (Timóteo, 2023, p. 8- 11)	Maria Balbina de Souza, Dona Bilia, Nasceu em 1939, em Janduís – RN. Loiceira de Janduís Desde nova lutou para sobreviver em uma contexto carente de diretos sociais e trabalhistas. Atuou como babá, empregada doméstica, trabalhadora rural, lavadeira, vendedora de leite e artesã do barro e cantora da terceira idade – “ cantava as belezas do sertão”.
5- Francisca de Tapará – Um grito de resistência “O meu povo tem valor!” / É o que vive a clamar, / Em eventos culturais / No desejo de educar, / Quem dera a língua brobô Todos soubessem falar. “É preciso uma reforma/ Essa nossa educação, / Se pensarmos o sujeito / Faremos revolução / O povo indígena vivendo / A sua reconstrução.” [...] De grande perseverança / Na aldeia é majestade / Tapuia Tarairiú / Essa é sua verdade / Seu nome será lembrado / Até na posteridade. (Rocha, 2023 p. 08-11)	Francisca Bezerra ou Francisca Tapará, nasceu em Macaíba- RN, Lider indígena no RN. Cacica da Aldeia Lagoa do Tapará - RN Desde 2020, representa a micro-região junto à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). Graduada em pedagogia e atua na política em prol das comunidades originárias.

CORDEL BIOGRÁFICO	PERSONAGEM BIOGRADA CAMPO DE ATUAÇÃO E FEITOS
6- Jussara Queiroz – Cineasta popular Ativista de cinema / Queria o protagonismo / Viveu as lutas de classe com seu pioneirismo. / Leva os problemas urbanos, / As páginas do jornalismo. O força da sua obra / No Brasil pós ditadura, / Como ainda hoje acontece / Desvalorizam a cultura, / Ela sempre resistente / Mulher de muita bravura. [...] Com concepções políticas / E produção premiada, Esbanjava seu talento / Sendo reverenciada, / Diretora, montadora / De presença iluminada. (Costa, 2023, p.07-09)	Nascida em Jucurutu-RN, em 1956. Cineasta e pioneira no audiovisual potiguar. Produziu curtas sobre problemas urbanos Ficou conhecida, internacionalmente. Roterista de filmes, ex: “A árvore de marcação”. Documentou as lutas das classes sociais, a
7- Luzia Dantas – Esculpida em madeira As peças que esculpia / Em madeira de imburana, / Eram coisas fascinantes / E também muito bancana, / Que atraíam os olhares / Fazim até gincana. [...] No Brasil participou / De inúmeras coletivas, / Tem acervos nacionis / E outras mais aditivas, / Como os internaionais / Não se tendo estimativas. [...] Revelam suas esculturas / Uma excelente artesã, / Com um sublime domínio / Faz tudo com muito afã, / Das figuras que assim fez / Deixam marcas cristã. (Salustiano,2023, p. 6-9-11)	Luzia de Araújo Dantas nasceu no município de São Vicente, na região do Seridó, em 1937. Escultora com a madeira umburana Tornou-se referência na arte popular com uma produção artística única. Participou da Coleção “A Mulher Potiguar – Cinco Séculos de Presença”, em 1999. Em 2007, ganhou o Patrimônio Vivo do Rio Grande do Norte, referência e reconhecimento à sua obra.

CORDEL BIOGRÁFICO	PERSONAGEM BIOGRADA CAMPO DE ATUAÇÃO E FEITOS
8- Maria de Ferreiro –Pé no chão e coragem pra viver Estava da ditadura / Logo o medo apareceu, / Mas a vontade de Ler / Foi gigante e padeceu, / A luta por ser pesada / Bastante gente correu. [...] Foi uns trezentos alunos / Que o projeto formou, / E Maria de Ferreiro / O sonho realizou, / Agora pode votar / Mulher alegre ficou. [...] O projeto se acabou, / Mas deixou aprendizado, / Trabalhador batalhando / O direito assegurado, / Angicos eveluiu / Com muito alfabetizado. (Brito, 2023, p.8-9)	Nascida em Santana do Matos – RN. Em Angicos, foi aluna de Paulo Freire, na campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Seus feitos estão relacionados à busca pela sobrevivência demarcada pela desigualdade social. Sua ânsia de conhecimento tornou-a exemplo na educação do método Paulo Freire
9- Natalia Mota – Mandacaru que fulor na pesquisa científica Era a menina pequena / Daquele lar de gigantes, / Para a doutora de hoje / Muita coisa veio antes, / História d emuitas lutas / Nem pensada por Cervantes. [...] Tudo isso fez a base / Do trajeto que seguiu, Já em solo potiguar / Uma vaga conseguiu, / No curso de medicina / E aí se distingui. [...] Na UFRN / Na USP de Ribeirão, / UNIFESP igualmente / Outros aparecerão, / No Instituto de Neuro / Uns projetos surgirão. (Azevedo, 2023, p.5-7-9)	Natália Bezerra Mota nasceu no Ceará. No Rio Grande do Norte, cursou medicina, e tornou-se Professora, psiquiatra e neurocientista. Desenvolveu pesquisa na área da esquizofrenia discursiva, desenvolvimento cognitivo, dentre outros. Premiada pelo projeto que reduz o tempo do diagnóstico de esquizofrenia.

CORDEL BIOGRÁFICO	PERSONAGEM BIOGRADA CAMPO DE ATUAÇÃO E FEITOS
10- Rosa Regis – Filosofando em versos Conseguiu tanto destaque / Que passou a exercer, / No ofício de cordelista / Fez seu talento valer / Falando de vários temas / Pra sua escola crescer. [...] E por todas essas obras / Teve o reconhecimento, / Da Câmara Municipal / Ganhou Título pot talento, / De Cidadã Potiguar / Que guarda com muito talento. (Maria, 2023, p.10-11)	Nascida em Jacaraú-PB, em 1949, atualmente reside em Natal- RN. Professora graduada em Filosofia e Economia. Poetisa e cordelista premiada. Foi presidente no período entre 2011 a 2014 da ANLIC (Academia Norte Rio Grandense de Literatura de Cordel). Recebeu a comenda do Mérito Folclorista Professor Deífilo Gurgel, concedida pela Câmara Municipal de Natal, em 2014.

Compostos por 32 estrofes, cada cordel biográfico que compõe a Coleção em estudo dá foco a mulheres que fizeram história. O empoderamento feminino vem sendo discutido em diversos campos universitários e nos mais variados campus acadêmicos, além de serem colocadas em diversas pautas sociais existentes. Nesse sentido, é bastante notório que os resultados aqui expressos possuem aberturas para discussões no campo político, social, científico e cultural.

A Coleção em questão pontua aspectos presentes na contextualização social, ao fazer uma retrospectiva histórica de mulheres em diversos campos sociais, marcada pela autonomia, produção e conquistas. As representações femininas em cada cordel citado demonstram as diversas formas de contribuições para a sociedade da época, as quais repercutem até os dias atuais. Por meio do arranjo estético do cordel, as cordelistas destacaram formas de empoderamento feminino oriundo de diversificadas realidades sociais, como a produção artesanal, o audiovisual, a liderança indígena e a pesquisa científica, dentre outras.

Compreender a representação feminina é de suma importância para a construção social dos direitos humanos, principalmente na concepção educativa, alterando a disparidade de gênero existente, historicamente naturalizada como natural. A luta pela autonomia feminina possibilitou

uma quebra dessa visão/“padrão” existente, como bem aponta Kelh (2002, p.16), sendo a mulher “Capaz de desenvolver capacidades sublimatórias e participar, ao lado dos homens, na construção das obras da cultura e na constante renovação do laço social”.

Atualmente, embora ainda seja difícil encontrar com intensidade mulheres nos diversos espaços representativos, há um interesse e produção feminina muito maior que antes. Essa manifestação é gerada pelo resultado de ações de mulheres, que ao longo da história, ventilam uma representatividade a dar forma a um empoderamento, assim como as citadas nesta Coleção, marcada por personalidades que reforçam a identidade de ser mulher.

Ao traçar as contribuições exercidas pelas dez mulheres nesta Coleção poética, as autoras cordelistas não só propagam os seus feitos, como mostram ser possível alterar a realidade social através do protagonismo feminino. Com efeito, cria-se uma ponte entre a produção individual e a consciência coletiva de poder, “na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente entendimento quanto a sua posição social”, como bem ressalta (Berth 2019, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Coleção de cordel, “Dez Mulheres Potigüares”, ao trazer histórias de personalidades femininas importantes para o Rio Grande do Norte, que se tornaram destaque no contexto do século XVIII ao XXI, deu foco a uma representação identitária feminina empoderada de mulheres que fizeram história. Longe de serem figuras passivas, as mulheres nesses contextos culturais têm historicamente encontrado maneiras de resistir às opressões e às normas que tendem as restringir, lutando pela sua liberdade, sobrevivência e autonomia.

A representação estética dos cordéis biográficos pontua questões ligadas à história de mulheres que conquistaram seu espaço na sociedade, em áreas como artes, educação, ciência e liderança, seja na figura de Ana de Pontes, fazendeira e fundadora de uma cidade, ou de Francisca de Tapará, uma líder indígena, ou mesmo nas ações da escultora Luzia Dantas, da loiceira Dona Bília, da cineasta Jussara Queiroz, da cientista Natália Mota, da produtora cultural Diana Fontes, da participante da Revolução Pernambucana de 1987 Clara Castro, da aluna de Paulo Freire Maria Ferreira, e da cordelista Rosa Regis. Tais representações demonstram um poder advindo de uma alteração nos diferentes espaços públicos, seja de ordem financeira, emocional, social, político e relações de gênero.

A relevância em tornar conhecida estas mulheres, por via destes cordéis biográficos, está na possibilidade de proporcionar a outras mulheres o poder de agir como sujeito de sua própria história, quebrando padrões impostos pela sociedade machista, uma vez entender a representatividade como empoderamento, ao significar “processo da conquista da autonomia, da autodeterminação” (Sardenberg, 2006, p. 2). De modo que dar destaque às ações de mulheres que, de alguma forma, se revelam como desbravadoras, frente a questões econômicas, ideológicas, culturais, e sociais, está em compreendê-las como sujeitos de sua história.

Os dados observados correlacionam a busca pela memória e a necessidade de empoderar e transformar outras mulheres, não só porque a obra possui o detalhismo da historicidade, mas porque a produção literária também é de autoria feminina, intensificando ainda mais o empoderamento, além de trazer para o campo as discussões em torno da mulher.

Os cordéis biográficos em questão podem ser usados em diversas esferas sociais, a exemplo da sala de aula. Ao constituir-se em material a ser inserido em uma ação educativa, voltada para a inserção de questões do empoderamento da mulher que passa por vários caminhos na sociedade, possibilitará o reconhecimento dos direitos femininos. Com efeito, a leitura dessas obras, em contexto de ensino, instigará a reflexão sobre o protagonismo feminino, de modo possibilitar transformar a sociedade

em um espaço mais inclusivo, justo, tolerante, resultando em uma consciência cidadã.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ívia. “Imagens da mulher na literatura na modernidade e contemporaneidade” In: SILVIA, Lúcia Ferreira; NASCIMENTO Enilda Rosendo do (Org.).

Imagens da mulher na cultura contemporânea. Bahia: FFCH/UFBA, 2002.in Microbiology, v.30, p. 205-2

AZEVEDO. Ana Carla. “Natalia Mota – Mandacaru que fulora na pesquisa científica”. In: **Dez Mulheres Potigüares**, 6ª ed., Casa do Cordel, Natal, 2023.

BERTH, Joice. **Empoderamento** / Joice Berth. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

BRITO, Marcelange. “Maria Ferreiro – Pé no chão e coragem para viver” In: **Dez Mulheres Potigüares**, 6ª ed., Casa do Cordel, Natal, 2023.

CARVALHAL, Tânia F. “Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar”. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 1, n. 1, São Paulo: ABRALIC, mar. 1991.

COSTA. Neide. “Jussara Queiroz – Cineasta popular”. In: **Dez Mulheres Potigüares**, 6ª ed., Natal, Casa do Cordel, 2023.

CRUZ, Maria Helena Santana. “Empoderamento das mulheres”. In: **Inclusão Social**, v. 11, não. 2, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT. Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GÓES, Moacyr de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-64) - Uma escola democrática**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.

GUIMARÃES, Fátima. “Diana Fontes – uma mulher inspiradora”. In: **Dez Mulheres Potigüares**, 6ª ed., Casa do Cordel, Natal, 2023.

GOMES C. M. **Gênero como categoria de análise decolonial**. Civitas: Rev Ciênc Sociais. 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

KEHL, Maria Rita. Sexualidade recontextualizada. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**, v. 7, p. 11, 2002.

LEÓN, Magdalena et al. Poder y empoderamiento de las mujeres. 1997.

MAGALHÃES, Belmira. “O ensino de Literatura e a interconexão entre representação literária e história”. In: **Leitura**. Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 2005.

MARIA, Aida. “Ana de Pontes – a mãe do salto da onça”. In: **Dez Mulheres Potiguanas**, 6ª ed., Natal, Casa do Cordel, 2023.

MARIA, Simone. “Rosa Regis – Filosofando em versos”. In: **Dez Mulheres Potiguanas**, 6ª ed., Natal, Casa do Cordel, 2023.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MULHERES, 1, 2016, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador: NEIM, UFBA, 2016. p.

ROCHA, Dorinha. “Francisca Tapará – Um grito de resistência. In: **Dez Mulheres Potiguanas**, 6ª ed., Natal, Casa do Cordel, 2023.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. “O (ab)uso da tolerância na produção de subjetividades flexíveis”. In: SIDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SALUSTINO, Eva. “Luzia Dantas – Esculpida em madeira”. In: **Dez Mulheres Potiguanas**, 6ª ed. Natal, Casa do Cordel, 2023.

SARDENBERG, Cecília. Conceituando “Empoderamento” na perspectiva feminista. In: **Seminário Internacional Trilha do Empoderamento Demulheres**, 1, 2006, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador: NEIM, UFBA, 2016. p.1-12. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em 10 de maio 2025.

TIMÓTEO, Dorinha. “Dona Bília – a loiceira da alegria” In: **Dez Mulheres Potiguares**, 6ª ed., Natal, Casa do Cordel, 2023.

TOTORÓ, Aninha do. “Clara Castro – uma heroína anônima”. In: **Dez Mulheres Potiguares**, 6ª ed., Natal, Casa do Cordel, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.004

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM AS TRÊS MARIAS, DE RACHEL DE QUEIROZ: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA

Ana Paula Lima Carneiro¹Maria Paloma Nunes Santos²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor uma abordagem pedagógica para o ensino do romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, no ensino médio, fundamentada no letramento literário de Rildo Cosson (2009). A proposta visa não apenas promover o contato dos alunos com a literatura brasileira, mas também ampliar sua compreensão sobre relações de gênero, sexualidade e o papel da mulher na sociedade. A partir dessa abordagem, os estudantes terão a oportunidade de analisar a construção da personagem Maria Augusta, observando sua trajetória em contraste com as de suas duas grandes amigas, Maria da Glória e Maria José. Essa comparação evidencia as diferentes formas de inserção da mulher no meio social e ressalta o processo de empoderamento de Maria Augusta, que desafia convenções e busca maior autonomia em sua vida. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e base sociológica, que se apoia na leitura do romance e em sua relação com a literatura e a sociedade, além de dialogar com a história das mulheres. O embasamento teórico sustenta-se nos estudos de

1 Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, anapaula-lima.uepb@gmail.com

2 Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, mariapaloma.2020nunes@gmail.com

Candido (2011), Perrot (2017), Rosenfeld (2011), Zolin (2009) e Cosson (2009). Os resultados indicam que Maria Augusta constrói sua identidade ao longo de sua trajetória, diferenciando-se de suas amigas e conquistando seu espaço tanto na sociedade quanto na família. Dessa forma, a adoção do letramento literário como ferramenta pedagógica possibilita uma leitura crítica e contextualizada, enriquecendo a experiência dos alunos e promovendo reflexões sobre a emancipação feminina e as transformações sociais.

Palavras-chave: Personagem; Empoderamento; Letramento literário.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a representação da mulher no romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz. A obra narra a história de três grandes amigas de infância que estudaram em um internato marcado por doutrinas religiosas. Entre elas, destaca-se a personagem Maria Augusta, carinhosamente chamada de “Guta”, cujo comportamento difere do das demais, evidenciando atitudes mais independentes e questionadoras.

Além da análise literária, o artigo propõe uma abordagem pedagógica voltada ao ensino médio, fundamentada no conceito de letramento literário de Rildo Cosson (2009). A proposta visa incentivar a reflexão dos alunos sobre o papel da mulher na sociedade, sobretudo durante a década de 1930, período em que as mulheres eram frequentemente silenciadas, tanto no ambiente familiar quanto na literatura e na sociedade como um todo.

A intenção é que, por meio da leitura do romance, os estudantes compreendam o processo histórico da luta das mulheres por voz e autonomia. A proposta didática contempla a comparação entre a condição feminina da época retratada na obra e a realidade das mulheres contemporâneas, permitindo um diálogo intergeracional e crítico sobre as transformações sociais e culturais.

No romance, a amizade entre as três protagonistas - Maria Augusta, Maria da Glória e Maria José - representa diferentes caminhos e escolhas femininas. Maria Augusta busca independência e realizar-se profissionalmente como datilógrafa, vivendo de acordo com suas próprias decisões. Maria da Glória realiza o sonho da maternidade, dedicando-se à família e aos cuidados do lar. Já Maria José retorna à casa da mãe e torna-se professora, exercendo uma profissão próxima do ambiente familiar. Entre elas, “Guta” se destaca por desejar algo além dos padrões impostos às mulheres de sua época, expressando o desejo por autonomia e mudança.

O presente artigo tem como objetivo geral elaborar uma proposta para a sala de aula que reflita sobre o real valor das personagens femini-

nas no romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, com foco no empoderamento feminino representado pela personagem Maria Augusta. Além disso, propõe-se trabalhar a obra com os alunos, explorando o sentido do texto literário em sua totalidade - início, meio e fim. Como objetivos específicos, destacam-se: observar e analisar a construção da personagem feminina, especialmente Maria Augusta, carinhosamente chamada de “Guta”, bem como as relações de gênero presentes na narrativa, evidenciando o protagonismo e o poder da mulher na obra de Rachel de Queiroz. Por fim, propõe-se uma abordagem pedagógica que permita aos alunos compreender toda a trajetória de luta das mulheres retratada no enredo.

Esta pesquisa se justifica por demonstrar à comunidade acadêmica e não acadêmica a importância da voz da mulher na sociedade, na literatura e no âmbito familiar. A personagem Maria Augusta, do romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, é um exemplo marcante desse protagonismo, ao apresentar um comportamento diferente de suas amigas de infância, o que se evidencia ao longo da leitura da obra.

O artigo propõe uma abordagem pedagógica para o ensino médio que aborda o contexto histórico da mulher desde a década de 1930 até a contemporaneidade, a partir do romance *As Três Marias*, de Rachel de Queiroz. O livro, publicado numa época em que a voz feminina era silenciada, destaca a personagem Maria Augusta (“Guta”), que desafia esse silêncio e busca afirmar sua identidade. A pesquisa, de natureza qualitativa e com enfoque sociológico, analisa o empoderamento feminino presente na trajetória de Guta, diferenciando-a de suas amigas.

A proposta didática envolve debates, leituras e reflexões para que os alunos compreendam a diversidade das experiências femininas retratadas no romance e sua importância histórica. O estudo contribui para a construção da identidade feminina e sugere questionamentos que auxiliam na análise crítica do papel da mulher na família, na literatura e na sociedade, promovendo a autonomia intelectual e o senso crítico dos estudantes por meio da leitura e discussão da obra.

Entre os principais questionamentos propostos pela pesquisa, destacam-se: O real valor da personagem Maria Augusta está relacionado à questão de gênero e sexualidade? De que maneira o empoderamento feminino se manifesta por meio da interação e do contraste entre Maria Augusta e suas amigas? Como o poder feminino é representado no romance de Rachel de Queiroz? Qual a importância de uma sequência básica de atividades nos estudos literários para estimular o senso crítico dos alunos nos anos finais do ensino médio?

O aporte teórico deste artigo baseia-se nos estudos de Candido (2011), Perrot (2017), Rosenfeld (2011) e Cosson (2009). A partir dessas referências, observa-se como a personagem Maria Augusta, carinhosamente chamada de “Guta”, estabelece relações de poder distintas em comparação às suas amigas de infância. Ao longo do romance, suas trajetórias se distanciam, revelando diferentes caminhos escolhidos por cada uma, e evidenciando, no caso de Guta, uma postura mais ativa e questionadora, tanto no âmbito familiar quanto na sociedade.

A proposta pedagógica é voltada para alunos do ensino médio, estruturada por meio de uma sequência básica de atividades. Essa proposta visa promover a reflexão dos estudantes sobre o contexto histórico da mulher brasileira, especialmente na transição da década de 1930 – marcada pelo silenciamento feminino – para a década de 1970, quando as mulheres passaram a conquistar maior voz e direitos. Através desse percurso, busca-se ampliar a compreensão dos alunos sobre as transformações sociais e o papel da literatura nesse processo.

2 VIDA E OBRA DE RACHEL DE QUEIROZ

Rachel de Queiroz é uma das mais importantes autoras cearenses, tendo escrito diversos romances que abordam questões sociais relevantes. Uma de suas obras mais conhecidas, especialmente no meio escolar e acadêmico, é *O Quinze* (1930). No entanto, o romance *As Três Marias* (1939) também merece destaque, por apresentar muitas reflexões sobre

a representação feminina. Neste artigo, voltamos nosso olhar para a personagem Maria Augusta, conhecida como “Guta”, com o objetivo de analisar sua trajetória e o processo de empoderamento feminino representado em sua construção. Uma das marcas da escrita de Rachel de Queiroz é a forma como suas experiências de vida e observações sociais são refletidas em suas obras, contribuindo para retratar com profundidade os dramas humanos e, especialmente, as vivências femininas: “Em 1919, regressou a Fortaleza e, em 1921, matriculou-se no Colégio da Imaculada Conceição, onde fez o curso normal, diplomando-se em 1925, aos 15 anos de idade” (Abl, 2017). Como podemos observar, a escritora cearense Rachel de Queiroz constrói sua escrita com base em suas experiências de vida, o que se reflete diretamente em suas produções literárias.

A obra *As Três Marias* (1939) é narrada em primeira pessoa, permitindo uma aproximação com a protagonista Guta, que se destaca por sua postura questionadora e independente, refletindo aspectos da própria autora e suas experiências no colégio Imaculado Conceição. Já *Tantos Anos* (2010), autobiografia de Rachel de Queiroz, é fundamental para compreender sua trajetória pessoal e literária, revelando sua relação com o pai e os caminhos que a levaram à escrita de *O Quinze* (1930). Sua obra, marcada por traços autobiográficos, expressa um olhar sensível sobre as questões sociais e humanas.

Em 1915, papai já deixava a cidade e estava muito interessado no sertão, onde mandava fazer a plantação de arroz. Mas então veio a seca, ele perdeu a plantação e quase todo o gado. E a história que conto em *O Quinze*, embora na época eu só tivesse quatro anos (Queiroz, 2010, p. 16).

Como podemos observar na citação acima, a escritora Rachel de Queiroz sempre teve grande influência de seu pai, cuja convivência e experiências marcaram profundamente sua formação e produção literária. Suas obras refletem o contexto histórico de sua época, como é o caso do romance *O Quinze* (1930), que retrata a grande seca de 1915. *As Três Marias* (1939) também nascem dessa inspiração, trazendo traços autobio-

gráficos que revelam a presença das marcas familiares, especialmente as herdadas do pai.

No romance *As Três Marias* (1939), Rachel de Queiroz constrói uma narrativa centrada em três personagens femininas, com destaque para Maria Augusta, que representa a própria autora. A obra aborda temas como identidade, liberdade e enfrentamento das normas sociais, evidenciando a força da escrita de Rachel na criação de figuras femininas complexas. A autora projeta em Maria Augusta traços seus e do pai, a quem admirava por sua determinação. Assim, a personagem simboliza uma mulher ativa e decidida, refletindo o protagonismo feminino presente na literatura de Rachel de Queiroz.

Diante disso, o que podemos observar da escritora singular, conforme podemos observar que está presente na narrativa de Rachel de Queiroz e de Maria Luiza Queiroz ambas as irmãs abordam todo o contexto de convívio da autora ao longo de sua vida, como podemos observar no trecho: “Falei que Rachel era novinha. É, sempre foi. Toda vida fez coisa diferente do que se esperava, diferente do que os outros fazem, sem aceitar conselho e sem ligar para a opinião de ninguém” (Queiroz, 2010, p. 74). O que podemos observar é que, na fase da juventude, a autora começou a escrever suas produções literárias, destacando-se das demais pessoas de sua idade e sempre buscando afirmar seu posicionamento. Esse aspecto está presente no romance *As Três Marias* (1939), uma narrativa composta por três protagonistas, sendo que Maria Augusta reflete, em muitos aspectos, a própria Rachel de Queiroz. A personagem sempre possui uma voz ativa, o que, na década de 30, era algo raro para as mulheres da época.

Além dos conceitos sobre a vida da escritora, é importante destacar algumas de suas principais obras ao longo de sua trajetória como escritora da literatura brasileira. Entre os romances, podemos citar: *O Quinze* (1930), *João Miguel* (1932), *Caminho de Pedra* (1937), *As Três Marias* (1939). Além desses, como cronista, ela escreveu também *A Donzela e a Moura Torta* (1948) e *O Caçador de Tatu* (1967), entre outras obras voltadas ao público adulto. Para o público infantojuvenil, destacam-se obras como *O Menino*

Mágico (1967) e *Cafute e Pena-de-Pau* (1986), que também são representativas do seu talento literário (Marinho, Fernando, 2010).

3 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA LITERATURA

O conceito da vida e das histórias das mulheres, abordado por Perrot (2017), explora de maneira profunda as diversas dimensões da experiência feminina, incluindo a complexa relação entre homens e mulheres, assim como o espaço que a mulher ocupa em diferentes contextos sociais. Seja no âmbito da família, na sociedade, em geral, ou no campo literário, essas mulheres têm, ao longo do tempo, conquistado cada vez mais direitos e autonomia. O processo de conquista e afirmação do espaço feminino é, portanto, uma jornada de resistência e transformação, que reflete a evolução das vivências e lutas das mulheres ao longo da história. Ao se debruçar sobre essas questões, Perrot (2017) nos convida a refletir sobre as condições históricas e culturais que moldaram e continuam a moldar o lugar da mulher na sociedade, ressaltando a importância do reconhecimento de sua voz e de suas narrativas tanto no contexto familiar quanto nos espaços públicos e literários.

[...] Não o corpo imóvel com suas propriedades eternas, mas o corpo na história, em confronto com as mudanças do tempo, pois o corpo tem uma história, física, estética, política, ideal e material, da qual os historiadores foram tomando consciência progressivamente (Perrot, 2017, p. 41).

Como podemos observar, a escritora nos revela toda a transformação da história da mulher. Por muito tempo, a mulher foi vista apenas como responsável pelos afazeres domésticos e pelo cuidado da família. No entanto, ao longo do tempo, podemos perceber que ela foi conquistando novos espaços e, com isso, sua vida passou por mudanças significativas. Esse processo também envolveu uma crescente conscientização sobre seu papel e suas possibilidades, tanto na família, quanto na sociedade e na literatura.

No que se refere à literatura e à autoria feminina, Zolin (2009) destaca o contexto histórico do processo de conquista das mulheres, tanto na literatura quanto na sociedade em geral. Ela aborda como as mulheres conseguiram, aos poucos, conquistar seus espaços e, finalmente, garantir que suas vozes não fossem mais silenciadas, seja na família, na sociedade ou na literatura. Durante muito tempo, a mulher não teve o direito de expressar sua voz, sendo esse um dos aspectos mais profundos da sua luta por autonomia e reconhecimento.

Muitos historiadores literários começaram a resgatar e a reinterpretar a produção literária de autoria feminina, numa atitude de historicização que se constituiu como resistência à ideologia que historicamente vinha regulando o saber da literatura. Trata-se de promover a desestabilização de paradigmas estabelecidos e saberes instituídos, como o de “essencialismo, homogeneização e universalismo que sustenta a institucionalização da literatura e que subjaz às noções vigentes de tradições e cânone literário, ao discurso crítico da historiografia literária, às estratégias interpretadas e critérios de valorização herdados e legitimados na cultura patriarcal (Zolin, 2009, p. 327).

O trecho destaca o processo de inserção das mulheres na literatura, mostrando que, embora tenham sido por muito tempo silenciadas e limitadas ao espaço doméstico, elas conquistaram gradualmente seu lugar como autoras, fortalecendo a presença feminina na produção literária.

Segundo Candido (2011), é possível perceber a relevância da literatura feminina e o papel significativo das personagens femininas nos romances. Isso é claramente exemplificado em obras como *As Três Marias* (1939), que narra a história de três amigas de infância que, com o tempo, se tornam grandes amigas na fase adulta, refletindo as experiências e desafios da mulher em sua trajetória de vida: “Geralmente, da literatura de um romance fica a impressão duma série de fatores, organizados em enredo, e de personagens que vivem estes fatos” (Candido, 2011, p. 53). É o caso da personagem Maria Augusta, mais conhecida como “Guta”, uma mulher que demonstrou um comportamento diferente de suas duas amigas. Ela

é uma pessoa com sua própria voz, empoderada, e, assim, consegue viver sua vida de maneira ativa, tomando decisões por si mesma.

Ainda em relação à literatura e à personagem do romance, mencionamos o escritor Rosenfeld (2011), que aborda todo o processo do enredo na narração, destacando os critérios de valorização. Ou seja, ele examina a trajetória de uma personagem em um romance, seja ela de ficção ou do imaginário:

A delimitação do campo da beletrística pelo caráter ficcional ou imaginário tem a vantagem de basear-se em momentos de “lógica literária” que, na maioria dos casos, podem ser verificados com certo rigor, sem que seja necessário recorrer a valorização estética (Rosenfeld, 2011, p. 12).

A literatura tem o poder de criar personagens ficcionais e imaginárias, permitindo ao leitor, especialmente os alunos, compreender aspectos essenciais de uma obra. A crítica literária analisa essas construções, revelando a estética e o enredo. Um exemplo disso é *As Três Marias* (1939), que apresenta mulheres com trajetórias distintas, proporcionando uma rica interação entre texto e leitor.

Historicamente, as mulheres sempre foram incentivadas a começar a trabalhar cedo, geralmente nos afazeres domésticos ou em trabalhos operários. Como revela a escritora Perrot (2017, p. 43): “São postas para trabalhar mais cedo nas famílias de origem humilde, camponesas e operárias, saindo precocemente da escola, sobretudo se são as mais velhas. São requisitadas para todo tipo de tarefas domésticas”. Historicamente associadas aos afazeres domésticos e afastadas da educação, as mulheres passaram a conquistar espaço ao longo do tempo, enfrentando resistências. Ainda hoje, buscam reconhecimento, especialmente no mercado de trabalho e na produção textual.

[...] O resultado do processo de questionamento dessas práticas que terminam a invisibilidade história da mulher, entendida como sujeito não só da produção literária, mas também da produção crítica e teoria, aponta, como bem assinala Schmidt, para a territorialização desse sujeito num espaço tradicional-

mente entendido como sendo da alçada masculina (Zolin, 2009, p. 327).

A escrita literária feminina enfrentou um percurso difícil, marcado pela negação do direito das mulheres de expressar suas habilidades. Com o avanço dos movimentos em defesa de seus direitos, ficou evidente a força feminina na produção literária, na crítica e na teoria, mostrando sua capacidade de conquistar espaço na família, na sociedade e na literatura.

A escrita feminina superou um caminho de negação e conquista, revelando, com os movimentos pelos direitos das mulheres, sua força e talento na literatura, na crítica e na teoria, bem como sua afirmação na sociedade e na família. Como destaca Rosenfeld (2011, p. 12): “Contudo, o critério do caráter ficcional ou imaginário não satisfaz inteiramente o propósito de delimitar o campo da literatura no sentido restrito”. A literatura tem o poder de revelar essas transformações por meio das obras, especialmente nos romances, ao apresentar personagens ficcionais e imaginárias que despertam o interesse do leitor e refletem aspectos importantes da realidade feminina.

Todo o conjunto de características de uma mulher, mas sem a sua própria força para conquistar os espaços. Como sabemos, a mulher passou por um processo muito doloroso para conquistar sua voz ativa e também a oportunidade de trabalhar fora de casa, por exemplo. Por muito tempo, foi vista apenas através das lentes da sexualidade e da maternidade, conforme Perrot (2017, p. 41): “Alguns dos aspectos que abordamos em sua historicidade são os seguintes: as idades da vida de uma mulher; as aparências; a cabeleira como exemplo; a sexualidade; a maternidade; a prostituição”. Os papéis sociais das mulheres mudam ao longo da vida, mas muitas vezes limitam suas escolhas. Sexualidade e maternidade têm sido usadas historicamente para definir e restringir seu papel na sociedade — a primeira, frequentemente estigmatizada; a segunda, vista como função principal, condicionando seu valor social.

É relevante destacar a importância da mulher na interação com a literatura. Como sabemos, o poder feminino passou por um processo

de grande invisibilidade na história da literatura, e foi com muita luta e garra que as mulheres têm conquistado seus espaços, seja na família, na sociedade ou na literatura, com suas produções literárias. Conforme Zolin (2009, p. 328): “[...] A intenção é promover a visibilidade da mulher como produto de um discurso que sequer novo, um discurso dissonante em relação àquele arraigado milenarmente na consciência e no inconsciente coletivos, inserindo-a na historiografia literária”, ou seja, há uma necessidade de desafiar e reconfigurar as narrativas que, por séculos, foram construídas em torno da mulher, muitas vezes limitando sua atuação a papéis específicos e desvalorizados.

A personagem Maria Augusta, do romance de Rachel de Queiroz, representa o empoderamento feminino, destacando-se por sua postura ativa diante das amigas e nas decisões escolares. Publicado na década de 1930, o romance evidencia a força da construção narrativa ao valorizar a presença feminina em um período em que isso ainda era incomum. Como destaca Rosenfeld (2011), o passado, mesmo em narrativas fictícias, tende a ter um impacto mais profundo e individualizado, reforçando a importância dessa representação.

4 A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM MARIA AUGUSTA “GUTA”

Maria Augusta, ou “Guta”, é retratada como uma mulher determinada e consciente de suas escolhas desde a infância. Apesar de seu apelido causar estranhamento e ser associado a uma santa, ela rejeita esse rótulo com firmeza, revelando sua postura independente e resistência às convenções sociais. Guta era apelido. – “Que apelido!” E riam na cara. Alguma, porém, teve pena e falou em má educação, em falta de caridade (Queiroz, 2023, p. 23). Maria Augusta enfrenta incômodo com seu apelido, que embora veja como um gesto de carinho, interpreta principalmente como falta de educação e desrespeito, sem que isso afete sua identidade.

A esse respeito, podemos citar o grande escritor Candido (2011), que, em seu livro *A personagem de ficção*, aborda o processo de construção de

personagens dentro do contexto da ficção, algo que se encaixa perfeitamente no romance de Rachel de Queiroz. Candido (2011) discute como a ficção pode interagir com a realidade, algo que é claramente evidenciado em *As Três Marias* (1939). No enredo, as personagens ganham vida e refletem ideias e experiências. Candido utiliza uma metáfora de Gide para ilustrar esse processo: “[...] tento enrolar os fios variados do enredo e a complexidade dos meus pensamentos em torno destas pequenas bobinas vivas que são cada uma das minhas personagens” (Candido, 2011, p. 54).

Como podemos observar, o escritor nos mostra que a construção do enredo envolve todo um processo de pensamentos, ideias e concepções, incluindo tanto os pontos positivos quanto os negativos, a fim de criar uma narrativa envolvente. No caso da personagem Maria Augusta, de *As Três Marias* (1939), ela se destaca por sua postura única, contrastando com o contexto da década de 30. Nesse período, a mulher era frequentemente silenciada, tanto na família quanto na sociedade e na literatura. A personagem Maria Augusta, ao contrário, reflete uma voz ativa e questionadora, desafiando as normas da época: “[...] assustavam-me mais agora, que se dispersaram gritando o meu nome, do que antes, quando me rodeavam. Por que corriam assim? Por que gritavam e riam?” (Queiroz, 2023, p. 24). O narrador nos mostra que a personagem Maria Augusta, mais conhecida carinhosamente como “Guta” era muito criticada e de certa forma, sofriam muitos atos de agressão psicológica.

Maria Augusta tinha firmeza para assumir o controle de sua vida, sem se importar com os comentários alheios. Como aponta Candido (2011, p. 55), o romance revela a relação entre o ser vivo e o fictício por meio da personagem, que expressa suas vontades e conflitos, oferecendo ao leitor uma visão crítica. Maria Augusta destaca-se por ser assertiva e não se calar diante das adversidades. Desde a infância, ela incentiva suas amigas a priorizarem a si mesmas e a aproveitarem a vida, ignorando julgamentos externos.

A realidade da literatura está presente na sociedade e nos indivíduos, sendo capaz de revelar a verdade por meio do contato com as obras lite-

rárias e seus personagens humanos. Isso também pode ser associado à personagem Maria Augusta no romance de Rachel de Queiroz, que representa o poder feminino. Na década de 30, situações como a de Maria Augusta eram raras, pois as mulheres eram, em sua maioria, vistas apenas nos afazeres domésticos e tinham suas vozes silenciadas.

Nesse sentido, tem fundamental importância o trabalho de resgate da produção literária de autoria feminina, relegado ao esquecimento pela a tradução canônica sob o pretexto de consistir numa produção de baixo valor estético em face da chamada alta literatura de autoria masculina (Zolin, 2009, p. 328).

O processo de escrita literária feminina ficou por muito tempo “esquecido”, pois a presença de autores masculinos dominava o cenário literário. No entanto, graças aos movimentos feministas e a outros eventos em prol dos direitos das mulheres, o poder feminino começou a ganhar força a partir da década de 1970, trazendo reconhecimento às produções literárias feitas por mulheres. Um grande exemplo disso é Rachel de Queiroz, autora que nos legou importantes obras literárias com um contexto cultural significativo em suas narrativas. Uma de suas obras mais conhecidas é *O Quinze* (1930).

[...] Morena de olhos violentos, rosto largo e alma audaciosa, de quem nós gostávamos, embora estudasse demais, fosse a segunda da turma, amando as boas notas, “sacrifícios ao bezerro de ouro”, como dizíamos. Era risonha, apaixonada, inteligente, sabia recitar em francês e já brilhara numa festa de fim de ano, declarando *La mort de Jeanne d’Arc* vestida de arlesiana (Queiroz, 2023, p. 32).

O narrador revela que as personagens do romance, especialmente Maria Augusta, eram dedicadas aos estudos. Maria Augusta se destacava pelo empoderamento, seja no ambiente escolar ou nas festas de fim de ano, e influenciava suas amigas com seu poder feminino. Sua postura e ações eram diferentes das de suas colegas, demonstrando sua personalidade forte.

De acordo com Perrot (2017), as mulheres no espaço público, muitas vezes, causam desconcerto nos observadores, sendo vistas em grupos, o que reflete seu modelo social. O espaço da mulher foi sendo conquistado ao longo da história, e isso é evidente no romance de Rachel de Queiroz, que retrata a trajetória de três amigas desde a infância até a fase adulta, com a amizade nascendo em um contexto escolar e religioso: “[...] quando a mim, a minha vaidade era mostrar as pernas. Tinha horror às saias compridas do uniforme, vivia dobrando secretamente os embainhados, sem me importar com os protestos de Maria José e Glória, que me chamava de imoral” (Queiroz, 2023, p. 50). O narrador descreve Maria Augusta como uma mulher que não aceitava viver de acordo com as regras impostas pela escola, que era uma instituição católica com fortes tradições religiosas. Para ela, esse ambiente representava um tipo de horror. Suas amigas, por outro lado, viam as coisas de maneira diferente e, por isso, a chamavam de imoral devido às suas atitudes: “[...] Das mãos lhe pendiam os raios, formados de fieiras de lâmpadas elétricas, pois a estátua era de Nossa Senhora das Graças. Cheguei perto da santa, meti o bilhete numa cavidade aberta, no saco, talvez mesmo para esse fim” (Queiroz, 2023, p. 55). O narrador apresenta Guta como uma mulher decidida e de forte fé em Deus e em Nossa Senhora das Graças, santa da escola. Ela usava a fé para enfrentar desafios e mantinha uma postura ativa, acreditando na realização de seus objetivos mesmo diante das dificuldades.

No romance, o narrador descreve Maria Augusta, carinhosamente chamada de Guta, como uma mulher muito querida, especialmente por sua mãe e familiares, que ficaram felizes com sua chegada. Seu destino foi marcado por desafios e conquistas. Casou-se duas vezes: a primeira com José Auto, um bancário e poeta, com quem teve uma filha, Clotildinha, que faleceu ainda bebê. Durante a década de 30, Guta se destacou como uma mulher ativa, mostrando sua força e conquistando seu espaço na família, sociedade e literatura. Seu comportamento, ao casar-se duas vezes, era visto como incomum e até imoral para a época, um reflexo das normas sociais restritivas. Rachel de Queiroz, por meio de Guta, mostra a mulher como capaz de realizar seus próprios desejos, desafiando as convenções da época.

Esse cenário do romance dialoga com a discussão de Perrot (1917), em que destaca a importância das mulheres e de todo o processo que elas tiveram que enfrentar para conquistar seu espaço. A autora destaca a visão do poder feminino além da sexualidade, uma visão muitas vezes reduzida à ideia de prazer. Perrot (2017) também aponta como o poder público frequentemente desvaloriza a luta das mulheres para alcançar suas conquistas, seja no âmbito familiar, onde a desvalorização era comum, ou em outros contextos. No entanto, ao longo do tempo, por meio das lutas do movimento feminino, as mulheres foram conquistando seus espaços e mudando os manuais que narravam suas histórias.

[...] As isoladas aparições de mulheres escritoras nos anos 1930 e 1940 na lista de escritores consagrados dão lugar, nos anos 1970 e 1980, uma explosão de publicações: Rachel de Queiroz e Cecília Meireles, ao serem reconhecidas nacionalmente, abrem as portas das editoras a outras escritoras, mas é Clarice Lispector quem “abre uma tradição para a literatura da mulher no Brasil, gerando um sistema de influências que se fará reconhecida na geração seguinte (Zolin, 2009, p. 329).

Como podemos observar na citação, a escritora destaca a importância da mulher na literatura. No entanto, como sabemos, todo o processo da mulher, seja na sociedade ou na autoria feminina, passou por um longo período sem o devido reconhecimento. Apesar disso, o poder feminino não desistiu e continuou lutando. Foi nas décadas de 1970 e 1980 que o movimento feminista começou a conquistar seus valores, especialmente na área da escrita literária. Uma das escritoras mencionadas, e que utilizamos para esta pesquisa científica, é Rachel de Queiroz.

5 SEQUÊNCIA BÁSICA NA SALA DE AULA COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO.

O presente artigo teve como objetivo analisar a representação da mulher no romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, articulando essa análise com a proposta de letramento literário baseada na

sequência básica de Rildo Cosson (2009). Essa sequência compreende quatro elementos essenciais para o trabalho com literatura em sala de aula: motivação, interação, leitura e interpretação. Esses componentes são fundamentais para promover o desenvolvimento do senso crítico dos alunos por meio da leitura literária.

A proposta pedagógica apresentada destina-se a alunos do ensino médio e tem como foco os desafios enfrentados pela mulher na década de 1930, em comparação com a trajetória da mulher contemporânea. A partir da leitura do romance, o professor pode estimular os alunos a refletirem sobre essas duas realidades, promovendo debates e atividades escritas. O trabalho pode ser enriquecido com textos complementares que abordam o papel da mulher ao longo do tempo, tanto na literatura quanto na sociedade e na família. Como sugestão metodológica, propõe-se que, após a leitura do romance, os alunos sejam organizados em grupos para discutir e produzir textos que estabeleçam conexões entre os papéis femininos na década de 1930 e os da atualidade. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e valoriza a literatura como uma importante ferramenta para a reflexão social.

A análise da personagem Maria Augusta (Guta) e de suas amigas Maria José e Maria da Glória evidencia a superação de barreiras históricas pelas mulheres, permitindo uma leitura crítica das transformações sociais ao longo do tempo. A proposta pedagógica aqui elaborada tem como foco principal mostrar aos alunos os caminhos percorridos pelas mulheres até conquistarem espaço e voz na sociedade. Com base no referencial teórico de Cosson (2009), reforçamos a importância de trabalhar o letramento literário e estimular a interpretação crítica do texto. O uso de obras escritas por mulheres é essencial para ampliar a compreensão dos alunos sobre a literatura como forma de expressão e resistência. Segundo o escritor nos mostra: “[...] é a propósito da literatura que a importância do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio, e o fim de qualquer trabalho com o texto” (Cosson, 2009, p. 51). A literatura tem o poder de promover a interação entre texto,

autor e leitor. Para realizar uma leitura e, posteriormente, uma análise, é fundamental considerar esses três elementos, pois juntos possibilitam a construção de uma interpretação completa, seja de um texto literário ou não.

[...] Optamos por usar oficinas de criatividade verbal em lugar das aulas expositivas sobre a importância da leitura na escola. Fora os modelos tradicionais dos cursos que até então tinham feito, professores reagiam, a princípios, com certa descrença. Alguns chegaram a questionar em voz alta a utilidade e o fim daquelas atividades aparentemente desligadas de sua função de guardadores de livros (Cosson, 2009, p. 52).

Como observamos na citação acima, é possível perceber que muitos professores ainda utilizam métodos tradicionais em sala de aula, limitando-se à leitura dos livros sem explorar outras abordagens pedagógicas. Com isso, o letramento literário acaba sendo negligenciado. No entanto, a aplicação da sequência básica proposta por Rildo Cosson é fundamental, pois permite ao professor desenvolver propostas diferenciadas que envolvam os alunos de forma mais crítica e participativa. Entre essas propostas, destacam-se os debates e as atividades em grupo com base em textos escritos, que contribuem significativamente para o trabalho com obras literárias no ensino médio.

[...] Apenas após solicitamos a escrita da síntese sem a presença do livro é que percebemos tratar-se de uma atividade de leitura. É claro que por isso colaborou a nossa própria atitude de apresentar a tarefa como uma demanda real da colega bibliotecária. Esse princípio do faz de conta mostrou-se essencial na maioria das atividades de motivação que temos usado desde então. Crianças, adolescentes e adultos embarcaram com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, consequentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras (Cosson, 2009, p. 53).

Dessa forma, para desenvolver a escrita de um texto, é fundamental que haja um trabalho prévio com a leitura. A leitura é fundamental para uma produção textual eficaz, pois não é possível escrever bem sem o

contato com bons textos. Por meio da leitura, os alunos ampliam o vocabulário, desenvolvem a criatividade e adquirem repertório para elaborar suas próprias produções, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Cosson (2009) destaca que a sequência básica do letramento literário tem como objetivo principal preparar o aluno para adentrar o texto, sendo a motivação um elemento essencial para o sucesso inicial desse encontro entre leitor e obra. O autor ressalta a importância de aplicar essa sequência em sala de aula, pois ela permite que os alunos reconheçam o valor do texto literário no processo de aprendizagem. Além disso, essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes em relação às obras trabalhadas.

Podemos observar que Cosson (2009) orienta de forma didática como trabalhar o letramento literário com os alunos, destacando que: “[...] A direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (Cosson, 2009, p. 60). Cabe ao professor, que deve apresentar a obra e justificar sua importância no momento escolhido, ou seja, o professor desempenha um papel fundamental na sala de aula, especialmente na seleção das obras literárias a serem trabalhadas.

A proposta pedagógica utilizada nesta pesquisa científica reforça a importância de o professor expor aos estudantes os desafios enfrentados pelas mulheres na década de 1930 e os avanços conquistados até a atualidade.

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra (Cosson, 2009, p. 61).

É fundamental que o professor, ao apresentar uma obra literária aos alunos, oriente-os a observar todos os elementos do livro — desde a capa até a última página. Isso porque cada detalhe pode revelar aspectos importantes da narrativa, das personagens e até do próprio autor. Essa

abordagem desperta no aluno um olhar mais atento e interesse pela obra, contribuindo para que ele se envolva com o conteúdo. Assim, o estudante se sente mais preparado para participar de debates ou atividades escritas relacionadas à leitura em sala de aula: “[...] Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximação breves entre o que já foi lido e novo texto” (Cosson, 2002, p. 63). Como observamos acima, é importante o professor mencionar mais textos para os alunos da mesma temática para que assim, os alunos possam utilizar como base da leitura maior, por exemplo, um romance. É o caso de trabalhar o romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, observando as diferenças entre as personagens, que apresentam comportamentos distintos umas das outras.

[...] Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (Cosson, 2009, p. 65).

A literatura exerce um papel fundamental na sociedade, especialmente por meio das obras literárias, que revelam verdades e contextos históricos importantes. Um exemplo é o romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, que apresenta personagens femininas marcantes. Entre elas, destaca-se Maria Augusta, cuja postura ativa e firme contrasta com as demais. A personagem é analisada neste artigo como símbolo da luta feminina por voz e autonomia. Essa análise pode ser levada para a sala de aula a fim de destacar aos alunos a importância da mulher na literatura e os desafios enfrentados para conquistar seu espaço, superando os limites impostos no século XX.

[...] Os alunos das séries do ensino fundamental foram motivados, leram os textos selecionados e prepararam as interpretações. No dia do evento, que trouxe a comunidade de pais e familiares para o ginásio de esporte da escola, havia

alunos vestidos a caráter, que se apresentavam aos visitantes contando suas histórias (Cosson, 2009, p. 67).

A sequência básica é uma ferramenta essencial tanto no ensino fundamental quanto, especialmente, no ensino médio. Sua aplicação contribui significativamente para o desenvolvimento do letramento literário, que envolve todo o processo de leitura, interpretação e análise de uma obra literária. Ao apresentar uma narrativa aos alunos, o professor estimula a imaginação e a compreensão crítica além do texto escrito. A partir dessa obra *As Três Marias* (1939), o professor pode propor debates, apresentações lúdicas e outras atividades interativas, incentivando o interesse dos alunos pela literatura e evidenciando o valor das obras literárias na formação social e cultural.

6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO ENSINO MÉDIO.

Com a aplicação da sequência didática, os alunos do ensino regular dos anos finais podem desenvolver a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico por meio do estudo de obras da literatura brasileira. Um exemplo é o romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, que aborda a condição feminina na década de 1930 e reflete também o fortalecimento do poder feminino nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1970. A proposta da sequência didática voltada para o ensino médio baseia-se na estrutura narrativa da obra, que apresenta a representação da mulher tanto no contexto histórico dos anos 1930 quanto na figura da mulher contemporânea. Essa abordagem permite trabalhar aspectos históricos, sociais e culturais, além de estimular a interpretação e o senso crítico dos alunos.

A obra escolhida, *As Três Marias*, possibilita a reflexão sobre o processo de luta e conquista de espaço das mulheres ao longo do tempo – uma realidade ainda desconhecida por muitos estudantes. Nesse contexto, o planejamento prevê seis aulas semanais de Língua Portuguesa, sendo duas destinadas à literatura, duas à produção de texto e duas à gramática.

Para a sequência didática, serão utilizadas as duas aulas de literatura e as duas de produção de texto durante duas semanas, totalizando oito aulas com duração de cinquenta minutos cada.

A primeira aula será dividida em três momentos principais, com duração total de cinquenta minutos. Sendo 20 minutos para apresentação da obra. Inicia-se com a apresentação do romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, destacando sua relevância para a literatura brasileira e seu valor no contexto escolar. Será enfatizada a importância de se trabalhar obras de autoria feminina, sobretudo de escritoras pioneiras como Rachel, que ocupou um espaço significativo na literatura nacional e na representação da mulher em suas narrativas. Em seguida mais 20 minutos para abordar o contexto histórico e cultural em que a obra foi escrita, situando os alunos na década de 1930 e nos papéis sociais impostos às mulheres na época. Também serão discutidos os principais temas da obra, como amizade, identidade feminina e os desafios enfrentados pelas mulheres em diferentes fases da vida. Nos últimos minutos da aula, o professor recomendará a leitura do romance como tarefa de casa, orientando os alunos quanto ao cronograma de leitura e incentivando a anotação de trechos marcantes ou dúvidas para discussão nas aulas seguintes.

A segunda aula será dedicada à análise das personagens do romance e à abordagem do tema central da obra. Nos primeiros vinte minutos, será destacada a importância das personagens e do tema, já que ambos se complementam ao retratar a história de mulheres com diferentes trajetórias e experiências de vida. A aula abordará como o romance constrói essas personagens femininas, explorando seus conflitos, desejos e escolhas em uma sociedade tradicional. Nos vinte minutos seguintes, será analisada a estrutura narrativa da obra e a forma como Rachel de Queiroz apresenta a história de cada mulher, destacando também a linguagem utilizada pela autora — direta, sensível e crítica — que contribui para a construção de uma narrativa envolvente e significativa. Nos dez minutos finais, os alunos serão convidados a folhear o romance e reler trechos importantes, reforçando o contato com a obra e retomando aspectos discutidos em sala.

A terceira aula será dedicada à discussão sobre a obra de forma geral e em seguida, os alunos poderão participar de um debate sobre as duas realidades apresentadas: o que os estudantes puderam observar sobre a condição das mulheres na década de 1930 e a figura da mulher contemporânea presente na narrativa de Rachel de Queiroz. Já na quarta aula o professor se dedicará a trabalhar com os alunos outros textos relacionados à mesma temática, abordando a representação da mulher nas décadas de 1930 e 1970. O objetivo é ampliar o olhar crítico dos estudantes sobre a realidade retratada na narrativa. Além disso, os alunos serão incentivados a analisarem 2 canções que dialogam com as diferentes realidades do romance: *Mulher de 30*, de Miltinho e João Nogueira (1965), e *Maria Maria*, de Milton Nascimento (1978), enriquecendo a reflexão sobre o papel da mulher em diferentes contextos históricos e sociais.

Na quinta aula, o professor promoverá um debate com a turma sobre o processo de transformação da figura feminina desde a década de 1930 até os dias atuais. A discussão será conduzida com base na leitura do romance, nos demais textos trabalhados em sala e nas canções analisadas na aula anterior. Ao final, o docente irá propor uma atividade escrita como tarefa de casa, na qual os alunos deverão refletir sobre os temas debatidos em sala.

Na sexta aula, o professor fará a correção da atividade proposta anteriormente, promovendo uma reflexão sobre os pensamentos críticos dos alunos em relação aos processos vividos pelas mulheres da década de 1930 e pelas mulheres contemporâneas. Em seguida, o professor irá propor uma atividade complementar como tarefa de casa: assistir ao documentário *“Virou o jogo – A história de Pintadas”* (Marcelino Villanora, 2012), que retrata o poder feminino por meio da organização de mulheres que buscam transformar a realidade local e afirmar suas identidades. Após a exibição, os alunos deverão se preparar para um debate na próxima aula, com base no conteúdo do documentário.

Na sétima aula, o professor conduzirá uma discussão sobre o documentário assistido em casa, focando nos processos vivenciados pelas

mulheres. Essa discussão permitirá aos alunos desenvolver uma visão crítica da realidade apresentada, argumentando sobre os aspectos mais relevantes. O docente destacará a importância de buscar e afirmar identidades, especialmente as femininas, promovendo uma maior consciência sobre a história do poder feminino. Em seguida, os alunos realizarão uma atividade escrita relacionada ao documentário e ao debate feito no início da aula. Para finalizar, o professor fará um momento de agradecimento, reconhecendo o empenho dos estudantes nas atividades desenvolvidas nas aulas de literatura e produção de texto.

No início da oitava aula, o professor fará a correção da atividade sobre a reflexão do documentário proposto na aula anterior. Em seguida, destacará a importância de se trabalhar a obra de Rachel de Queiroz na sala de aula do ensino médio, abordando os processos vivenciados pelas mulheres ao longo da história e as lutas constantes pela conquista de espaço na sociedade. Por fim, será feito o encerramento do trabalho com a obra literária, promovendo uma síntese dos aprendizados construídos ao longo das aulas.

No decorrer das aulas de Literatura e Produção de Texto, o professor realizou observações das discussões como forma de feedback, assim como das atividades escritas, a fim de avaliar a compreensão dos alunos sobre a obra trabalhada em sala de aula e em casa, uma vez que as leituras e o documentário foram propostos como atividades complementares. Dessa forma, foi possível avaliar não apenas o desempenho dos alunos, mas também desenvolver seu senso crítico em relação às obras literárias.

A sequência didática desenvolvida no ensino médio destacou a importância do contexto histórico e cultural da obra *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, por apresentar o processo de transformação da mulher na década de 1930 e o fortalecimento do poder feminino nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1970, refletindo até a contemporaneidade.

Realizaram-se atividades orais e escritas para promover a interação entre professor e alunos em torno da literatura brasileira.

Com isso, foram propostas atividades relevantes para a formação dos estudantes, tais como debates, reflexões, produções textuais e exercícios de escrita, todos baseados na realidade retratada na obra. Essas ações estimularam a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. O público-alvo foram jovens entre 15 e 17 anos, na reta final do ensino médio regular. É essencial que os alunos compreendam os processos enfrentados pelas mulheres ao longo da história, como é possível observar na obra de Rachel de Queiroz.

Diante de todos esses fatores, a didática se revela essencial no ensino de literatura, possibilitando que o professor trabalhe com o texto literário de forma significativa e que os alunos adquiram novos conhecimentos e desenvolvam seu senso crítico. A interação entre professor e alunos, mediada pela obra de Rachel de Queiroz e por métodos pedagógicos adequados, permite a construção de uma sequência didática eficaz, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e articulando-os com a convivência social e familiar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo demonstrar a importância da construção da personagem feminina Maria Augusta, conhecida como “Guta”, no romance *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz. A partir da leitura da obra, observa-se uma mulher ativa em suas decisões, especialmente em sua convivência com as amigas. Além disso, propõe-se uma abordagem pedagógica voltada para o ensino médio, com foco no processo histórico da mulher - da década de 1930 até a contemporaneidade. A pesquisa buscou analisar a representação de Maria Augusta como uma mulher que se destaca por suas atitudes e postura diante das adversidades, especialmente na relação com suas amigas. Utilizou-se também a proposta da sequência básica para o trabalho com letramento literário em sala de aula, conforme os princípios de Rildo Cosson (2009).

A análise revelou que o romance é composto por três personagens femininas com trajetórias distintas. A protagonista, Maria Augusta, diferencia-se por seu comportamento independente e questionador. Enquanto Maria da Glória representa a vivência da maternidade e Maria José busca suas próprias conquistas, Guta expressa o desejo de liberdade e autonomia, desafiando os padrões impostos às mulheres de sua época. Essa diversidade entre as personagens possibilita ao professor promover reflexões em sala de aula sobre o papel da mulher ao longo da história. Assim, os alunos podem compreender a transição da mulher silenciada na década de 1930 para a mulher atuante da contemporaneidade, desenvolvendo também o senso crítico. A proposta incentiva o trabalho com debates, atividades escritas e reflexões sobre o papel da mulher na sociedade, na literatura e na família.

Por fim, a pesquisa evidenciou que Maria Augusta é uma personagem determinada, que soube afirmar sua identidade mesmo diante das críticas e julgamentos. Um exemplo disso está em sua postura firme diante do apelido “Guta”, que aceitava sem se deixar abalar. A proposta pedagógica apresentada visa despertar o interesse dos alunos pelos textos literários e desenvolver sua capacidade crítica por meio da análise de obras com temáticas relevantes e atuais.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL) Disponível em: < <https://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/biografia>>. Acesso em: 27 de jan. de 2025.

CANDIDO, Antônio. A personagem do romance. *In*: CANDIDO, *et al.* **A personagem de ficção**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 51-80.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2002.

MARINHO, Fernando. “**Rachel de Queiroz**”, Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/raquel-queiroz.htm> . Acesso em 29 de abril de 2025.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. de Angela M. S. Côrrea. 2. ed. 4 reimpressões. São Paulo: Contexto, 2017.

QUEIROZ, Rachel. **Tantos Anos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. *In*: CANDIDO, *et al.* **A personagem de ficção**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 9-49.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.005

A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM *CHÃ DOS ESQUECIDOS*: UMA PROPOSTA COM BASE NO MÉTODO RECEPCIONAL

Ananeri Vieira de Lima¹Ana Paula Lima Carneiro²

RESUMO

A peça *Chã dos Esquecidos* (2020) foi publicada postumamente como parte das homenagens ao centenário de nascimento de Lourdes Ramalho (1920-2020). Em vida, a dramaturga deixou apenas rascunhos da obra, que veio à tona por meio de uma edição comemorativa. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho com a peça no ensino médio, fundamentada no método recepcional, explorando o papel das mulheres na narrativa. A proposta visa proporcionar aos alunos a oportunidade de analisar a representação feminina na obra, investigando como as personagens refletem a identidade cultural e social da região nordestina, além de compreender os papéis de gênero e as dinâmicas sociais presentes no contexto retratado pela autora. A pesquisa é de caráter bibliográfico e qualitativo, com embasamento teórico em autores como Prado (2011), Candido (2019), Perrot (2017), Zolin (2009), Bordini e Aguiar (1993), Jauss (1994) e Lajolo (1997). A proposta pedagógica incentiva a leitura crítica da obra e sua relação com os desafios históricos e sociais enfrentados pelas mulheres. Além disso, o estudo

1 Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, ananerivieiralimaf10@gmail.com

2 Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, anapaulalima.uepb@gmail.com

evidencia como as personagens femininas representam diferentes perfis de mulheres nordestinas, desde figuras maternas e matriarcais até aquelas que rompem com os padrões tradicionais. Dessa forma, a proposta desenvolve nos alunos um olhar mais sensível e reflexivo sobre as relações de gêneros e o papel da mulher na literatura e na sociedade.

Palavras-chave: Representação da mulher, Relações de gênero, Método recepcional.

1 INTRODUÇÃO

A literatura, em suas diferentes formas de expressão, configura-se como um campo fértil para a reflexão sobre identidade, cultura e representações sociais. No cenário da dramaturgia brasileira, Lourdes Ramalho (1920-2020) destaca-se por uma produção que exalta o universo nordestino, suas tradições e, de maneira especial, a força do protagonismo feminino. Dentre suas obras, a peça *Chã dos Esquecidos* (2020) revela-se particularmente relevante, não apenas por sua dimensão estética e temática, mas também por ter sido publicada de forma póstuma em uma edição comemorativa alusiva ao centenário de nascimento da autora. Esse texto dramático, ao recuperar elementos da memória cultural nordestina, propicia discussões acerca da condição da mulher em um contexto permeado por tensões entre permanências tradicionais e transformações modernas.

Nesse contexto, o ensino de literatura configura-se como uma oportunidade de promover leituras críticas que articulem a obra à realidade social, permitindo aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos. Assim, considerando esses pressupostos, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de leitura da peça *Chã dos Esquecidos* (2020) para o ensino médio, fundamentada no método recepcional. A proposta busca valorizar a recepção dos alunos enquanto leitores, estimulando o diálogo entre o texto dramático e os contextos culturais e sociais que ele representa.

A pesquisa surgiu a partir de algumas inquietações, tais como: De que maneira a peça *Chã dos Esquecidos* (2020) pode ser trabalhada no ensino médio a partir do método recepcional? Como o papel das mulheres é construído na narrativa da obra e quais sentidos essa representação pode suscitar nos estudantes? De que forma as personagens femininas refletem a identidade cultural e social do Nordeste brasileiro? Quais papéis de gênero e dinâmicas sociais estão presentes no contexto retratado por Lourdes Ramalho? Em que medida a leitura crítica da peça pode contri-

buir para uma reflexão mais ampla sobre a condição feminina na literatura e na sociedade? A fim de responder a esses questionamentos, este artigo tem como finalidade propor uma abordagem didática da peça *Chã dos Esquecidos* (2020) no ensino médio, fundamentada no método recepcional e com ênfase na representação feminina na narrativa. A proposta busca oferecer aos estudantes a oportunidade de analisar como as personagens refletem a identidade cultural e social do Nordeste, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão dos papéis de gênero e das dinâmicas sociais presentes no universo construído pela autora.

A pesquisa possui caráter bibliográfico e qualitativo, fundamentando-se em aportes teóricos de autores como: Prado (2011), Candido (2019), Perrot (2017), Zolin (2009), Bordini e Aguiar (1988), Jauss (1994) e Lajolo (1997). Esse referencial oferece subsídios para a análise da peça *Chã dos Esquecidos* (2020), permitindo articular elementos da tradição literária com discussões contemporâneas sobre gênero, recepção e identidade cultural. Nesse sentido, a proposta pedagógica delineada busca estimular nos alunos uma leitura crítica e reflexiva da obra, estabelecendo relações entre o texto literário e os desafios históricos e sociais enfrentados pelas mulheres. Além disso, pretende fomentar a percepção de como a literatura pode atuar como instrumento de questionamento, resistência e valorização das experiências femininas no contexto nordestino e na sociedade em geral.

As personagens das obras de Lourdes Ramalho são retratadas como figuras simples e humildes, em contraste com os heróis nobres e elevados característicos das tragédias clássicas. Em sua maioria, pertencem a uma classe de proprietários rurais em declínio, marcada pelos efeitos da seca. A peça *Chã dos Esquecidos* (2020), publicada postumamente, integra a memória cultural paraibana e possibilita reflexões sobre o esquecimento e a marginalização, ao apresentar personagens que representam indivíduos deixados à margem da sociedade. A obra evidencia as condições de vida no interior nordestino e levanta questões sociais relacionadas a gênero e identidade.

O artigo encontra-se organizado em três tópicos. O primeiro, intitulado “O método recepcional”, apresenta os conceitos e princípios que envolver a estética da recepção e o método recepcional, bem como suas implicações para o ensino de literatura. O segundo, denominado “A dramaturgia de Lourdes Ramalho”, oferece um breve panorama sobre a autora e sua relevância, refletindo acerca de suas produções e destacando a obra póstuma *Chã dos Esquecidos* (2020). Por fim, o terceiro tópico, intitulado “Proposta pedagógica: gênero e identidade cultural em *Chã dos Esquecidos*”, aborda a representação feminina na literatura, a cultura e a identidade nordestina, além da função social da literatura, por meio de uma proposta pedagógica destinada ao ensino médio. Essa proposta fundamenta-se nas etapas do método recepcional, originado a partir da estética da recepção, e tem como objetivo levar os alunos a refletirem sobre a função social da literatura, a representação feminina, bem como sobre a cultura e identidade nordestina, mediante atividades de leitura, análise, debates e produções autorais.

2 O MÉTODO RECEPCIONAL

O surgimento da Estética da Recepção marca uma mudança significativa: o foco deixa de estar apenas no texto e passa a considerar a interação entre obra e leitor. Nesse processo, como observa Zilberman (1989), o texto literário não se esgota em si mesmo, pois pode ser continuamente reinterpretado, assumindo novos significados a cada leitura. Assim, a leitura ultrapassa os limites do escrito, projetando-se para a compreensão do mundo e possibilitando ao leitor exercer uma função ativa, inclusive como meio de reflexão e denúncia social.

[...] a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda o foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme o designa, seguindo marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instrumento social (Zilberman, 1989, p. 10-11).

Embora o leitor tenha sido historicamente marginalizado nas discussões literárias, sua participação é fundamental, pois é por meio da interação com o texto que a literatura mantém sua vitalidade e cumpre seu papel social. Dessa forma, a leitura não se limita à decodificação da obra, mas se torna um espaço de construção de sentidos, no qual o leitor atua como agente capaz de interpretar, questionar e até transformar a função social da literatura.

O projeto da estética da recepção é organizado em sete teses, que Jauss (1994) apresenta como uma reformulação da história da literatura, oferecendo uma nova abordagem para a leitura literária. As quatro primeiras teses possuem caráter teórico e metodológico, enquanto as três últimas desenvolvem desdobramentos práticos dessas premissas. A primeira tese sustenta que a literatura tem uma natureza essencialmente histórica, que se revela no processo de recepção e nos efeitos que uma obra provoca, ou seja, quando ela se mostra apta a ser lida e interpretada. A segunda tese de Hans Jauss (1994) trata da forma como o leitor recebe o texto, influenciando seu horizonte de expectativas em relação à obra. De acordo com esse conceito, cada leitor pode interpretar a obra de maneira distinta, conforme seus conhecimentos prévios e experiências pessoais.

Os elementos necessários para medir a recepção de um texto encontram-se no interior do sistema literário. Em vez de lidar com o leitor real, indivíduo com suas idiossincrasias e particularidades, buscando determinar seu saber prévio (Jauss, 1994, p. 174).

A análise da recepção literária deve concentrar-se nos elementos internos do sistema literário, e não no leitor individual com suas características e experiências particulares. Segundo Jauss (1994), o objetivo não é mapear o conhecimento prévio de cada leitor, mas compreender como a obra estabelece possibilidades de interpretação dentro de seu próprio contexto literário. Dessa forma, a recepção é entendida como uma relação dinâmica entre o texto e os horizontes de expectativa que ele provoca,

permitindo múltiplas leituras sem depender exclusivamente das idiossincrasias do leitor.

As teses de Jauss apresentam diferentes perspectivas sobre a recepção literária. Na terceira tese, ele ressalta que o texto pode tanto atender ao horizonte de expectativas do leitor quanto rompê-lo, dependendo do repertório literário individual. A quarta tese analisa a relação entre a obra e a época de sua criação, permitindo reconstruir o horizonte de expectativas e compreender a originalidade do texto. Já a quinta tese enfatiza a dimensão diacrônica, observando a obra ao longo do tempo, de modo que o texto adquire novos sentidos em diferentes momentos históricos. A sexta tese aborda a perspectiva sincrônica, comparando obras produzidas na mesma época para identificar semelhanças, diferenças e rupturas. Por fim, a sétima tese investiga a relação entre literatura e sociedade, destacando a reflexão e a criticidade do leitor e consolidando a literatura como ciência literária moderna, distinta dos modelos tradicionais.

A última tese parece fugir aos objetivos de uma história da literatura. Porém, cumpre lembrar que o autor compreende essa última como fundamento para uma nova ciência literária; consequentemente, esta também precisa examinar seu objeto desde o ângulo da ação que provoca (Zilberman, 1989, p. 39).

Embora a última tese de Jauss possa parecer distante dos objetivos tradicionais da história da literatura, ela é entendida como base para a consolidação de uma nova ciência literária. Segundo Zilberman (1989), essa perspectiva implica que a literatura deve ser analisada não apenas como obra estética, mas também considerando os efeitos e ações que provoca no leitor. Dessa forma, a obra literária é compreendida em sua dimensão social e interativa, reforçando a ideia de que o estudo da literatura deve abarcar a relação dinâmica entre texto e recepção.

A Estética da Recepção propõe uma leitura dinâmica da literatura, rompendo com a interpretação rígida e limitada ao texto escrito. O leitor passa a interagir com as relações internas e externas da obra, considerando questões sociais e experiências da realidade, permitindo compreender,

refletir e projetar ideias que podem transformar a sociedade. Candido (2019) reforça que diferentes leituras possibilitam novas interpretações e visões sociais do texto.

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (Candido, 2019, p. 84).

A literatura como um sistema dinâmico e vivo, no qual as obras interagem entre si e com os leitores. A existência da obra depende da participação ativa do leitor, que a interpreta, aceita ou até transforma, mostrando que a literatura não é um produto fixo ou unívoco. Além disso, a interação entre obra, leitor e autor constrói a realidade literária ao longo do tempo, evidenciando que a leitura é um processo contínuo e interativo, no qual sentido e valor da obra se renovam constantemente.

O Método Recepcional, desenvolvido por Maria Glória Bordini e Vera Aguiar (1993), baseia-se nos estudos de Hans Robert Jauss e nas sete teses da Estética da Recepção para propor um conjunto de etapas metodológicas que promovem uma leitura literária significativa, socialmente engajada e reflexiva. O método valoriza o papel da escola na formação de leitores críticos, orientando práticas pedagógicas que tornam a leitura uma experiência dinâmica e transformadora.

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculada e a consciência que delas possui (Bordini; Aguiar, 1993, p. 84).

A recepção literária, portanto, vai muito além do simples ato de ler: ela envolve um processo interpretativo dinâmico, em que o leitor participa

ativamente da construção de sentidos. Cada leitura é única, pois o leitor traz consigo sua bagagem cultural, emocional e intelectual, que dialoga com os elementos presentes no texto. Assim, o significado de uma obra não está fixo apenas nas intenções do autor, mas emerge da interação entre texto e leitor, mediada pelo contexto histórico e social de ambos. Desse modo, a literatura torna-se um espaço de trocas simbólicas, em que cada nova leitura pode revelar perspectivas diferentes e renovar o valor estético e humano da obra.

O Método Recepcional é estruturado em cinco etapas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento ao horizonte de expectativas, ruptura com o horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. Cada etapa orienta o processo de leitura, permitindo que o leitor intérprete, dialogue e amplie sua compreensão da obra literária. A determinação do horizonte de expectativas permite compreender o contexto de recepção previsto pelo leitor, enquanto o atendimento e a ruptura desse horizonte promovem reflexão crítica sobre a obra. O questionamento e a ampliação do horizonte, por sua vez, possibilitam que novas interpretações surjam, ampliando a compreensão e o engajamento do leitor com o texto. Dessa forma, o método não apenas orienta a leitura, mas também contribui para a formação de leitores críticos, reflexivos e socialmente conscientes. Método que dialoga com as concepções de Lajolo (1997), pois, segundo a referida autora, a leitura não se restringe ao ambiente escolar, mas deve ultrapassar seus limites, permitindo ao leitor compreender melhor o mundo e viver de forma mais consciente em sua cultura. Quanto mais ampla for a concepção de mundo e de vida do leitor, mais intensa se torna a leitura, que se configura como um processo contínuo e em expansão.

3 A DRAMATURGIA DE LOURDES RAMALHO

Lourdes Ramalho nasceu em uma família de fazendeiros e de intelectuais e artistas ligados às práticas culturais populares. Apesar de ter

acesso a uma educação formal de qualidade no sertão nordestino da primeira metade do século XX, a autora cresceu em contato com cantadores de viola, cordelistas e contadores de histórias. Esse contexto cultural teria sido determinante para que ela assimilasse elementos da literatura popular, posteriormente incorporados à sua escrita dramática (Andrade, 2005).

Lourdes Ramalho pode ser reconhecida como uma das principais representantes da dramaturgia escrita por mulheres no Brasil, destacando-se por uma produção que valoriza a cultura nordestina no contexto da literatura nacional. De acordo com Andrade e Maciel (2005, p. 8), Lourdes Ramalho é uma: “[...] autora ímpar na história do teatro paraibano, cuja produção dramatúrgica remonta os idos da década de 1970, sendo marcados estes últimos mais de 30 anos por uma profícua atividade criadora”. Lourdes Ramalho tem uma grande relevância no cenário teatral paraibano, trata-se de uma autora singular. A sua produção dramatúrgica evidencia não apenas a longevidade de sua carreira, mas também a intensidade e consistência de sua atividade criativa. Isso reforça o papel da escritora como referência cultural e literária, cuja obra dialoga com a tradição nordestina e contribui para a consolidação do teatro produzido na Paraíba.

Entre os anos de 1964 e 1966, Lourdes Ramalho escreveu suas primeiras peças, como *O príncipe valente*, *O pequeno herói* e *Ingrato é o céu*. Em 1972, produziu *Fogo-Fátuo*, apresentada no Festival Nacional de Teatro (FENAT), em Campina Grande, e, em 1974, lançou *As velhas*, uma de suas obras mais reconhecidas, que denuncia as dificuldades enfrentadas pelo povo nordestino diante da seca. Na mesma década, seguiram-se outras produções importantes, como *A Feira* (1976), *Os maus-amados* (1976), *A festa do Rosário* (1977) e *A Eleição* (1977). Sua última grande publicação foi *Chã dos esquecidos* (2020), lançada postumamente, um drama que retrata os conflitos de uma família nordestina em torno da partilha de terras, explorando temas como desigualdade social, relações familiares e a dura realidade do sertão.

A trajetória dramatúrgica de Ramalho evidencia um compromisso com a cultura popular nordestina e a construção de personagens profun-

damente humanos, capazes de gerar identificação e empatia no público, consolidando-a como um dos grandes nomes da dramaturgia brasileira.

A peça *Chã dos Esquecidos*, de Lourdes Ramalho, foi publicada em 2020 em uma edição comemorativa do centenário de nascimento da autora (1920–2020), em Campina Grande – PB. A obra narra a história de uma família nordestina marcada por diversos conflitos, tendo como eixo central a disputa pela herança de uma terra, a própria “Chã”. Trata-se de um terreno plano, de vegetação escassa, cuja frágil cobertura vegetal não se desenvolve devido às condições áridas, arenosas e salitradas da região.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA: GÊNERO E IDENTIDADE CULTURAL EM CHÃ DOS ESQUECIDOS

As atividades serão embasadas no Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993). Dessa forma, a sequência didática terá duração de 10 aulas, seguindo as etapas que compõem o método: Determinação do horizonte de expectativas; Atendimento ao horizonte de expectativas; Ruptura com o horizonte de expectativas; Questionamento do horizonte de expectativas e Ampliação do horizonte de expectativas. A etapa inicial do método recepcional consiste em identificar o horizonte de expectativas do leitor. Em sala de aula, o primeiro movimento do professor deve ser justamente reconhecer o horizonte de expectativas da turma. Esse processo envolve reunir informações sobre os estudantes a respeito de suas crenças, valores, gostos, modos de vida e interesses relacionados às formas de leitura literária. Em outras palavras, trata-se de um levantamento sobre as preferências de leitura dos alunos. Conforme Bordini e Aguiar (1993):

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo o exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (Bordini; Aguiar, 1993, p. 88).

O horizonte de expectativas dos alunos pode ser identificado por meio de diferentes estratégias pedagógicas, que vão além da simples leitura individual. Bordini e Aguiar (1993) ressaltam a importância de observar as reações espontâneas, os debates em sala de aula, as respostas em entrevistas ou questionários e até práticas mais dinâmicas, como jogos e dramatizações. Isso demonstra que a experiência literária dos estudantes deve ser compreendida de forma ampla e diversificada, considerando tanto as manifestações verbais quanto as expressões práticas, o que possibilita ao professor uma visão mais completa do repertório e das percepções da turma.

A nossa proposta tem como tema: Gênero e identidade cultural em *Chã dos esquecidos*, que tem como metodologia o Método Recepcional. A primeira etapa, que é a Determinação do horizonte de expectativas, serão dedicadas duas aulas, com o objetivo de levantar o repertório prévio dos alunos do ensino médio, uma das 3 séries do ensino médio, sobre literatura nordestina, dramaturgia, gênero e identidade cultural. Iniciaremos com uma conversa, como o intuito de saber o que os alunos já sabem sobre o sertão nordestino, família, herança e desigualdades sociais. Em seguida, buscaremos por meio de uma roda de conversa fazer um levantamento sobre as impressões sobre o que esperam de uma peça que aborda esses temas.

A ausência de visibilidade feminina na história e na literatura constitui um aspecto relevante que continua a impactar as sociedades atuais. As participações e conquistas das mulheres foram frequentemente desvalorizadas, colocadas à margem ou até mesmo eliminadas dos relatos históricos e das produções literárias hegemônicas. Conforme Zolin (2009) destaca:

Historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc. Para a mulher inserir-se

nesse universo, foi preciso uma ruptura e o anúncio de uma alteridade em relação a essa visão de mundo centrada no logocentrismo e no falocentrismo (Zolin, 2009, p. 253).

O cânone literário tradicional foi historicamente moldado por homens brancos de classes médias ou altas, refletindo uma visão de mundo que marginaliza sistematicamente mulheres, pessoas de outras etnias, minorias sexuais e grupos socialmente desfavorecidos. Para que as mulheres conquistassem espaço nesse universo literário, foi necessária uma ruptura com os padrões hegemônicos, ou seja, a inclusão feminina na literatura não se deu de forma natural, mas através de um processo de resistência e reinterpretação das normas culturais estabelecidas.

A segunda aula será dedicada a um debate sobre o papel da mulher e do homem em famílias tradicionais do interior (relação com gênero). Aula em que iremos introduzir falando sobre a vida e obra da escritora Lourdes Ramalho, destacando a sua importância para a dramaturgia feminina e nordestina.

Para o atendimento ao horizonte de expectativa dos alunos, também serão dedicadas duas aulas, onde iremos apresentar o texto, confirmando ou não as expectativas iniciais dos estudantes. Em seguida iniciaremos uma leitura dramatizada da peça *Chã dos esquecidos* (leitura em voz alta), com o objetivo de que ao realizarem essa leitura, eles possam realizar uma interpretação inicial dos personagens. Na próxima aula, os alunos terão a oportunidade de realizarem um debate, para iniciar a conversa levantaremos o seguinte questionamento: *quais expectativas levantadas inicialmente foram confirmadas na leitura até aqui?* Após isso solicitar a produção de um cartaz coletivo, em que os alunos possam demonstrar o que a peça confirma sobre gênero e identidade cultural.

A análise da representação das personagens é muito importante, e de acordo com Candido (2019), ao realizar uma análise literária, o elemento social não deve ser considerado apenas como referência externa para identificar a época ou a sociedade retratada, nem apenas como enquadramento histórico; ele deve ser compreendido como parte integrante da

construção artística da obra, atuando em um nível explicativo e não meramente ilustrativo. Prado (2011) destaca que as personagens são essenciais para a construção do enredo. No romance, elas desempenham papel central, enquanto no teatro constituem praticamente toda a obra, sendo através delas que tudo se revela. Em outras palavras, no teatro, elas assumem posição quase exclusiva, sendo o principal meio pelo qual a obra se manifesta e se constrói. Essa diferenciação ressalta como a narrativa e a representação dramática dependem de maneiras distintas da presença e da atuação das personagens, revelando a importância de compreendê-las no contexto específico de cada gênero.

Na ruptura do horizonte de expectativas, iremos identificar elementos que surpreendem os alunos, rompendo com as expectativas iniciais, por meio da leitura de trechos em que aparecem os conflitos familiares e a disputa pela terra, discutindo sobre como a obra rompe ideias prévias sobre família, herança, papel da mulher e da cultura nordestina. Na próxima aula, iremos solicitar que os alunos realizem uma produção escrita sobre o que mais o surpreendeu na peça até agora, em seguida solicitar que eles compartilhem as respostas, realizando uma sistematização coletiva.

No questionamento do horizonte de expectativas, terá como objetivo estimular uma reflexão crítica sobre os significados sociais e culturais da obra por meio de um debate orientado, levantando os seguintes questionamentos: *Como a peça problematiza as desigualdades sociais e de gênero? O que a obra revela sobre a cultura nordestina e a identidade cultural brasileira?* Na aula seguinte será realizada uma atividade interdisciplinar para que os alunos possam relacionar a peça com discussões da Sociologia e História sobre patriarcado, desigualdade social e políticas públicas no Nordeste, com a produção de cartazes e mapas conceituais, envolvendo o seguinte tema: *Chã dos Esquecidos e a realidade social do sertão*. Pois como sabemos, o patriarcado continua sendo uma realidade evidente não apenas no Nordeste do Brasil, mas em toda a sociedade contemporânea, mesmo após algumas mudanças ao longo da história.

Esse sistema social se caracteriza pela predominância do poder e da autoridade masculina sobre as mulheres, e, apesar de avanços, tal lógica ainda se manifesta em diversos aspectos da vida feminina.

De acordo com Perrot (2017, p. 16): “Nesse silêncio profundo, é claro que as mulheres não estão sozinhas. Ele envolve o continente perdido das vidas submersas no aquecimento no qual se anula a massa da humanidade. Mas é sobre elas que o silêncio pesa mais. E isso por várias razões”. Um silêncio histórico e social que não recai apenas sobre as mulheres, mas também sobre diferentes grupos invisibilizados ao longo do tempo. Contudo, esse silêncio se mostra mais intenso e persistente em relação às mulheres, que, por múltiplas razões, foram historicamente relegadas ao espaço privado, marginalizadas nos registros oficiais e excluídas das instâncias de poder e decisão. A autora evidencia, assim, como a opressão de gênero se soma a outras formas de silenciamento, revelando a urgência de resgatar e valorizar as experiências femininas como parte fundamental da memória e da história da humanidade.

A obra nos faz refletir sobre o papel da mulher na sociedade e a sua representação na literatura. Na peça *Chã dos Esquecidos* (2020), de Lourdes Ramalho, os perfis femininos são retratados de forma diversa, oscilando entre a herança de submissão patriarcal e a força de resistência. Donana se destaca como a mulher madura e lúcida, capaz de questionar a fragilidade das tradições e do poder masculino. Já as mulheres do povo, como as Marias, simbolizam a luta cotidiana marcada por pobreza e exclusão, mas também revelam uma resistência silenciosa. As mulheres ligadas à família dos coronéis refletem a submissão imposta pela ordem patriarcal, embora demonstrem, em certos momentos, sua capacidade crítica. De modo geral, Lourdes Ramalho dá voz às mulheres, revelando sua importância no questionamento das tensões entre tradição e mudança.

Para finalizar as etapas do método recepcional com a Ampliação do horizonte de expectativas, teremos como objetivos expandir a compreensão da obra, relacionando-a a novas leituras, contextos e produções criativas. Para tanto, solicitaremos a realização de uma dramatização de

cenar ou adaptação de trechos para a realidade atual, tais como: conflitos de herança, relações de gênero etc.); como também pode ser realizada, por aqueles alunos que não quiserem fazer a dramatização, a produção de textos reflexivos ou poéticos a partir da obra. Um aspecto interessante está no pensamento de André em relação a assumir o lugar de seu falecido pai como coronel. Ele questiona a própria mãe, já que seu irmão, Pedro, havia chegado solicitando que a chã fosse incluída na herança. A partir daí, André passa a refletir sobre como os possíveis inimigos políticos poderiam se aproveitar daquela situação, iniciando o seguinte diálogo:

ANDRÉ – Para os nossos inimigos vai ser prato cheio. Já estão explorando! E na próxima eleição vou me candidatar, ocupar o lugar de meu pai no Conselho e preciso dos votos do Coronel João.

DONANA – Os tempos mudaram, menino. Rei morto, rei posto.

ANDRÉ – Por quê?

DONANA – Nem o Coronel, há tempos enfermo, nem seu pai, agora enterrado, terão mais o antigo prestígio.

ANDRÉ – E a tradição das duas famílias?

DONANA – Tradição... Que têm feito, até hoje, você e Diogo, pra se julgarem dignos dessa tradição? – Apenas farras, maluquices... (Ramalho, 2020, p. 46).

O diálogo entre André e Donana revela um choque de perspectivas sobre a política e a tradição familiar. Enquanto André demonstra preocupação em preservar o prestígio herdado do pai e em garantir apoio político para se consolidar como sucessor, Donana adota uma visão mais realista, reconhecendo a fragilidade do poder baseado apenas na herança e na tradição. Sua fala evidencia a mudança dos tempos, em que a autoridade já não se sustenta unicamente nos laços familiares ou no título de coronel, mas exige ações concretas e legitimidade. A crítica de Donana aos filhos reforça esse contraste, apontando que eles pouco fizeram para realmente honrar o peso da tradição que reivindicam.

Um ponto importante para ser discutido nas aulas é a representação da mulher em um cenário moldado pela tradição patriarcal e pelo coro-

nelismo nordestino. Personagens como Donana expressam, ao mesmo tempo, marcas de submissão e traços de resistência frente à ordem masculina. Donana se destaca por sua consciência crítica acerca da fragilidade do poder e da tradição, contrapondo-se ao ideal masculino de prestígio político. Com isso, Lourdes Ramalho oferece voz às mulheres em um espaço que costuma silenciá-las, mostrando-as além do papel doméstico: como agentes de reflexão e questionamento social. Portanto, o texto nos revela a condição feminina em uma sociedade patriarcal, mas também aponta possibilidades de ruptura, ao destacar uma mulher capaz de criticar e mostrar resistência diante das imposições culturais e familiares.

A última aula será para a socialização das produções (apresentação de cenas, textos, cartazes). E em seguida o debate final, destacando como a visão dos alunos sobre literatura, gênero e identidade cultural mudou ao longo das aulas, momento em que os alunos podem realizar uma autoavaliação sobre como a sua compreensão foi ampliada a partir da obra *Chã dos Esquecidos* (2020). Dessa forma, os alunos poderão ser avaliados a partir da participação nos debates, produções escritas, envolvimento na leitura dramatizada e dramatizações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da peça *Chã dos Esquecidos* (2020), de Lourdes Ramalho, permite evidenciar a riqueza e a complexidade dos perfis femininos que compõem a narrativa. As personagens revelam diferentes formas de inserção da mulher no universo patriarcal do sertão nordestino, ora reproduzindo a lógica de submissão e silêncio, ora assumindo posturas de resistência e crítica frente às tradições e ao poder masculino. Essa pluralidade evidencia que a dramaturga não reduz a mulher a um único estereótipo, mas constrói imagens múltiplas e contraditórias, que refletem a realidade social e cultural da região.

Ao relacionar os papéis de gênero ao contexto social representado na obra, percebe-se que Lourdes Ramalho constrói uma narrativa pro-

fundamente enraizada nas dinâmicas históricas e culturais do Nordeste brasileiro. Elementos como o coronelismo, a disputa por terras e as desigualdades de classe e de poder moldam o destino das personagens femininas, que vivem sob o peso de uma estrutura patriarcal rígida. No entanto, essas mulheres não se limitam à condição de submissão: elas também se revelam como agentes de resistência, capazes de questionar e, em alguns casos, subverter os papéis que lhes foram impostos. Desse modo, Ramalho oferece uma representação complexa da mulher nordestina — simultaneamente guardiã da tradição e voz de mudança —, evidenciando as contradições entre a conservação dos costumes e o desejo de transformação social. Sua obra, portanto, não apenas retrata um contexto histórico específico, mas também amplia o debate sobre as relações de gênero, mostrando como as tensões entre permanências e rupturas refletem os processos de emancipação e de luta por identidade feminina na sociedade brasileira.

As conexões entre texto, identidade cultural e desafios históricos enfrentados pelas mulheres emergem de forma contundente na peça. O sertão, com suas marcas de seca, desigualdade e memória coletiva, é apresentado como espaço de resistência e de esquecimento, no qual a condição feminina se inscreve como um componente fundamental da experiência histórica. Ao dar voz às mulheres, Lourdes Ramalho resgata trajetórias que foram silenciadas e evidencia a necessidade de repensar a representação feminina na literatura.

Dessa forma, a proposta pedagógica apresentada assume um papel transformador no ensino de literatura, ao promover uma leitura que ultrapassa a mera decodificação textual e estimula a reflexão crítica. Por meio do método recepcional, o estudante é convidado a tornar-se sujeito ativo do processo interpretativo, relacionando o texto literário com sua própria realidade e com as questões sociais que o cercam. Essa abordagem favorece não apenas a valorização da identidade cultural nordestina, mas também o reconhecimento das lutas e conquistas femininas, permitindo uma análise mais profunda das representações de gênero presentes nas

obras. Além disso, contribui para a formação de leitores autônomos e conscientes, capazes de compreender a literatura como uma ferramenta de conhecimento, de questionamento e de transformação social.

Por fim, acredita-se que a aplicação dessa proposta pedagógica não se encerra em seus resultados imediatos, mas abre espaço para múltiplos desdobramentos acadêmicos e educacionais. Novas pesquisas podem aprofundar o estudo da dramaturgia de Lourdes Ramalho, especialmente no que diz respeito à representação feminina e às relações entre literatura, cultura e sociedade. Do mesmo modo, a continuidade de práticas didáticas que articulem os temas de gênero e identidade cultural contribui para a formação de leitores críticos e socialmente engajados. Inserir obras como *Chã dos Esquecidos* no currículo escolar significa reconhecer o valor de uma dramaturgia que resgata e preserva a memória cultural nordestina, ao mesmo tempo em que provoca reflexões sobre as desigualdades e transformações da sociedade contemporânea. Trata-se, portanto, de uma ação que integra arte, educação e cidadania, reafirmando o poder da literatura como instrumento de formação humana e social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valéria; MACIEL, Diógenes André Vieira. Apresentação: Lourdes Ramalho revisitada. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Teatro de Lourdes Ramalho**: 2 textos para ler e/ou montar. Organização, apresentação, notas e estudos: Valéria Andrade e Diógenes André Vieira Maciel. Campina Grande; João Pessoa: Bagagem; Ideia, 2005, p. 07-14.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Chã dos esquecidos**. Organização e aparato crítico de: Diógenes Maciel e Valéria Andrade. Campina Grande: EDUEPB, 2020.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. 2. ed., 4ª. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio. *Et al*, **A personagem de ficção**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 81-101.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.) **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 253-261.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.006

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: AÇÕES EDUCATIVAS SOBRE SAÚDE REPRODUTIVA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E HUMANIZADA

Moira Riroca da Silva e Silva¹Roselaine Ripa²

RESUMO

O presente artigo, vinculado a uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, teve como objetivo analisar ações educativas em parceria com o Programa Saúde na Escola - PSE, voltadas à temática da saúde reprodutiva sob a perspectiva da Educação Sexual Emancipatória. As atividades ocorreram no segundo semestre de 2024 em uma Escola Estadual da Grande Florianópolis/SC, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, envolvendo estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. A pesquisa conta com referencial teórico pautado em Melo, *et al*(2011), Nunes (1996), Figueiró (2006), Ribeiro (2004) e Carvalho (2012) conceituando a Educação Sexual Emancipatória. De abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, os aspectos metodológicos estão pautados em Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999) e Moraes e Galiazzi (2014) para Análise Textual Discursiva como método de interpretação. As ações educativas foram estruturadas em cinco categorias: (1) Respeito consigo e com o

1 Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC. profmoiraam@gmail.com;

2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora Associada na UDESC e credenciada no PPGE/UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul (CNPQ/UDESC). roselaineripa@gmail.com.

outro, consentimento e direitos; (2) Prevenção: consultas e exames de rotina, vacinação, infecções sexualmente transmissíveis; (3) Métodos contraceptivos e corresponsabilidade; (4) Gestação: Direitos da gestante e a importância da corresponsabilidade; e (5) Puerpério: Saúde no ciclo gravídico-puerperal, como categoria emergente observada a partir das interações e solicitação das/os estudantes. Nos processos educativos foram adotadas metodologias dialogadas e participativas, uso de recursos audiovisuais e materiais informativos que promoveram engajamento, reflexões sobre direitos, prevenção e corresponsabilidade. Os resultados revelaram que práticas intersetoriais entre a educação e saúde potencializam a formação integral dos sujeitos, reafirmando a escola como um espaço potente e estratégico para ações educativas emancipatórias, promoção da saúde e direitos humanos.

Palavras-chave: Saúde Reprodutiva. Educação Sexual Emancipatória. Programa Saúde na Escola. PSE.

INTRODUÇÃO

O Programa Saúde na Escola (PSE) constitui-se como uma estratégia entre os Ministérios da Saúde e da Educação, que foi instituído em 2007, com a finalidade de melhoria da qualidade de vida, visando contribuir para o pleno desenvolvimento e promoção de saúde e educação integral de estudantes da rede pública de ensino da Educação Básica. Assim, as políticas de saúde e educação unificam-se, contando com a articulação de profissionais dessas áreas que trabalham para desenvolver atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças, fortalecendo as ações de enfrentamento de vulnerabilidades, ampliando o acesso aos serviços de saúde.

A saúde sexual e reprodutiva, conforme preconiza a Organização Mundial da Saúde e a Declaração dos Direitos Sexuais da World Association for Sexual Health (WAS, 2014), deve ser compreendida para além da ausência de doenças, de forma a incluir questões como bem-estar físico, mental e social, o respeito às diversidades e a sexualidade com responsabilidade, segurança e prazer.

Ao considerar a adolescência uma fase da vida permeada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, torna-se imprescindível a promoção de ações educativas voltadas a favorecer a reflexão crítica e a autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação sexual emancipatória pautada em Melo, *et al* (2011), Nunes (1996), Figueiró (2006), Ribeiro (2004) e Carvalho (2012) se apresenta como vertente que possibilita propostas educativas que articulem direito, cidadania e equidade de gênero. Ao adotar tal perspectiva, o processo educativo visa problematizar desigualdades históricas, violências de gênero, discriminação, estigmas e possibilitar o trabalho pedagógico com a temática para além das questões centradas no biologicismo ao criar espaços de escuta e de acolhimento juvenil.

Partimos da compreensão, com base em Melo, *et al* (2011), de que somos seres sexuados, que a sexualidade é indissociável e que constan-

temente tecemos relações educativas, sejam elas intencionais ou não. Sendo assim, a dimensão da sexualidade é inseparável do existir humano. Ainda conforme a autora, a educação sexual encontra-se presente em todos os grupos sociais, épocas e culturas e se expressa ainda nos vários paradigmas que norteiam o existir humano. Ressaltamos, nesse sentido, a adoção da fundamentação baseada na educação sexual emancipatória. Sobre essa abordagem, a autora destaca:

[...] é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional que sempre está ocorrendo nas relações sociais.

Essa abordagem mostra-se como um veio temático político-pedagógico fundamental que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de cidadania para todos. (Melo *et al.*, 2011, p. 49)

Ainda para avançar na conceituação da abordagem supracitada, ancoramo-nos em Carvalho (2012) ao afirmar que

A sexualidade emancipatória é aquela que dá condições de compreender a dinamicidade, a complexidade, a riqueza única da sexualidade humana. Nesse sentido, a sexualidade emancipatória tem como conceito fundamental a liberdade. Liberdade de tomada de decisões e ações com responsabilidade e respeito ao outro. Aqui, convém ressaltar, responsabilidade, por sua vez, implica cumplicidade. (Carvalho, 2012, p. 38)

Complementarmente à compreensão de sexualidade emancipatória definida por Carvalho (2012) enquanto uma decisão bilateral deliberada, de cunho atitudinal e comportamental, adotada diante dos sujeitos sociais que interagem entre si, o termo “educação sexual emancipatória”, por sua vez, está ancorado em Figueiró (2006), ao apontar que

[...] uma abordagem de educação sexual na perspectiva emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional que sempre está ocorrendo nas relações sociais. Essa abordagem mostra-se como um veio temático político-pedagógico fundamental que

busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de cidadania para todos. (Figueiró, 2006, p.30)

Foi com base neste referencial teórico, na Declaração dos direitos sexuais (WAS, 2014) e em materiais institucionais do Ministério da Saúde, como: Cadernos de Atenção Básica - Saúde Sexual e Reprodutiva, Cuidando de Adolescentes: Orientações Básicas para a Saúde Sexual e a Saúde Reprodutiva; Biblioteca Virtual em Saúde; Departamento de HIV, Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis e do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira - Fundação Oswaldo Cruz, que se estruturou a experiência analisada neste artigo, que foi desenvolvida em uma escola Estadual da Grande Florianópolis no período de agosto a dezembro de 2024, contemplando estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

As ações foram divididas em cinco encontros presenciais abordando respectivamente: 1. Autocuidado, respeito, consentimento e sexualidade na adolescência 2. Saúde sexual e reprodutiva: Consultas e exames de rotina 3. Métodos contraceptivos e corresponsabilidade 4. Direitos da gestante e a importância da corresponsabilidade 5. Saúde no ciclo gravídico-puerperal. As ações foram realizadas com base em referenciais teóricos atualizados e diretrizes do Ministério da Saúde e Ministério da Educação, em consonância com o PSE.

Justificam-se as ações, bem como as escolhas temáticas e metodológicas, por compreender a necessidade de superar práticas fragmentadas e biologicistas, oportunizando a compreensão da educação sexual como direito de forma a contemplar os temas transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para além disso, a proposta visou reafirmar o papel social da escola e da parceria intersetorial com a saúde; demanda da instituição por informações confiáveis, respeitosas e humanizadas, oferecendo também espaço de escuta e diálogo às/aos estudantes. Logo, propiciar esses espaços aos

adolescentes revelou-se fundamental para promoção da saúde sexual e reprodutiva como um direito humano, em consonância com as diretrizes do PSE e com os princípios de integralidade e equidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

Sendo assim, a presente pesquisa teve como **objetivo** analisar as ações educativas desenvolvidas por uma professora-pesquisadora em parceria com o Programa Saúde na Escola (PSE), em uma Escola Estadual da Grande Florianópolis/SC, tendo como foco a temática da saúde reprodutiva sob uma perspectiva emancipatória.

Para atingir este objetivo, o estudo parte de uma abordagem qualitativa e descritivo-analítica, caracterizando-se como um relato de experiência. Tais processos evidenciaram a relevância em desenvolver ações contemplando a educação sexual, abordando a saúde reprodutiva sob uma perspectiva emancipatória e crítica, revelando interações com as/os estudantes e o fortalecimento do diálogo.

As ações tornaram possíveis ampliar conhecimentos sobre direitos sexuais e reprodutivos, o reconhecimento da co-responsabilidade entre os gêneros nos cuidados que tange a prevenção e a valorização tanto do autocuidado quanto do consentimento.

A abordagem dialógica e com encontros presenciais e recorrentes mostrou-se eficaz, ampliando a participação das/os estudantes gradativamente, pois além de propiciar a compreensão da sexualidade, direitos, cuidados, dentre outros, culminou na emergência da categoria “puerpério”, que expressa o interesse em compreender questões reprodutivas de forma integral.

Em geral, todo o processo reafirma o potencial do PSE como espaço para processos educativos de educação sexual emancipatória, comprometidos com a promoção da saúde e direitos humanos de forma crítica, humanizada e respeitosa.

Assim, este estudo estrutura-se em quatro seções principais: introdução, que contextualiza e fundamenta teoricamente a proposta; metodologia, com os caminhos adotados; resultados e discussões, com

apresentação das categorias analíticas e principais desvelamentos; e as considerações finais, com apontamentos sobre as contribuições da experiência.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como característica a abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, buscando a compreensão e interpretação de fenômenos sociais em contextos reais.

Sob as lentes de Bogdan e Biklen (1994, p.67), na investigação “o objetivo principal do investigador é construir conhecimentos” e, para além disso, esta abordagem evita hipóteses rígidas previamente estabelecidas e busca compreender os significados construídos. Segundo os autores, o/a pesquisador/a permanece em contato direto com o campo, coletando e analisando seu objeto, compondo o processo investigativo como prática reflexiva e interpretativa.

Encontra-se também pautada em Gil (1999) e, de acordo com o autor, pesquisas de cunho descritivo têm como finalidade principal retratar características de determinado fenômeno. O caráter exploratório, também pautado no autor supracitado, busca propiciar uma visão geral e aproximada de um tema, contribuindo para o processo de desenvolvimento de conceitos e formulação de novas questões da pesquisa.

Foram utilizadas anotações reflexivas, diários de campo, planejamentos e sínteses das interações dos encontros educativos como ferramentas complementares que compuseram o corpus de análise. Para realizá-la utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzzi (2014).

Realizou-se então a organização em torno dos quatro focos propostos pelos autores, são eles: “desmontagem do texto”, “estabelecimento de relações” e “captando o novo emergente”, etapa esta que compõe um ciclo, para posteriormente desenvolver o ciclo de análise o qual é denominado “um processo auto-organizado”. Neste processo foram organizadas

as cinco categorias que possibilitam compreender as experiências vivenciadas na escola.

As ações foram planejadas e conduzidas com atenção à adequação etária, respeito à diversidade, acolhimento das subjetividades e em conformidade com as orientações BNCC e do PSE, baseadas, ainda, nos princípios de respeito, confidencialidade e voluntariedade. Ressalta-se que as/os estudantes foram informados previamente sobre as ações educativas e as temáticas abordadas, com necessidade de termo de autorização assinado pelas/os responsáveis no caso de menores de 18 anos.

Por se tratar de um relato de experiência da documentação pedagógica da docente-pesquisadora, sem coleta de dados e imagens identificáveis de estudantes ou de profissionais da escola ou da própria escola, não se fez necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

A metodologia adotada integra escuta sensível e intencionalidade formativa e rigor ético, possibilitando compreender as ações educativas como espaço de construção de saberes. Sendo assim, os resultados e discussões a seguir manifestam-se desse processo, buscando evidenciar como a educação sexual emancipatória, ao articular conhecimento científico, sensibilidade e diálogo, pode contribuir para promoção da saúde e direitos humanos no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações educativas foram planejadas e executadas no âmbito de PSE, tiveram como foco a temática saúde reprodutiva e foram desdobradas em quatro categorias a priori e uma emergente: (1) Respeito consigo e com o outro, consentimento e direitos; (2) Prevenção: consultas e exames de rotina, vacinação, infecções sexualmente transmissíveis; (3) Métodos contraceptivos e corresponsabilidade; (4) Gestação: Direitos da gestante e a importância da corresponsabilidade; e (5) Puerpério: Saúde no ciclo gravídico-puerperal, como categoria emergente observada a partir das interações e solicitação das/os estudantes

As ações ocorreram em encontros presenciais previamente agendados e estruturados, contemplando as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Sendo cinco (05) encontros de 1h30 cada nas turmas dos turnos matutino e vespertino e 4 encontros de 45 minutos nas turmas de aulas em período noturno, considerando pedido da gestão escolar devido carga horária já ser reduzida neste período em relação aos demais.

A metodologia adotada para as ações educativas viabilizou a dialogicidade, escuta ativa, bem como reflexões e problematização crítica, fazendo uso de recursos audiovisuais previamente selecionados, como conteúdos de profissionais da saúde, exemplares de métodos contraceptivos hormonais e de barreira viabilizados pela Unidade Básica de Saúde (UBS) do município e *folders* informativos também cedidos pela instituição.

Também foi utilizada a estratégia de “caixinha de perguntas” para acolher dúvidas das/os estudantes de forma anônima, buscando contemplar aquelas/es que não se sentissem confortáveis em perguntar oralmente. Houve ainda a participação de profissional da psicologia, que contribuiu em um dos encontros para discutir sobre “Adolescentes e o uso das mídias, a internet, aplicativos e redes sociais”, contemplando com o diálogo informações sobre *sexting*, vulnerabilidades e formas seguras de interação *online*, dentre outros alertas envolvendo a internet, reforçando assim o caráter intersetorial da proposta, bem como a importância de incluir dimensões psicossociais em práticas educativas.

No que tange aos aspectos éticos, todas as atividades foram conduzidas visando respeito à integridade das/os estudantes em conformidade com conteúdos de acordo com a etapa escolar, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propiciando ambiente de acolhimento, escuta, respeito às diversidades e valorização das diferentes experiências de vida.

A partir dos encontros educativos, tornou-se possível sistematizar as categorias analíticas, sendo elas quatro que foram definidas previamente

e uma emergente. Os encontros educativos revelaram não apenas receptividade das/os estudantes, mas também a relevância de trabalhar a saúde reprodutiva partindo de uma abordagem emancipatória, crítica e dialógica, conforme proposto por Melo, *et al* (2011) e Nunes (1996).

A categoria intitulada “Respeito consigo e com o outro, consentimento e direitos” conduziu o primeiro encontro que teve como eixo central o respeito, consentimento e o reconhecimento dos Direitos Sexuais como dimensão fundamental da cidadania, desdobrando-se em diálogos acerca de situações cotidianas que envolvem limites corporais, pressão social, relações de poder, ampliando o conceito de consentimento e diferenciando-o de “obrigação afetiva” ou “aceitação”, contribuindo para a valorização da autonomia e desnaturalização de comportamentos desagradáveis e/ou violentos.

Foi viabilizado o momento para tratar sobre a Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014), com abordagem sobre o direito à liberdade, à integridade e à autodeterminação corporal como eixos fundamentais para o exercício da sexualidade de forma segura e ética. Tal perspectiva visa romper com o paradigma moralizante, propondo uma educação sexual que promova o empoderamento e autocuidado como práticas, com vistas à emancipação.

Além disso, as contribuições da profissional da área de psicologia trouxeram informações e possibilitaram diálogos e questionamentos sobre o uso das mídias, internet, aplicativos e redes sociais por adolescentes.

A psicóloga abordou temas presentes na vida de adolescentes, trazendo informações sobre os possíveis riscos no meio digital, vulnerabilidades e sobre de compartilhamento de imagens, abordando principalmente o *sexting*, que configura a troca de mensagens, vídeos e fotos com conteúdos íntimos ou sexualmente sugestivos ou explícitos que apresenta riscos como compartilhamento do conteúdo sem consentimento, podendo gerar consequências como chantagens e/ou problemas emocionais e até o *cyberbullying*.

A segunda categoria, abarcou “A importância de vacinas, consultas, exames de rotina e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)”, enfatizando a dimensão preventiva da saúde sexual e reprodutiva.

Com foco na realidade local, informações e diálogos sobre a vacinação (contra HPV, hepatite B), consultas regulares e exames de rotina disponíveis na UBS da região tiveram destaque, trazendo informações sobre como é realizado o agendamento, a necessidade de consultas de rotina para ambos os sexos e informações sobre exames como o preventivo, prevenção de ISTs e testes de rotina.

Além disso, também foi abordado sobre as profilaxias pré e pós exposição e métodos de barreira para prevenção de ISTs.

A categoria foi planejada com a intencionalidade de informar como e onde as/os adolescentes podem acessar esses serviços de saúde de forma gratuita, quais estão disponíveis nas Unidades Básicas de Saúde do município, além de buscar naturalizar tais consultas e procedimentos, evidenciando que fazem parte dos cuidados que devemos ter com nosso corpo.

A utilização de materiais do Ministério da Saúde - Brasil (2013) e da Fiocruz (2011) auxiliaram na valorização das políticas públicas de prevenção. O material cedido pela UBS central do município complementou e trouxe a oportunidade de exposição e explicações sobre os métodos preventivos de barreira. Preventivos internos e externos foram levados para informações sobre o uso e descarte correto e realizada a distribuição às/aos estudantes, respeitando quem não sentia-se à vontade para adquirir e também informando acerca da disponibilidade gratuita nas UBSs.

Aos poucos as/os adolescentes demonstraram interesse, sentiam-se gradativamente mais confortáveis para realizar perguntas, interagir e tirar dúvidas. Sendo assim, notou-se que nossas relações de ensino-aprendizagem foram tornando-se mais próximas, além de questionamentos de quando ocorreriam os próximos encontros e quais temas seriam tratados. Nesse sentido, mesmo tais informações já sendo passadas inicialmente,

esses questionamentos apresentavam-se como interesse em prosseguir com a temática.

“Métodos contraceptivos e a corresponsabilidade” foi a categoria que conduziu o terceiro encontro, configurando-se como um dos momentos de maior interação, curiosidade e questionamentos.

Após momentos de diálogo de cunho teórico e tendo disponíveis amostras de diversos métodos, estes disponíveis na UBS do município e gentilmente emprestados para as ações como: Dispositivo Intra Uterino (DIU) de cobre, pílula contraceptiva, pílula contraceptiva emergencial, contraceptivo injetável mensal e trimestral, adesivo hormonal, diafragma, preservativo interno e externo, as/os estudantes foram convidadas/os para aproximarem-se da mesa a qual estavam expostos para observar, conhecer, tocar e também questionar.

Muitas/os aproximaram-se com curiosidade e interesse, a maioria do sexo feminino, reforçando a importância de enfatizar que a contracepção também é responsabilidade de pessoas do sexo masculino. Ainda assim é necessário destacar que vários meninos trouxeram questionamentos e curiosidade em ver os métodos utilizados pelas mulheres.

No geral, a apresentação dos modelos anatômicos e materiais ilustrativos permitiu que as/os adolescentes compreendessem a eficácia e funcionamento de cada método, além de gerar reflexões acerca da corresponsabilidade entre gêneros na prevenção da gestação das ISTs.

Além das opções disponíveis na rede pública, também foram abordadas sobre os outros métodos contraceptivos como DIU de prata, hormonal, o mini DIU e o implanon, sendo este bastante questionado pelas adolescentes por ser um dos métodos contraceptivos mais recentes e que ainda não encontrava-se disponível pelo SUS.

As discussões também abordaram os métodos de esterilização voluntária e a Lei nº 14.443/2022, que alterou as regras da laqueadura e vasectomia, tornando-as mais acessíveis, disponíveis pelo SUS e pelas redes particulares. Foi ressaltado, portanto, o direito à escolha reprodutiva como parte da autonomia individual, não mais sendo necessária autoriza-

ção do cônjuge, além da redução de idade mínima, de 25 para 21 anos e sem necessidade de já ter filhas/os para realização da cirurgia.

As Unidades Básicas de Saúde também oferecem planejamento familiar, que é um conjunto de ações que garante o controle da fecundidade e o direito de constituir, limitar ou aumentar a prole. Este é um direito humano que se aplica a todas as pessoas, independente do estado civil ou idade, é um direito de todos os cidadãos e está disponível nas UBSs de Santa Catarina.

Apresentar tal informação foi esclarecedora, ressaltando que adolescentes também podem usufruir desta oferta, pois o termo “planejamento familiar” pode gerar dúvidas ou levar à interpretação de que o atendimento é restrito a quem já constituiu família.

Toda essa abordagem foi fundamental no processo de promoção do entendimento da contracepção como responsabilidade de ambos os gêneros, e não como uma responsabilidade e/ou obrigação apenas destinadas às mulheres, reforçando que o cuidado com a saúde sexual e reprodutiva é um compromisso coletivo.

Como quarta categoria, intitulada “Gestação: direitos da gestante e a importância da corresponsabilidade”, o tema foi abordado sob uma perspectiva ampliada, envolvendo questões e aspectos de cunho fisiológicos, emocionais e sociais permitindo contextualizar desde informações sobre pré-natal na rede pública de saúde, legislações que garantem direitos às gestantes e crianças, assim como políticas públicas de atenção integral à saúde.

Sendo assim, assuntos que permeiam a gestação foram conduzidos de forma sensível, buscando viabilizar informações e legislações recentes, valorizar a empatia e o respeito, tratando o tema não apenas como algo biológico, mas sim como fenômeno social e coerente com a proposta emancipatória de Melo, *et al* (2011) e Figueiró (2006) ao discutirem educação sexual.

Foram apresentadas informações sobre o pré-natal e consultas necessárias para gestantes e a importância desse acompanhamento médico para a saúde da gestante e do bebê, bem como legislações que asseguram o direito à alimentos gravídicos.

Ao abordar legislações, o direito de acompanhamento no parto, trabalho de parto e acompanhante (que também foi ampliado para mulheres em atendimentos de saúde) estiveram em pauta, assim como informações sobre a violência obstétrica.

A quinta, e última categoria, deu-se de forma não planejada previamente, mas resultado dos encontros realizados, a partir das dúvidas das/os estudantes (neste caso principalmente das de sexo feminino) sobre o período pós-parto. O interesse em compreender tanto no que tange às questões fisiológicas quanto emocionais do puerpério culminou em abordar o tema trazendo informações que contemplaram sobre cuidados com o corpo em relação ao repouso e descanso, alimentação balanceada, hidratação, cuidados com a ferida cirúrgica (cesariana); o campo emocional e questões que tangem a adaptação ao novo papel de mãe, mudanças hormonais, ansiedade e estresse, apoio emocional e rede de apoio; sinalizações de complicações como sangramento excessivo, dor intensa, febre, alterações no estado mental, dificuldade para amamentar e encerrando com dicas para adolescentes, com informações acerca do planejamento familiar e disponibilidade deste serviço no SUS, mesmo para adolescentes, prevenção da gravidez não planejada, importância do acompanhamento médico durante a gravidez e puerpério e cuidados com a saúde mental.

O desdobramento desta categoria reforçou a relevância de metodologias que acolham as demandas das/os estudantes, evidenciando a escuta ativa, diálogo e atenção para com as dúvidas como parte constituinte da educação com vistas à emancipação.

O interesse pela temática traz indicativos de que as/os estudantes estão conscientes e reconhecem o puerpério como parte do ciclo gestacional e da saúde reprodutiva, ampliando assim a compreensão de que os cuidados não findam na concepção.

Ressalta-se que já havia intencionalidade de trabalhar no último encontro com as dúvidas trazidas pelas/os estudantes ao decorrer dos encontros caso não fossem possíveis tratá-las de imediato por questões relacionadas ao tempo ou aprofundamento de algum assunto que demandaria uma organização prévia.

Assim, surgiu a categoria “Saúde no ciclo gravídico-puerperal” finalizando as ações educativas que, de modo geral, há indicadores positivos acerca do diálogo e engajamento das/os participantes, evidenciando que o espaço escolar pode e deve protagonizar processos educativos sobre saúde sexual e reprodutiva de forma amparada por referenciais teóricos, éticos, científicos e afetivos.

Reiteramos que a educação sexual emancipatória constitui-se como prática social transformadora, possibilitando que adolescentes se reconheçam como sujeitos de direitos, promovendo cuidado, autonomia e respeito mútuo.

Ressaltamos que a saúde reprodutiva envolve o bem estar físico e mental, informar acerca dos direitos sexuais e reprodutivos para adolescentes tanto em legislações nacionais quanto em documentos internacionais ressalta a importância de respeitá-los como sujeitos de direitos, bem como suas individualidades, buscando promover autonomia dessas/es jovens.

Viabilizar acesso a informações confiáveis e oportunidades para exercer tais direitos, sem discriminação, julgamentos ou pressão, é essencial para contribuir que as decisões sobre a vida sexual e reprodutiva possam ser conscientes e responsáveis.

A perspectiva emancipatória defendida por Melo, *et al*(2011) e Nunes (1996) exige práticas pedagógicas que acolham a diversidade e a complexidade humana. Essa experiência, articulada ao PSE, indica o potencial de processos educativos que conciliam conhecimento científico, sensibilidade, valorização da escuta e diálogo como caminhos possíveis para construção de conhecimento, além de reafirmar o compromisso ético-político com a promoção da saúde e direitos sexuais com direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas no âmbito do Programa Saúde na Escola (PSE) evidenciaram a potencialidade das práticas entre educação e saúde para promoção de uma formação integral, crítica e emancipatória. A expe-

riência permitiu observar a escola como um espaço possível e capaz de acolher discussões sobre a sexualidade para além de questões biológicas, mas também como um campo de direitos, respeito, corporeidade, e afetos de forma ética, científica e humanizada.

As categorias analisadas, sendo quatro planejadas e uma emergente, mostram-se articuladas, complementares e revelam a complexidade da saúde reprodutiva na adolescência, enquanto os diálogos sobre autocuidado, consentimento e respeito apontaram para a relevância de práticas educativas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia.

Ao abordar acerca da prevenção de ISTs e métodos contraceptivos evidenciou-se a necessidade de garantir acesso à informação sobre os serviços disponibilizados e assegurados na rede pública de saúde, além de fortalecer a corresponsabilidade e o reconhecimento dos direitos sexuais.

Os diálogos sobre gestação e puerpério demonstraram a pertinência de considerar o ciclo gravídico-puerperal como processo integral, que envolve muito além de aspectos físicos, perpassando pelos aspectos emocionais e sociais. O fato do puerpério surgir espontaneamente como tema, reforçou a dinamicidade da proposta, reafirmando então o quanto a escuta sensível e o diálogo aberto são estratégias centrais da Educação Sexual Emancipatória, trazendo a reflexão de que a emancipação torna-se possível quando o processo educativo reconhece o sujeito como parte do processo e a educação como prática de liberdade.

A experiência evidenciou que metodologias participativas, pautadas na dialogicidade e acolhimento promovem maior envolvimento discente, além de favorecer processos de aprendizagens significativas. A escolha por utilizar recursos audiovisuais como linguagem educativa, a caixinha de perguntas e exemplares de métodos contraceptivos foram determinantes para o engajamento das/os estudantes, permitindo o alcance e aprofundamento das discussões, questionamentos e também fundamentais para estreitar as relações pedagógicas que ali estavam sendo desenvolvidas, promovendo diálogo entre as gerações.

Sendo assim, do ponto de vista social, a proposta reafirma a urgência de políticas públicas que garantam ações de educação sexual e saúde reprodutiva nas escolas públicas. Além de demonstrar que experiências amparadas por bases teóricas consistentes e por uma postura ética e sensível podem promover práticas educativas que contribuem para formação integral dos sujeitos, consolidação de uma cultura de respeito, responsabilidade, equidade e direitos humanos.

Entre os desafios, destaca-se o fato de que ainda há maior engajamento e questionamentos advindos das meninas e mesmo com certa participação dos meninos, nota-se menor grau de participação e interação. Tais entraves não inviabilizaram o processo, que foi sempre respeitoso, mas reforçam a necessidade de naturalizar diálogos sobre o tema.

Como desdobramento dessa experiência educativa, destacamos a importância de investir em práticas contínuas, garantindo que o tema integre os currículos escolares e recomendamos o fortalecimento das parcerias entre escolas, secretarias de educação, Unidades Básicas de Saúde, favorecendo a troca de saberes e garantindo a formação de adolescentes e jovens.

Logo, o presente estudo reafirma que a Educação Sexual Emancipatória, vinculada ao PSE, constituiu uma potente estratégia subsidiando às/aos estudantes o reconhecimento de si como sujeitos de direitos e de cuidados, concomitantemente contribuindo para construção de conhecimento, de uma sociedade mais ética, com vistas à democracia e inclusão, ao ponto em que a escola se fortalece como espaço de escuta sensível e educação de forma integral.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo apoio concedido por meio de bolsa de estudos à nível de doutoramento, fundamental para a realização desta pesquisa. Ressaltamos que o incentivo da agência foi importante para viabilizar tempo e condições necessárias ao desenvolvimento e produção

deste trabalho, reafirmando a importância do investimento público na formação de pesquisadoras/es e na produção científica.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Cuidando de Adolescentes : orientações básicas para a saúde sexual e a saúde reprodutiva** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2015. 44 p. : il.

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de; et al. **Educação Sexual**: interfaces curriculares: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

ENSP-FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública. **Nascer no Brasil**. Disponível em: https://nascernobrasil.ensp.fiocruz.br/?us_portfolio=nascer-no-brasil. Acesso em: 06 ago. 2025.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras, 2006. Editora Mercado de Letras.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, S. M. M. de. et. al. **Educação e Sexualidade**. 2 ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, Sexualidade e Educação**: As relações entre os pressupostos éticos-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação escolar. Campinas, SP: UNICAMP. 1996. 330p.tese.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. 224 p.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

Violência Obstétrica - Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2023

WAS - World Association For Sexual Health. **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS**. 2014. Disponível em: <https://spsc.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIREITOS-SEXUAIS-WAS.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.007

QUAL A É FACE DA VELHICE? MEMÓRIA SOCIAL E A MULHER IDOSA

Nádia Sampaio¹

RESUMO

Diante do quadro de envelhecimento populacional do Brasil, tem-se o fenômeno da feminização da velhice em que as mulheres acima de 60 anos apresentam uma sobrevida maior do que o homem idoso, sobretudo no espaço urbano. No entanto, as memórias sociais acerca da velhice feminina são recobertas de arquétipos que são produzidos e reproduzidos pela sociedade brasileira, uma vez que elas se encarregam de perpetuar modos de vidas, regras e padrões relacionados com o processo de envelhecimento que se enraízam por entre os tempos. Dessa forma, todas as representações de gênero, os símbolos e signos especificados para as mulheres e a reprodução de saberes que definem a condição feminina perpassam pelas memórias sociais revividas diariamente. Para tanto, esta pesquisa se incumbiu de perscrutar, por meio do método de Análise do Discurso de matriz francesa de Michel Pêcheux, quais os discursos que estão em funcionamento acerca da mulher idosa contidos em imagens veiculadas em revistas de publicação semanal quais sejam: Revista ISTOÉ, Revista Galileu e Revista VOGUE. Todas as capas averiguadas se referem ao combate do envelhecimento da mulher. Com isso, observou-se que o perfil feminino, nessa fase da vida continua a ser circunscrito sob a égide da pele lisa, da ausência dos cabelos brancos, do corpo rígido, escultural, sexy e dissimulador da idade. Isso reitera a rejeição às

1 Doutora pelo Curso de Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, ndiasampaio@yahoo.com.br

pessoas envelhecidas, uma vez que seus corpos não mais atende aos padrões determinados e considerados como ideais, desejáveis e belos. Deste modo, a velhice feminina é invisibilizada, ocultada e escamoteada posto que são necessárias várias estratégias de remodelação, de adequação quanto às referências estéticas para que as mulheres idosas sejam reconhecidas e aceitas na contemporaneidade.

Palavras-chave: Memórias Sociais, Velhice Feminina, Mídia, Análise do Discurso

INTRODUÇÃO

A vida humana não está determinada apenas pelo momento do nascimento e da morte. Ela carrega um turbilhão de ciclos, momentos, tempos, pausas e acelerações que permitem a compressão da vida como um emaranhado de questões, respostas, silêncios e fases a serem experimentadas.

Nesse intuito, para o entendimento dos entrelaçamentos quanto à velhice e o envelhecimento feminino, ponto fulcral deste estudo, considera-se que a memória tem sido um campo de estudo fundamental na compreensão e elucidação de componentes importantes para desvendar como as mulheres idosas estão se posicionado em uma sociedade que dissimula a velhice. Na sociedade brasileira, o envelhecimento feminino ainda é um tema envolto de preconceitos, rótulos e silenciamentos e, em função disso, são necessários os questionamentos e as investigações que não permitam o sossegar das mentes e corações para que possam surgir respostas e novas interpolações que colaborem na produção de outros conceitos, reavaliações e reflexões sobre o tema em profusão.

À vista disso, a memória social é como um ancoradouro que apresenta perspectivas de leitura para a apreensão e elucidação dos modos de vida, do estabelecimento de padrões, de regras e de condutas que podem ser criadas e cristalizadas no transcorrer da existência de grupos sociais, posto que a memória é infinita e toda consciência é mediatizada por ela (Fentress; Wickham, 1992). Dessa forma, todas as representações de gênero, os símbolos e signos especificados para o sexo feminino e a reprodução de saberes que definem a condição feminina perpassam pelas memórias sociais revividas diariamente.

A memória se refere ao passado, envolve-se no presente e pode ser resolutiva para o futuro ao qual se almeja. Por isso, a memória social foi convocada a balizar este estudo com o intuito de desvendar como se produziu o conceito de velhice e os preceitos sociais que são impostos à mulher idosa. Nesse sentido, pretende-se compreender quanto às possibilidades de uma reformulação das memórias que seja capaz de resultar

em um refazimento da história, pois os fatos sociais evoluem e mudam com o tempo (Fentress; Wickham, 1992).

Nessa confluência, os canais de comunicação, sejam esses por intermédio dos jornais, das revistas, das redes sociais e da televisão contêm os discursos que estão em funcionamento e possuem gestos de interpretação, de regularização e estabilização na produção de estereótipos, na sedimentação de regras entre o sentido estabelecido e àqueles que deverão ser consolidados tendo por base convicções sociais classistas que reverberam os princípios capitalistas dominantes e produzem sentidos diversos.

Portanto, as imagens, as propagandas e a publicidade veiculadas pelas revistas de moda, de comportamento, pela televisão e pelas redes sociais, por exemplo, são criadas e manipuladas para que as memórias sociais, que interessam ao momento histórico, sejam fixadas, acomodadas e outras possam ser suscitadas e, nesse jogo, do lugar social e dos sentidos convenicionados, é representada a determinação histórico-social do discurso no que se refere à velhice e à mulher idosa (Trindade; Grantham, 2016).

Isto posto, nesta pesquisa, ter-se-á uma análise dos dizeres midiáticos sobre a velhice feminina por meio de imagens previamente escolhidas contendo linguagem verbal e não-verbal de revistas selecionadas. Desse modo, foram separadas capas de revistas para que fossem realizadas as devidas análises discursivas acerca das imagens e dos textos que tratam do tema central desta pesquisa.

Destarte, nota-se a necessidade de uma ampla releitura da velhice que considere os limites físicos, emocionais e laborais dessa fase da existência, mas que não sejam reputados como únicas características definidoras da longevidade, limitando as possibilidades de recriação da velhice em que, nesse estudo, as professoras aposentadas têm sido a principal vertente de sua recriação.

METODOLOGIA

Na produção do conhecimento existe diversos caminhos, métodos, técnicas, formatos e metodologias a serem seguidas como condutores



de novas descobertas, invalidação de outras, reestruturação de algumas. Ruminar acerca de alicerces que estão conformados, rígidos e firmados por intermédio de signos, símbolos e sentidos é, de certa forma, penoso e provocante, pois nessa confluência existem as rotas árduas que inexoravelmente deverão ser transpostas.

Este é um estudo exploratório descritivo e de abordagem qualitativa, fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Escola Francesa da Análise do Discurso (AD). Na Análise do Discurso (AD), a língua não se refere apenas a sua estrutura, mas ao acontecimento. É preciso avaliar o que está sendo exposto, quais os interesses e o que está oculto na língua. Existe um entrelaçamento que ora desvenda, ora simula e está estabelecido nos entrecruzamentos do dizer.

Para Pêcheux (2015, p.53) “[...] todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de derivas possíveis oferecendo lugar à interpretação”. Logo, a língua elucida os variados significados e significantes da leitura que se faz sobre o mundo e no tocante as ações coletivas, afinal, ela é reflexo e prática social.

Neste estudo, foram analisadas três imagens que tratam do envelhecimento feminino, contidas em revistas de publicação semanal quais sejam: Revista ISTOÉ, Revista Galileu e Revista VOGUE. Investigou-se como, por meios dos enunciados e figuras, a velhice fermina é evidenciada, escamoteada e invisibilizada socialmente, bem como essas memórias sociais são difundidas por meios dos canais de comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As construções sociais são formuladas no decorrer do tempo e dizem respeito a várias instâncias da vida humana. São padrões, ideias, acepções que, após gerados, se robustecem, se cristalizam e quando solidificados, regem condutas e os comportamentos dos indivíduos. Se manifestam como símbolos que foram produzidos coletivamente e, por vezes, não

servem apenas para orientação ou rememoração, mas são conhecimentos que conduzem uma sociedade. Elas permeiam os âmbitos políticos, religiosos, comunicacionais, econômicos e culturais e se expressam cotidianamente. Dessa forma, impactam diretamente a vida humana, pois interferem na composição pessoal e social dos seres humanos.

Portanto, os discursos de um ou mais grupos que se referem à idade, ao gênero, às classes sociais, por exemplo, formam e estabelecem um agrupamento de normas, padrões e procedimentos que acabam por generalizar um ou vários modos de vida fazendo parte de um determinado controle social. Em função disso, Lippmann (2008) argumenta que os estereótipos são formados porque são vistos pelos olhos da cultura em que se vive, no captado pelos costumes e transportado em sucessão.

Assim sendo, para que as construções sociais sejam representativas e perdurem temporalmente, elas são passadas como legados entre gerações tornando-se guias importantes para a perpetuação de modos de viver, das percepções, das tradições, dos rituais e, todo esse conjunto, colabora para que os indivíduos se tornem intérpretes do passado arquitetando o presente e influenciando os atos futuros. Para Arendt (2016), nossa herança foi deixada sem testamento algum.

Barros (2011) afirma que as periodizações são elaboradas e desenvolvem práticas específicas para cada transição etária. Por essa razão, dentro de uma geração tende-se a observar que os indivíduos pertencentes àquele momento histórico, regularmente, pensam e têm uma atuação social bastante parecida. É necessário salientar que as construções sociais não são exclusivamente definidoras, mas exercem uma intervenção abrangente na regulação da vida cotidiana. Da mesma forma, são especificados os padrões para os jovens, para os idosos, para as mulheres e para os homens. Em cada escala cronológica, existem papéis sociais que são definidos e geram expectativas a fim de que sejam vivenciados, constituindo uma possível lógica que se conforme com o ideal previamente delimitado para a experimentação da vida.

Debret (2003) atesta que todas as limitações quanto a idade e a circunscrição de práticas a ela associadas são resultantes de um esforço para instituir parâmetros no progresso biológico humano. Neste sentido, existem movimentos em torno da disseminação dos padrões de comportamento e normas de procedimento. Isso é necessário para que modelos sejam seguidos, estabelecidos e absorvidos a depender da idade de cada indivíduo. É como se o mundo tivesse uma ordem própria e imagens que não devessem ser quebradas.

Nesse entendimento, um elemento central para que as tradições, os costumes, os códigos de condutas, sejam cada vez mais referendados, normatizados e naturalizados é a memória. Afinal, a memória é viva. Tudo que é perceptível se relaciona com ela, por isso ela está repleta de sentido histórico. Consoante Halbwachs (2006), não é suficiente reconstruir detalhadamente uma memória, mas é necessário que esta reconstrução opere com dados e noções que pertençam a todos. Desse modo, a memória produzida socialmente será essencial para que perdurem as construções sociais e, essas, gerem sentido, significação e estratificação na existência coletiva.

A memória social é uma leitura que explana como a sociedade pode ser moldada pelo passado e como esta interfere na composição do presente e do futuro. Bosi (1987) diz que o tempo da memória é social não apenas pelo fato de demarcar tempos, mas porque repercute nas formas de recordar. A memória como uma dimensão social é um campo vasto de estudos que percorre múltiplos âmbitos e produz efeitos na linguagem e na comunicação resultando no entrecruzamento de sentidos que incorporam ao campo social. Ela atravessa diversas relações de poder que condicionam os atos, fatos, discursos e proposições que determinarão posicionamentos pessoais e coletivos, identidades e condizionarão as atitudes dos grupos e de categorias sociais, por exemplo.

Na esfera da comunicação e dos discursos que regem a vida diária, a memória assume um papel de destaque porque ela é usada como instrumento para reforçar e manter influências diversas em homens e mulheres.

Neste ínterim, a linguagem assume uma poderosa incumbência, uma vez que é diariamente empregada e constrói diversas significações que estabelecem os pensamentos e visões que se solidificam no imaginário social. Os discursos se movem, se deslocam, estão carregados de sentidos e, conjuntamente com as memórias são sempre requeridos para a manutenção de ideias, de princípios, direitos e deveres, de experiências partilhadas, de ritos e de dogmas, afinal, a memória promove laços de filiação entre os membros de um grupo e sedimenta valores e concepções predominantes nas quais elas se referem (Halbwachs, 2006).

Para a preservação de estruturas sociais, as memórias são evocadas com o intuito de reforçar percepções, pensamentos, tradições, costumes, conexões por meio de imagens formadas e alicerçadas nas relações de poder, em distintas esferas sociais, que interessam ao presente e estão ligadas a vários elementos, como a religião, ao poder político, econômico e cultural, pois tudo isso tende a conservar um grupo, uma coletividade, uma nação atada à interesses pré-determinados.

Neste contexto, a velhice é uma produção social e, como tal, os entendimentos e acepções sobre ela são definidos pela sociedade, pelas memórias produzidas e evocadas que influenciam diretamente na percepção que as pessoas idosas têm de si mesmas. Beauvoir (2018) assevera que a velhice é condicionada pela sociedade da qual ela faz parte. Dessa maneira, os grupos sociais instituem a visão em torno da velhice e ela está envolta de discursos que funcionam e que se expressam nas ações rotineiras, nas práticas sociais, na língua e nas materialidades discursivas como resultados das ideologias que atuam em cada conjuntura histórica e cultural. A ideologia se materializa nas práticas, nos dizeres e está entre os sujeitos e suas atitudes (Cruz, 2018).

Todos estão sujeitos à linguagem, aos seus lapsos, pois não há neutralidade nem mesmo no uso dos signos no dia a dia (Orlandi, 2015). Em razão disso, surgem as variadas imagens, discursos e linguagens referentes à velhice, pois nesses estão postas as características e as orientações confeccionadas coletivamente no tocante ao comportamento, aos valo-

res e limitações estipulados pela sociedade no que tange a pessoa idosas, posto que as memórias subsistem uma vez que fazem parte de apanhado de princípios e valores que são comuns (Halbwachs, 2006).

A velhice, na atualidade, é um assunto discutido amplamente e tem ganhado notoriedade, visto que a presença da pessoa idosa no cenário brasileiro tem sido relevante. Com isso, deve-se pensar como a memória social tem sido produzida, reconstruída e desenvolvida no que toca às concepções e às assimilações sobre a velhice e aos homens e mulheres idosos. A sociedade brasileira confere múltiplos significados à velhice. Com isso, criou-se uma compreensão da pessoa idosa que a classifica e a estigmatiza conferindo-lhe uma exclusão social e, logo, produzem os pareceres e os juízos de valor que sustentam as memórias sociais.

À vista disso, os meios de comunicação como a *internet*, a televisão, jornais, revistas e redes sociais são organizadores dos pensamentos e das ações cotidianas e também são meios veiculadores. Da mesma forma, as leis são percebidas como orientadoras da organização social. Mediante isso, esses mediadores podem ser elementos condutores das memórias e dos pensamentos sociais. A linguagem é, portanto, um recurso fundamental de cristalização das ideologias que estão vigentes nos discursos sobre a velhice e essas são usadas nas diversas mídias, uma vez que a linguagem é o principal sistema de significações, de transmissão de conhecimentos e de cultura (Mendonça, 2020).

Desse modo, os sentidos referentes à velhice estão carregados de ressalvas e são veiculados na comunicação diária, nas mídias e popularizados nas falas e conversas rotineiras. A memória é constituída de significados culturais e ideológicos. Para tanto, os meios de comunicação medeiam e popularizam as conceituações sobre o envelhecimento e, de maneira enfática, se tornam instrumentos de difusão de opiniões, representações e noções sobre como essa fase da existência deve ser vista, sentida e experimentada, uma vez que essas ideias necessitam ser transformadas em um pensamento comum à todas as classes sociais.

Para esse intento, utiliza-se da padronização de uma imagem acerca da descrição no tocante à velhice e à pessoa idosa, dado que ao instituir referências se torna mais fácil sua difusão. Silverstone (2005) avalia que a mídia opera de forma profunda no cotidiano e tende a moldar realidades do dia a dia por meio de representações singulares e múltiplas. Para tanto, a força do discurso midiático se apoia no senso comum que está ancorado na sistematização da ideologia capitalista presente neste estudo.

Nota-se que várias publicações de revistas, de conhecimento do público em geral, tratam sobre o envelhecimento e apontam alternativas para experimentar a senilidade na perspectiva dos aspectos e ações da juventude, ocultando a velhice. Ou melhor, tem-se o princípio do rejuvenescimento como condição precípua para a aceitação dessa categoria pela sociedade. Konder (2002, 151) expõe que “[...] é na linguagem que se revelam os movimentos da busca do conhecimento, das aspirações generosas, mas também dos movimentos do medo, dos desejos subterrâneos, dos preconceitos, das ambiguidades”.

Nesse contexto, a mídia se insere não somente para fazer transmitir informações, porém ela pretende chegar aos mensageiros interessados, e isso explica como os meios de comunicação são organizados para atender as necessidades existentes e as que são fabricadas sobre a velhice e, implacavelmente, a velhice feminina. Santos (1996) chama a atenção para a percepção de que as imagens criadas pelas mídias tendem a proliferar e, por conseguinte, a sociedade dá testemunhos das exigências estéticas que ofuscam os rigores da razão.

Santos (1996) afirma que os meios de comunicação têm um papel crucial na desagregação dos discursos legitimadores que são orientadores das formas de experiência individual e coletiva na edificação do projeto da modernidade. Neste contexto, repara-se que os conceitos fornecidos pela mídia a respeito da velhice são guias para a definição de suas significações. Neste sentido, é necessário analisar quais são as imagens que referenciam a pessoa idosa e como a memória social reflete e condiciona

os encarceramentos do processo de envelhecimento e da velhice. A condição de ser uma pessoa idosa não é ignorada, se tornou um escândalo (Beauvoir, 1970).

O envelhecimento sempre esteve associado ao declínio, às mudanças corporais indesejadas, à ausência da beleza. Elias (2001) infere que a identificação com os velhos e com os moribundos coloca dificuldades especiais para as pessoas de outras faixas etárias e que elas resistem à ideia de seu próprio envelhecimento e morte. Nesse contexto, as exigências da perfeição estética recaem, de modo incisivo, sobre o público feminino. Perrot (2007) argumenta que as mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas.

Assim, quando se refere à mulher idosa, o físico envelhecido se configura como um marco para a suposta degradação da existência. Existe um repúdio às rugas que estampam os rostos e aos cabelos que perdem a pigmentação e se convertem em fios brancos como elementos que, reunidos, apontam para a velhice. Os estigmas e os estereótipos se somam às muitas maneiras de escamotear o processo de envelhecimento porque as rugas são moralmente condenáveis (Sibilia, 2011).

Na esfera da vida moderna, a ordem social instituída para quem é idoso e idosa é a da juventude imorredoura. A velhice só poderá ser acolhida socialmente se atender aos modelos que se alicerçam no corpo jovial (Debret, 2003). O olhar da sociedade contemporânea para o corpo que envelhece julga ser necessário que ele seja preenchido com as tecnologias do rejuvenescimento a fim de que se torne alvo de admiração e não denuncie a idade, visto que se tornou um parâmetro para a aceitação social. Ou seja, é essencial que se afastem os sinais do envelhecimento, uma vez que a juventude significa uma discrepância com relação à velhice e, simultaneamente, deve ser um arquétipo adotado durante o envelhecimento e na velhice (Barros, 2011).

De acordo com Sant'Anna (2006, p.107) “[...] “envelhecer rejuvenescendo” deixou de ser contradição entre termos para se tornar necessidade julgada saudável e socialmente bem aceita”. Para tanto e, contraditória-

mente, é vital que se envelheça jovem, uma vez que a aproximação com as características da velhice pode sugerir um abeiramento com a morte. Nesta confluência, julga-se que a ideia de finitude está muito mais próxima de quem “se parece” com um velho do que àquele que tem uma aparência juvenil.

Essa manutenção da “velhice jovial” é um assunto comentado e divulgado nas revistas femininas, nas propagandas televisivas, nos programas específicos sobre bem-estar veiculados diariamente nos canais de TV e nas redes sociais. Lopes (2003) diz que os discursos das revistas são organizadores das significações da vida diária como totalidade e esse processo classifica, hierarquiza e pedagogiza o mundo. Então, vê-se, recentemente, em um aplicativo, para uso em celulares, conhecido com *Tik Tok* vários vídeos mostrando pessoas idosas realizando atividades divertidas, dançinhas e, até desafios que são considerados inadequados para os mais velhos, tais como: andar de skate, dirigir em alta velocidade, saltar de paraquedas, surfar, fazer rapel, praticar exercícios físicos que exigem alta performance, pois, desse modo, deseja-se exibir uma silhueta de “velhos remoçados” que possuem corpos altamente treinados pela musculação e com isso, eles se mantêm jovens.

Diante disso, entende-se que a construção social da velhice é um eterno vir a ser e vai se estabelecendo à medida em que as memórias são produzidas e, igualmente, são reconstruídas, ratificadas diante do apagamento, da opacidade e do ocultamento dela e, ao mesmo tempo é conflitante quando da probabilidade do reconhecimento de si mesmos, pois a memória é fluida e opera ilimitadamente (Fentress; Wickham, 1992).

Neste contexto, analisaram-se imagens que foram colhidas em sites da internet e redes sociais e foram reproduzidas para as devidas investigações. Observou-se a face da velhice feminina estampada em cada capa das revistas selecionadas. Para essas verificações foram escolhidas capas de revistas com datas distintas e dentro da perspectiva da variação demográfica prevista. Ou seja, a partir década de 2000. Esse momento foi

marcante para a sociedade brasileira, uma vez que as projeções populacionais realizadas anteriormente acerca do envelhecimento demográfico e a feminização da velhice foram se confirmando.

Nas imagens que se seguirão, ao exibirem rostos femininos imediatamente se reportam ao combate à velhice e, ao mesmo tempo, difundem estratégias e métodos de escamoteamento dessa realidade. Afinal, a velhice é um direito rejeitado ou que deve permanecer encoberto e não deve ser permitida a sua visibilidade (Sibilia, 2011).

Figura 01. Capa da Revista ISTO É, nº 2192.



Fonte: <http://knfranca.blogspot.com/2011/11/pautas-pouco-interessantes-nas-capas.htm>. Revista ISTO É, 16 de novembro de 2011.

A figura 1 foi veiculada na Revista ISTO É, de 16 de novembro de 2011, ano 35, número 2192. Ela é uma revista semanal de notícias brasileira, criada em 1976. Uma revista informativa acerca de múltiplos assuntos. É publicada aos sábados pela Editora Três e considerada como uma das três revistas de informação geral do país, ao lado de Veja e Época.

Nessa, observa-se uma ênfase nas cores do enunciado em amarelo para que fique em destaque a expressão “eternamente jovem”. Essa sen-



tença alude a formação discursiva da velhice com a finitude com base na materialidade textual do discurso em que se constata as conexões entre ideologia e a concepção dos significados. Em seguida, nota-se que o tamanho da fonte é bem maior quanto se fala a respeito da juventude e diminuída quando se menciona o envelhecimento. É interessante notar que a chamada para a reportagem de capa induz o leitor à confiabilidade do conhecimento sobre o tema, uma vez que se aborda “as novas e fascinantes descobertas da ciência para prolongar a vida”.

Aqui as pesquisas científicas validam a importância do tema. Tem-se uma frase de efeito, visto que preveem o interesse de todos em encontrar caminhos e fórmulas para prolongar a vida, desde que sejam jovens *ad eternum*. A fotografia central utilizada é de um rosto feminino. Isso indica que a reportagem tem um público que se pretende atingir, nesse caso, as mulheres. Todas elas sabem que podem envelhecer, porém, segundo a capa da revista, tornar-se cada vez mais jovem deve ser o desejo a ser realizado. Tótora (2008a) afirma que para a sociedade atual saúde a qualquer custo significa eliminar os riscos de envelhecer como se o processo de aniquilamento da velhice fosse um encadeamento natural.

Os enunciados que complementam a capa dizem sobre “os tratamentos que combatem as toxinas prejudiciais ao envelhecimento saudável”. Essa frase comunica que existe um envelhecimento saudável em detrimento das concepções que depreciam o envelhecimento. Com isso, nota-se um deslizamento de sentido, uma vez que o envelhecimento sempre esteve associado à enfermidade, à morbidez, à debilidade e à insalubridade. Neste ínterim, segue-se a apresentação de itens, que são os recursos terapêuticos, para que se possa alcançar o objetivo de envelhecer bem e, concomitantemente, não se despedir da juventude. Vê-se uma relação de forças entre o processo iminente a qualquer ser humano e a sua recusa, uma vez que continuar sendo jovem é uma meta continuamente renovada face às conquistas da ciência e seus procedimentos.

Neste viés, o consumo voltado para essa categoria deveria produzir um perfil, criando um novo sujeito que diferia da imagem da pessoa idosa

até então divulgada. Orlandi (2015, p. 31) afirma que “[...] todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (reformulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”. Consequentemente, a face da mulher estampada na capa do periódico reforça como a feminilidade está atada aos pressupostos da fabricação de uma aparência feminina que seja efeito das manobras da ciência e da estética. E, por essa razão, esse “mal”, que é a velhice, pode ser extinto por meio de procedimentos aprimorados cientificamente com fórmulas acondicionados em cápsulas, cremes, máscaras que disfarcem as imperfeições e “impurezas” típicas de um corpo envelhecido.

Em seguida, tem-se a figura 2 que consta na capa da Revista Galileu de agosto de 2019, edição 337. Ela é uma revista de publicação mensal da Editora Globo desde 1991. Criada com o nome de Globo Ciência. Na contemporaneidade, a revista Galileu é uma publicação que aborda assuntos ligados à ciência, história, tecnologia, religião e saúde, entre outros.

Figura 2. Capa da Revista Galileu.



Fonte: <https://www.facebook.com/revistagalileu/photos/podemos-tratar-o-envelhecimento-como-uma-doen%C3%A7a-unindo-tecnologia-e-medicina-pes/10157396123351649/>. Revista Galileu, agosto de 2019.



A matéria de cunho principal traz um questionamento estampado na capa, “O envelhecimento é uma doença? Tem cura?” A resposta é prontamente colocada abaixo das perguntas que são detalhadas da seguinte maneira: “os pesquisadores do Vale do Silício apostam que sim. Agora, tentam unir medicina e tecnologia para encontrar uma maneira de nos fazer viver mais, melhor e mais jovens”. A fotografia evidencia um rosto feminino e jovem refletido em um espelho que é segurado por uma mão envelhecida, caracterizada pela pele enrugada, com manchas e rugas tipificadas como sendo de uma mulher com idade mais avançada do que a imagem manifestada no espelho.

Com isso, contradições são observadas e, nessas, há um rosto sem rugas, sem marcas de expressão, com a ausência de flacidez nas pálpebras que não condizem com a mão representativa da velhice. As marcas da velhice estão na fotografia, porém não devem ser destacadas em função dos enunciados que estão proeminentes e, essas marcas são contrárias a mensagem de rejuvenescimento. Tótora (2016, p. 1) diz que “[...] o incômodo da velhice parece não ser apanágio dos velhos, mas sim um fantasma que acompanha todas as idades”. A fotografia evidencia a imagem da juventude. Cabe então perscrutar: por que um espelho? Porque nele se vê com nitidez e, por isso, revela a juventude em contraponto com a velhice feminina das mãos.

Diante disso, é possível distinguir a importância da uma face feminina que reflita, não necessariamente a imagem real, porém um ideal de perfeição, de plenitude da beleza e que dissimule os aspectos concernentes ao processo de envelhecimento pelo qual o corpo da mulher está suscetível sendo essa a revelação do espelho “bom”. O rosto necessita ter uma pele minuciosamente lisa e sem falhas, sem incorreções, com tônus muscular, ausente de linhas de expressão e sulcos e com um brilho intenso e rejuvenescido, visto que ele é o denunciador da idade que se possui, caso contrário ter-se-á a manifestação do espelho “mau”. Mucida (2019) mostra que embora essas mudanças na aparência não indiquem doenças, elas

poder ser interpretadas como tais numa tentativa de denegação do real da imagem.

Nesta análise, atrelado às informações da capa da figura 2, encontram-se as promessas de “viver mais, melhor e mais jovens” contrariando o ciclo existencial, pois à medida em que se vive mais, se envelhece a cada dia. Todas essas propostas são ratificações dos mecanismos de repulsa de si mesmo para expor uma imagem perfeita e, ao mesmo tempo, contrária às mudanças corporais que são ocorrências naturais na velhice.

Os discursos contidos nessa capa indicam que as figuras da velhice feminina que devem ser exibidas confrontam com as imagens reais que afetam o corpo e a aparência de uma mulher idosa. Logo, exibir os traços do envelhecimento feminino são condenáveis e são sinais de derrota em um mundo absorvido pela cultura do corpo escultural. Há uma interpelação dos indivíduos pelos discursos midiáticos e pelas imagens que ensinam quais são as feições e os “corpos perfeitos” (Sibilia, 2011).

Ademais, as afirmações, na capa da revista, quanto ao envelhecimento ser julgado como uma doença e que tem cura, são salientadas pela sapiência dos pesquisadores do Vale do Silício, posto que essa região é destacada por ser tida como uma área que é polo de tecnologia de ponta americana. Com isso, todas as pesquisas e inovações científicas que surgem desse espaço servem de referência para conferir legitimidade aos recursos criados com a finalidade de conter o processo de envelhecimento, uma vez que estudos realizados na região destacada remetem à tecnologia e poder. Identifica-se uma articulação do enunciado que questiona uma cura para o envelhecimento com as descobertas científicas validando a ideia de tratamentos que podem promover a erradicação da velhice. Tótor (2016) afirma que tanto na formalização jurídica de direitos quanto nas reações à discriminação, o envelhecimento é tratado como um problema que carece de solução.

Em decorrência, todas as tecnologias do rejuvenescimento como os produtos da cosmetologia, o incentivo midiático pela busca das cirurgias plásticas, das práticas esportivas e nutricionais são apontados como pro-

tagonistas de novas possibilidades de se tornar um idoso longo. A velhice deve ser camuflada para que a pessoa idosa seja apresentada como um sujeito que está conectado com os princípios da “juventude eterna” em um combate fervoroso contra as limitações físicas do corpo envelhecido. As formas de propagação dessas memórias estão além da escrita e dependem muito mais da forma como a sociedade as representa em cada contexto (FENTRESS; WICKHAM, 1992). Portanto, há uma publicização da mudança das imagens da velhice nos dias de hoje e o discurso midiático exerce uma forte influência sobre a observação de si mesmo e dos outros baseando-se em regras e conceitos pré-definidos e de como se deve ser.

Neste enredo, a figura 3 foi veiculada pela Revista VOGUE em 08 de julho de 2021. Ela é uma revista americana de moda e estilo com tiragem mensal e que expõe outros tópicos, incluindo moda, beleza, cultura, estilo de vida. Com sede na cidade de Nova York, começou como um jornal semanal em 1892, antes de se tornar uma revista mensal, anos depois. Em tempos presentes, existem vinte e duas edições da revista em todo o mundo, inclusive, no Brasil pela editora Globo.

A fotografia, exposta na figura 3 faz parte de uma matéria intitulada “Cabelo grisalho é tendência no Festival de Cannes 2021: a onda de orgulho prateado está mais forte a cada dia. Ainda bem”. A foto pode ser avaliada como um texto não verbal, todavia reveladora e chocante por ser incompatível com o modelo de velhice construído pela sociedade brasileira, mormente, para as mulheres. Essa foto revela um tempo determinado, a intitulada sociedade contemporânea. Ela foi registrada no Festival de Cannes, em 2021. Nela são mostradas três atrizes famosas que deixaram as marcas de seus envelhecimentos aparentes. São elas, à esquerda, Andie MacDowell, à direita, Jodie Foster, norte-americanas e na parte central, Helen Mirren, de origem britânica.

Figura 3: Foto publicada na matéria: “Cabelo grisalho é tendência no Festival de Cannes 2021”, da Revista VOGUE. Vitória da Conquista/BA, 2022.



Fonte: <https://vogue.globo.com/sua-idade/noticia/2021/07/mulheres-poderosas-assumem-os-fios-brancos-no-festival-de-cannes.html>. Revista VOGUE, 08 de julho de 2021.

Nesta imagem, sem um texto explicativo, existem discursos que se movem, pois são simbólicos e produzem sentidos. Para Orlandi (2007) quando discorre sobre o silêncio, percebe-se que o nosso imaginário social destinou o silêncio a um lugar subalterno. Nos tempos presentes, há uma aniquilação do silêncio por considerar que apenas nas palavras há comunicação. Não obstante, no mutismo pode haver muita ebulição que causa alvoroço em uma sociedade que prefere a multidão de linguagens. Isso implica em compreender que é preciso o trabalho de interpretação da imagem a fim de elucidar como ela se constitui como discurso e, simultaneamente, como a referida imagem pode ser integrante de discursos verbais sobre a mulher idosa.

Orlandi (2015, p. 48) assevera que “[...] a forma sujeito-histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso”. Nessa ambiguidade, os cabelos brancos que estão, sobretudo, realçados, na figura 3, são capazes de gerar perturbação, indignação, constrangimento, discussões a respeito do

belo e do feio, tal como pode provocar um alívio significativo para o sexo feminino que se encontra aprisionado pelos “mandamentos” e estigmas relacionados ao corpo, à aparência e à velhice, dado que o corpo e seu semblante se tornam mecanismos de visualização da sua historicidade e das circunstâncias que o produzem (Leandro-Ferreira, 2013).

Na figura 3, nota-se que a velhice representada pode ser vista como resistência, estranhamento, aversão, transgressão, visibilidade, mudança, desconstrução e/ou reconstrução. Como diriam Achard e Davallon (2015) é preciso notar como uma certa imagem concreta é uma produção cultural e isso nos leva a sua eficácia simbólica. A tendência é desenvolver uma atividade de produção de significação que nem sempre está visível.

Não assumir os cabelos brancos é quase uma regra para as mulheres, ainda que algumas delas os tenham precocemente. A prática de pintar os cabelos é um uso recorrente entre o sexo feminino. Usar os cabelos brancos é assumir o processo de envelhecimento e/ou a velhice. Segundo Neves (2016), a forma como se trata esse tema leva-se a crer que o cabelo branco é uma espécie de estigma em que o indivíduo pode ser avaliado como não desejável ou um ser enfraquecido. O uso dos cabelos em seu tom natural remete à imagem da velhice que, além de não ser valorizada culturalmente, não traz perspectivas de novas aquisições e, contrariamente, apresentam-se apenas perdas (Mucida, 2019).

O cabelo branco não é associado à beleza e à juventude, mas um desvio de um parâmetro da formosura quase exclusivo para as mulheres. Não pintar os cabelos pode estar concatenado com a desistência da busca pela perfeição e dos simulacros fornecidos pelos recursos estéticos. Em suma, porque possuir formosura e ser jovem se converteu em obrigação social (Mendonça, 2020).

No contexto da imagem, as atrizes apresentaram uma forma de contravenção ao deixarem seus cabelos grisalhos e brancos e assumi-los publicamente em um evento de importância internacional, que é o Festival de Cannes. A figura 3 não caracteriza os atributos destinados às pessoas idosas pela sociedade brasileira. Porém, nota-se um processo de remode-

lação ao verificar que as mulheres podem se sentir representadas quando se deparam com uma imagem como essa ou mesmo quando decidem assumir seus cabelos brancos como uma forma de resgate de sua identidade e individualidade. Elas podem se identificar com essa formação discursiva ou rejeitá-la e, até mesmo, criar uma espécie de negociação com os discursos representados pela imagem. Por isso, Cruz (2018), p. 11) informa que “[...] os sujeitos assumem posicionamentos discursivos distintos; logo, é por intermédio das formações discursivas que a ideologia se faz presente nas materialidades visuais e linguísticas”.

Na imagem, os cabelos brancos e grisalhos são aparentes, tal qual a beleza, a sofisticação de quem os carrega. Neste caso, não existe a associação entre velhice e desleixo na imagem. Pelo contrário, vê-se um extremo bom gosto nas vestimentas e cores usadas por elas. Por isso, sujeitos e sentidos estão em efusão, uma vez que não estão completos definitivamente (Orlandi, 2015).

Torna-se imprescindível apontar que as mulheres experimentam velhices singulares. Todo o contexto social e histórico é somado para uma análise acurada quanto à adesão aos novos modelos de comportamento feminino na velhice conforme propagandeado pelo uso dos cabelos brancos. Essa forma de expressão tem representado um rompimento com as tradições, os hábitos, com os sistemas de normas e os limites impostos à mulher como controladores de sua imagem e suas condutas.

No entanto, sabe-se que as condições econômicas são limitadoras para o acesso aos novos modelos de desvios dos padrões associados à feminilidade porque para essa adesão é necessária a utilização de outros produtos que permitam que os cabelos tenham uma aparência de cuidado e uma sofisticação conforme mostrado na figura 3. Aqui, nota-se que os discursos que estão em funcionamento remontam aos arquétipos da formosura, dos cabelos impecáveis na cor, no brilho e sedosidade como reflexos das regras rígidas das normas de exposição do corpo feminino. Nesse encadeamento, Orlandi (2017) diz que o indivíduo, interpelado pela ideologia, traz seu corpo por ela também interpelado. Na perspectiva

discursiva, a ideologia é uma prática e essa envolve, afeta e faz parte do processo de significação do corpo do sujeito.

Portanto, usar os cabelos brancos não é simplesmente uma decisão mediada pelo gosto pessoal ou para assumir uma tendência contemporânea. O corpo humano é afetado pela religião, pela profissão, pelo grupo familiar, pelas classes sociais e pela cultura em que as mulheres vivem (Neves, 2016). Esses componentes intervêm na percepção de si e na sua apreciação social. À vista disso, o sistema capitalista produz mecanismos de manipulação para interferir em escolhas como essa e utiliza-se de diversos meios para conduzir os novos padrões criados e estipulados para o público feminino.

Essa movimentação é visível aos olhos do mercado do consumo que tem captado essas nuances e criado tendências de moda, como os cortes de cabelos mais apropriados, exclusivamente, para mulheres mais velhas e tem desenvolvido cremes, *shampoos*, condicionadores e outros artifícios que colaboram para manter o branco mais “saúdável”, mais brilhoso e natural. Com isso, é perceptível que existe uma lógica de mercado que insere todas as mudanças necessárias à manutenção da égide do capital.

A figura 3 promove um discurso que contém um efeito libertador e significante caracterizando um tipo de envelhecimento feminino que se mostra revestido do poder de mudanças. Por um outro lado, retrata uma ampliação das diferenças sociais, econômicas e culturais, posto que delimita quais mulheres poderão se aproximar desse novo modelo de envelhecer sem esconder seus cabelos brancos por meio de tinturas ou maquiagem para os cabelos.

Nem todas as mulheres conseguem atender às regras destinadas ao corpo e a aparência como símbolos femininos, pois são limitadas pela condição financeira, pelos estigmas relacionados à classe social e pela sociedade que difere a “velha feia e a velha bonita”. Para Sibilia (2011), os fatores socioculturais, econômicos e políticos tendem a exercer uma forte ingerência sobre os sujeitos nos mais diferentes tempos e espaços

estimulando a conformação de determinadas formas de ser e, ao mesmo tempo, inibindo outras modalidades.

A maioria das idosas que pertencem às camadas populares utilizam os cabelos brancos por não terem condições financeiras para sequer usar qualquer tipo de tintura porque isso fragmentaria a renda que é gerada exclusivamente para saciar a fome e atender minimamente às necessidades básicas de cada uma dessas mulheres e de suas famílias. Dessa forma, elas estão completamente afastadas de qualquer padrão de beleza, de autocuidado anunciado pelas redes sociais e pelos meios de comunicação e, portanto, são invisíveis para o mercado de consumo. Assim, o sistema capitalista promove as desigualdades entre as formas de viver as velhices e aprofunda ainda mais discrepâncias entre o mundo feminino, as mulheres e a velhice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar do tema da velhice de mulheres na sociedade brasileira diversos componentes são colocados a postos a fim de que possam ser revistos, enumerados, classificados, reconstruídos numa tentativa recorrente de encontrar respostas, alternativas e promover reelaborações quanto ao tema discutido.

Neste percurso, verifica-se que as memórias sociais por possuírem raízes profundas são delimitadoras dos pensamentos que cotidianamente se fortalecem e robustecem face a conceituação do envelhecimento e, em decorrência disso, promovem o ocultamento da velhice e das pessoas idosas. Na contemporaneidade, envelhecer é complexo e árduo.

Nos dispositivos midiáticos, os discursos referentes à mulher idosa e à velhice estão conectados com as ideias de escamoteamento do processo de envelhecimento, apologia às práticas de rejuvenescimento por meio de múltiplos elementos que encobrem a idade, as marcas faciais e as vulnerabilidades de um corpo que envelhece e, em virtude disso, nota-se uma rejeição ao envelhecimento feminino.

Observou-se que os sentidos e símbolos dessa fase da existência penetram a linguagem, as expressões, os comportamentos que no dia a dia são promotores dos estigmas e os estereótipos em profusão. As mídias colaboram acentuadamente para multiplicação de olhares acerca do tema e promovem a produção e desconstrução de visões que orbitam em torno da velhice de acordo com as necessidades, sobretudo dos poderes políticos e econômicos que consubstanciam os seus interesses a depender do momento histórico a qual constroem e se inserem.

Para tanto, é fundamental que o tema acerca das faces da velhice feminina seja sempre debatido, elucidado, visibilizado com a finalidade de permitir reconstruções sobre o tema, especialmente, em um país de envelhece e que as mulheres são maioria no espaço urbano. O envelhecimento feminino deve ser revelado, reavaliado permitindo o pleno exercício da vida em qualquer tempo e idade.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre; DAVALLON; Jean *et al.* . **O papel da memória.** Tradução e introdução de José Horta Nunes. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução Mauro W. Barbosa. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. A velhice na pesquisa socioantropológica brasileira. In: GOLDENDERG, Mirian (org.). **Corpo, envelhecimento e felicidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice.** Tradução: Maria Helena Franco Martins. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice:** a realidade incômoda. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz. Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

CRUZ, Adriano Charles Silva. **Mídia e discurso:** a construção de sentidos (livro eletrônico). Marília: Poiesis Editora, 2018.

DEBRET, Guita Grin. A antropologia e o estudos dos grupos e das categorias de idade. *In: In:* BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou terceira idade?** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de, envelhecer e morrer.** Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social:** novas perspectivas sobre o passado. Tradução de Telma Costa. Editora Teorema. Lisboa, 1992.

FERREIRA, Lúcia Maria Alves. Discurso, imagem e redes de sentido: quando o acontecimento jornalístico escreve a história do presente. *In:* INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.) **Memória e história na/da análise do discurso.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O corpo como materialidade discursiva. **Revista Redisco**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, 2013. p. 77-82.

LIPPMANN, Walter. **Opinião pública.** Tradução e prefácio de Jacques A. Wainberg. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Clássicos da Comunicação Social).

LOPES, Andréa. Dependência, contrato social e qualidade de vida na velhice. *In:* SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. **As múltiplas faces da velhice no Brasil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. (Coleção Velhice e Sociedade).

MENDONÇA; Felipe Viero Kolinski Machado. **Seja jovem:** sentidos sobre a velhice em cinquenta anos de Veja (1968-217). Ouro Preto: Editora UFOP, 2020.

MUCIDA, Ângela. **O sujeito não envelhece:** psicanálise e velhice. 2ª ed. rev. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NEVES, Denise Felgueiras das. Mulheres de cabelos brancos: reflexões sobre desvio e padrões de feminilidade. *In*: GOLDENBERG, Mirian (org.) **Velho é lindo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

NIQUETTI, Ricardo. Deleuze e os devires minoritários da velhice. **Aurora: revista de arte, mídia e política**. São Paulo, v. 9, n. 27, p. 114-136, outubro 2016 – janeiro 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni. P. Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Entre o corpo e os incorporais. *In*: MIRANDA, Danilo Santos; VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. **Velhice**: reflexões contemporâneas. São Paulo: SESC: PUC, 2006.

SANTOS, Francisco Coelho dos. Meios de comunicação social/Meios de complexificação social. *In*: NETO, Antônio Fauto; PINTO, Milton José (orgs). **O indivíduo e as mídias**. Copacabana – RJ: Diadorim Editora LTDA, 1996.

SIBILIA, Paula. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. *In*: GOLDENBERG, Mirian (org). **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução: Milton Camargo Mota. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005

TÓTORA, Silvana. **Velhice uma estética da existência**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2016.

TRINDADE, Patrícia Luiza Gonçalves. GRANTHAM, Marilei Resmini. Tipo uma menina: estereótipo e formas de subjetivação. **Entrepalavra**. Fortaleza, v.6, n. 2, p. 252-273, jul./dez, 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.008

ANÁLISE COMPARADA ENTRE *BEM-TE-VI* E *CLOSE*: DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA E O CINEMA SOBRE A DESCOBERTA DA HOMOSSEXUALIDADE EM ADOLESCENTES

Jackeline Sousa Silva¹Regilsom Magalhães da Silva Júnior²Igo Pereira dos Santos³

RESUMO

Este estudo faz uma análise comparada entre a obra literária *Bem-te-vi*, da escritora Marli Porto (2014), e o longa-metragem *Close*, dirigido por Lukas Dhont, com o objetivo de identificar pontos de convergência e divergência entre as obras no tocante à descoberta da homossexualidade na adolescência, bem como à presença da homofobia nos ambientes escolar e doméstico. O estudo se justifica a partir do reconhecimento que tivemos em relação ao crescimento de publicação nas últimas décadas de conteúdo, o qual destaca relacionamentos homoafetivos, tanto em livros como em filmes, direcionado ao público infanto-juvenil. Como procedimentos metodológicos, optamos pela abordagem qualitativa, por meio das técnicas de pesquisa bibliográfica

- 1 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e Professora da Universidade Estadual do Ceará, jackelines.silva@uece.br;
- 2 Graduando do Curso de Letras/Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, regilsonjuniorj@gmail.com;
- 3 Pós-graduando em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, igop162@gmail.com.

e documental, de modo a integrar os resultados de ambas as vertentes em uma seção só, referenciando, entre outros pesquisadores, Frantz (2011), ao tratar sobre a formação do leitor infantil nas séries iniciais, Facco (2009), ao deliberar sobre o papel da escola na formação de cidadãos que respeitem uns aos outros, além de fundamentar-se nas orientações de Carvalhal (2006) acerca de estudos inseridos na área da literatura comparada. Ademais, a seção de Resultados e discussões foi dividida em duas subseções, sendo a primeira direcionada para falar sobre a insegurança sentida na escola pelos protagonistas, enquanto a segunda avalia a resiliência deles no ambiente domiciliar. Nas conclusões, constatamos o quanto o meio social tem influência no comportamento de crianças, adolescentes e jovens, além do quanto a escola pode ser um espaço de escuta e acolhimento, a fim de incentivar os discentes a exercerem sua cidadania, e do quanto o apoio da família é importante tanto no período de descoberta da homossexualidade como no combate à práticas homofóbicas.

Palavras-chave: Literatura Comparada, Escola, Família, Homossexualidade, Homofobia.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa diz respeito à uma análise comparativa entre o romance “Bem-te-vi”, de autoria de Marli Porto (2014), e o longa-metragem “Close”, dirigido por Lukas Dhont, os quais tratam da temática homoafetiva, retratando como personagens principais adolescentes que estão descobrindo e enfrentando as indiferenças cometidas pessoas do seu círculo social.

Em face do exposto, apresentamos como objetivo geral realizar uma análise comparativa entre o livro literário “Bem-te-vi”, da escritora Marli Porto (2014), e a obra cinematográfica “Close”, dirigido por Lukas Dhont. E, como específicos, refletir sobre a postura dos protagonistas frente à homofobia; relacionar, a aporte teórico pertinente, práticas da homofobia nos ambientes escolar e doméstico; e fomentar estudos acerca de material que trabalhe a homoafetividade na contemporaneidade.

Este trabalho justifica-se pela percepção que tivemos sobre o crescimento da produção, nas últimas décadas, de conteúdo que trata de relacionamentos homoafetivos, tanto em livros como em filmes, voltados para o público infanto-juvenil. A exemplo disso, tem-se “A temperatura entre você e eu”, de Bryan Zepka, o qual retrata a paixão entre dois jovens, Dylan e Jordan, que se encontram pela primeira vez no restaurante onde o primeiro trabalha. Ao passo que se aproximam, Dylan descobre que o garoto por quem está apaixonado tem temperatura corporal de 43°C, desencadeando um romance cheio de mistérios.

Há também, “Olívia tem dois papais”, de Márcia Leite (2010), que conta a história de uma menina, filha, por adoção, de dois pais, que está na fase de se perguntar e explorar o mundo. Dentre as dúvidas que vêm à sua cabeça estão a de como o papai Raul dela sabe brincar de boneca, como o seu papai Luís cozinha tão bem e quem irá ensiná-la a se maquiar, sendo que em casa não mora mulher alguma. Por último, apresentamos “Rumores da cidade”, de Lucas Rocha (2022), que narra o cotidiano de André – o qual é homossexual e apenas suas melhores amigas sabem disso, pois o personagem não quer atrapalhar a campanha de reeleição

de seu pai a prefeito de Lima Reis, cidade que possui uma população predominantemente conservadora. Estas são algumas obras, dentre outras, que trabalham com a temática analisada nesta pesquisa e que podem contribuir a visão dos leitores sobre o que expomos neste texto.

Outrossim, citamos produções audiovisuais como *Young Hearts* (2024), dirigido por Anthony Schatteman, que trata de um romance entre dois amigos, sendo que um deles não sabe lidar bem com seus sentimentos e tem receio de que outras pessoas saibam do relacionamento deles; *Mundo Estranho* (2022), dirigido por Don Hall, animação que aborda uma expedição para salvar o mundo e une três gerações da família Clades. Nela, o protagonista é apaixonado por um garoto, mas é tímido para se declarar; em *In A Heartbeat* (2017), dirigido por Beth David e Esteban Bravo, curta-metragem e animação, o protagonista sente atração por um colega da escola, entretanto, vive se escondendo deste, até que seu coração se utiliza de estratégias para uni-los. Posto isso, há também outras películas que incentivam o respeito à diversidade.

Feito esse levantamento, apresentamos na seção seguinte, os procedimentos metodológicos empregados na produção deste estudo. Posteriormente, vem a seção de Resultados e discussões, na qual trazemos uma breve consideração sobre o contexto de vertentes sociais na produção de livros literários voltados para o público infanto-juvenil, seguida por duas subseções, nas quais falamos da falta de confiança e resistência vivenciada pelos personagens principais no espaço escolar e, consecutivamente, no ambiente familiar.

Em nossas conclusões, apontamos que o meio social tem grande influência no comportamento de crianças, adolescentes e jovens. Além disso, comprovamos o quanto é pertinente que a escola e a família sejam espaços de acolhimento e formação em prol do respeito pelas individualidades de cada ser humano.

METODOLOGIA

Nesta seção, expomos o percurso metodológico seguido no desenvolvimento deste trabalho, o qual delimitamos como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que trata de uma análise comparativa entre *Bem-te-vi*, de Marli Porto (2014), e o filme *Close*, dirigido por Lukas Dhont, a qual dispensa dados numéricos e reforça a conexão entre os enredos dos objetos de pesquisa e a temática discutida.

Além disso, esta análise foi realizada à luz das discussões levantadas por Carvalhal (2006), ao defender que o estudo comparado de literatura não se limita a um resultado de paralelismo binário dos elementos examinados, mas implica na feitura de uma comparação que tenha por intuito interpretar as questões mais amplas das quais as obras ou procedimentos literários são expressões concretas.

Outrossim, com foco na elaboração do tema a ser desenvolvido e na revisão de literatura, empreendemos a técnica da pirâmide invertida, defendida por Hohendorff (2014), como um suporte que auxilia no processo de delimitação, de modo a estabelecer perguntas que, ao serem respondidas pelo próprio pesquisador, norteiam seus passos objetivando alcançar resultados concretos.

Com base nas técnicas de procedimento utilizadas para sua construção, este estudo se define como bibliográfico e documental. Com base nas leituras do livro literário e ao assistir ao filme, os quais constituem os objetos de estudo desta análise, constatamos tratar-se de pesquisa documental. Posto isso, serão analisados e deliberados trechos, tanto do romance literário como do longa-metragem, de modo a fundamentar a discussão ali desenvolvida.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta se justifica pelo fato de subsidiar reflexões a partir de artigos científicos e livros que consideram a importância de abarcar questões sociais em produções direcionadas para crianças, adolescentes e jovens, como também a influência do meio social no processo de formação do sujeito. Vale ainda acrescentar, que optamos por

não preparar uma seção exclusiva para os resultados das leituras teóricas e outra para os resultados extraídos da pesquisa documental, pretendendo assim, que uma integre a outra.

Destarte, todos os procedimentos elencados acima são considerados elementares, pois, por intermédio deles, foi possível estabelecer diálogo entre os objetos de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra literária *Bem-te-vi*, representada pela Imagem 1, é de autoria de Marli Porto, foi publicada pela Editora Orgástica, no ano de 2014. Ao longo de suas 85 páginas, o livro narra a história de Daniel, um adolescente que se descobre diferente dos outros meninos do colégio e se percebe apaixonando por outro garoto.

Imagem 1: Capa do livro analisado



Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/livro/bemtevi-FV6-6115-000-BK>

Por sua vez, o filme *Close* (Imagem 2), dirigido por Lukas Dhont, foi lançado no ano de 2023, e está disponível na plataforma de *streaming*



Netflix. Com duração de 1h45min, dialoga com a obra literária ao narrar a amizade entre dois garotos, que originou diversos conflitos, os quais são mais detalhados no decorrer desta análise.

Imagem 2: Capa do filme analisado



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-294372/>

Em ambos os aportes examinados, constatamos a insegurança como o sentimento predominante entre os personagens homossexuais, que tentam guardar para si suas angústias advindas dos atos homofóbicos manifestados nas obras. Nesse sentido, apesar de conterem traços de inocência, nas produções também aparecem cenas de profunda reflexão, que sensibilizam o público e promovem o senso crítico, levando a possíveis soluções para a problemática social apresentada. Posto isso, cabe citarmos Carvalho (2006), quando diz que ao conduzirmos a investigação comparativista devemos também articulá-la com o social, o político, o cultural, e de modo geral, com a História no seu sentido mais amplo, de forma a intertextualizar os objetos de estudo com a temática e realidade as quais buscam demonstrar.



Em face do exposto, os criadores das produções contrastadas tratam da homossexualidade de forma sutil - até mesmo por conta da idade do público para o qual são destinadas - agregando a criticidade, de forma que a sociedade reconheça as implicações derivadas do preconceito contra esse grupo social. Fundamentado nisso, percebe-se que os autores têm buscado desenvolver uma leitura para crianças e adolescentes com pauta na afirmação de Maria Helena Zancan Frantz, em “O ensino de literatura nas séries iniciais” (2011, p. 42 e 43):

Se considerarmos o leitor infantil - principal objeto de nossa preocupação neste estudo - veremos então que aqui a literatura desempenha um papel fundamental, decisivo e intransferível. Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. [...].

Perante o exposto, notamos a fantasia, imaginação, emoção e o ludismo como estratégias persuasivas, as quais transmitem a mensagem construída pelo emissor de maneira efetiva. A partir disso, a criança compreende o contexto no qual está inserida, diferenciando o certo do errado e em alguns casos, copiando comportamentos errôneos sem captar isso. Sendo assim, compete à literatura a formação do infante, por intermédio de uma escrita adequada, que favoreça o aprimoramento de seu discernimento e o incentive a conviver de maneira saudável com seus amigos e parentes.

Além disso, é mediante a leitura dos livros literários - em dado contexto - que as crianças podem encontrar respostas, que em determinadas ocasiões, são ocultadas pelos pais devido às ideologias que os mesmos preservam: “Vista assim, a literatura torna-se uma experiência significativa e gratificante para o seu leitor, pois auxilia na ordenação de seu mundo e na busca de respostas para suas infinitas interrogações a respeito de si mesmo, do outro e da realidade que o cerca.” (Frantz, 2011, p. 46). Ou seja, em meio às vivências representadas nas obras destinadas ao público

infanto-juvenil, os educandos têm a oportunidade de pensar sobre uma visão que se espelha na contemporaneidade, de modo a imbricar os episódios fictícios e reais. Assim sendo, a pesquisa oferece uma variedade de alternativas, permitindo que os leitores se autoconheçam e adotem postura coerente frente ao mundo concreto.

Nesse sentido, é relevante analisarmos a estética desenvolvida no decorrer do texto, de forma que ele se configure como literatura, o que se dá mediante observação das funções referidas a esta, as quais integram a formação do leitor: “O primeiro e mais importante aspecto inovador a considerar é a qualidade estética da obra, aquilo que a define como literatura, isto é, a *arte da palavra*, que a torna muito mais do que uma simples história infantil, povoada de bichinhos e outros ‘inhos’. [...]” (Frantz, 2011, p. 57-58). Com isso, a autora reflete justamente sobre a incumbência da literatura no processo cognitivo do ser humano, fazendo-nos pensar acerca do uso de diminutivos no decorrer das leituras. Portanto, ela não confirma que é errado usufruir dessa estratégia linguística, mas sim, leva-nos a considerar o papel das ficções no aprimoramento do conhecimento dos estudantes, de modo que a palavra os sensibilize.

Ademais, existe outro instrumento que também tem grande influência no planejamento e na execução das aulas: o livro didático. É por meio deste que muitas vezes a escola organiza a sequência dos objetos do conhecimento, que serão estudados durante o ano letivo. Nesse contexto, é necessário avaliarmos as questões sociais expostas nos materiais fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o propósito de estimular debates dentro da escola, os quais tenham impacto na solução de problemáticas enraizadas na sociedade. Assim sendo, contemplar na sala de aula subsídios que fazem alusão à homoafetividade não significa instruir os alunos a serem contrários aos que professam as religiões ou a se tornarem esquerdistas, pelo contrário, denota cultivar o respeito pelas diferenças, sem que isso se converta em constrangimentos, como lemos abaixo:

Os livros didáticos, por sua vez, continuam reforçando os pontos de vista da ideologia dominante burguesa e defendendo o modelo tradicional de família. O resultado é que a maioria dos professores acaba nem sabendo como lidar com as situações de discriminação. Se existe alguma iniciativa de liberalização, é uma postura meramente individual e não institucional. [...] (Sousa; Coutinho, 2016, p. 140).

Frente a essa citação, notamos que os livros didáticos continuam a perpetuar uma imagem de família tradicional, imposta como a ideal. Sob esse aspecto, podemos meditar quanto às implicações que a propagação dessa representação, tida como exemplo padrão, comove os discentes que convivem com pessoas que não desfrutam dessa realidade. Em razão disso, o professor termina entrando em uma situação desconfortável, sem saber se dissemina as ideologias atendidas no LD ou defende o cenário concreto vigente dentro e fora dos muros da escola. Dessa maneira, é fulcral que as instituições de ensino também trabalhem conversas relacionadas à sexualidade em suas formações continuadas.

Para concluir, nas próximas subseções apontamos trechos do livro literário *Bem-te-vi*, de Marli Porto (2014), e do longa-metragem *Close*, do diretor Lukas Dhont, de forma a indicar estes dois subsídios que podem ser estudados em sala de aula, como também podem gerar debates produtivos e, sobretudo, contribuir com a formação cidadã e do leitor literário, agregando ao ensino assuntos que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

3.1 A INSEGURANÇA VIVENCIADA PELOS PROTAGONISTAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Observamos nas primeiras páginas de “Bem-te-vi”, Daniel - personagem protagonista - fazendo a seguinte indagação à sua mãe: “Por que tenho que jogar bola, empinar pipa bater figurinhas ou fazer qualquer coisa de que não gosto?” (Porto, 2014, p. 12). Paralelo a isso, nessa mesma página, Dona Silvia - mãe do protagonista - ainda faz comparações entre Daniel e Júnior - irmão mais velho de Daniel - alegando que este último

já tinha até namorada quando mais novo, mas esta atitude, somada a outras, só alimentam o pensamento opressor no protagonista de que ele é diferente. Além disso, é perceptível a existência de um padrão que busca ser mantido pela sociedade, o simples fato de Daniel não gostar de jogar os mesmos jogos que os outros meninos da vizinhança, já era motivo para o classificarem como *gay*, termo este até evitado pelos familiares, sobretudo pela mãe.

A respeito disso, recordamos um episódio que presenciamos na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III, no contexto do Curso de Licenciatura em Letras, no qual a professora supervisora havia instruído aos estudantes a, no período de mais de um mês, lerem um livro que eles gostassem e apresentassem para a turma, como forma de avaliação bimestral. A partir disso, uma menina abordou acerca de um livro que retrata a história de um casal homossexual, e toda vez que ela falava a palavra *gay*, a maioria dos meninos começava a rir, como se ela tivesse contado alguma piada. Contudo, a professora interrompeu a exposição, não somente para chamar-lhes à atenção, mas para refletir coletivamente e, em sua fala, destacou a importância de se ter empatia pelos outros, acima de tudo, porque poderia haver educandos ali naquela sala que estivessem passando pela mesma situação dos personagens do livro e não se sentirem acolhidos pelos próprios amigos de classe.

Fazendo gancho com esse fato, convém comentar o excerto no qual Maurício - o capitão do time da classe de Daniel - menospreza o colega: “[...] não queria Daniel jogando, nem como reserva. Daniel nem ligou” (Porto, 2014, p. 14). Referente a isso, é notório que o personagem acredita ter legitimidade para desprezar o protagonista, em razão do preconceito e do ciúme que ele tem pela amizade entre este último e Bianca - por quem é apaixonado. Em consequência, Daniel tende a se distanciar dos demais que compõem sua turma e, no decorrer da narrativa, lemos que o menino conversa apenas Bianca, que é sua melhor amiga, e demonstra na obra o medo de que esta também o deixe.

Análogo a esse fragmento, na parte inicial do filme *Close*, dirigido por Lukas Dhont (2022), podemos assistir à cena de uma aula em que o professor pede que os estudantes se apresentem, sendo que grande parcela dos garotos comenta que seus gostos estão mais relacionados às práticas esportivas. Nesse contexto, Léo, personagem representado pelo ator Eden Dambrine, pergunta ao Rémi, dramatizado por Gustav de Waele, se ele está nervoso para falar de si mesmo, e o primeiro pousa a cabeça no ombro deste último com o intuito de apoiá-lo. Vale ressaltar, que na noite anterior - por estarem deitados juntos - Léo questiona se seu amigo está dormindo, ele responde que sim, mas ao ser inquirido sobre o motivo da insônia, Rémi responde que não sabe, que a cabeça dele nunca para, provavelmente, estava pensando na nova conjuntura que viria com a volta às aulas.

Em continuidade, no refeitório, durante o intervalo, os protagonistas estão sentados com um grupo de meninas, sendo que uma delas dirige-se a eles indagando se são um casal. Por conseguinte, Léo nega, fica cismado e passa a rir. Na sequência, a garota aborda que o relacionamento dos amigos extrapola esse vínculo e que a interpelação foi feita trivialmente. Contudo, Léo se enfurece e insiste na discussão perguntando o porquê da interrogação, ao que ela pondera ser notável pela forma como os amigos se tratam. Desse modo, ele revida questionando sobre o que era tão visível, e a colega destaca que os adolescentes demonstram ser namorados. Léo não tem essa mesma percepção, devido acreditar que o jeito como cuida de Rémi consiste em um gesto de amizade.

Em vista disso, nota-se que toda a problemática em torno do enredo se desenvolverá a partir da prática de afeto que procede entre Léo e Rémi, muitas vezes dado como anormal à postura masculina. É fato que o longa-metragem é belga, no entanto, compreendemos alguns costumes similares ao que presenciamos no Brasil, como é o caso do tabu de que homem deve ser retraído no que diz respeito a sentimentos. A esse respeito, os protagonistas do filme não têm essa concepção em relação um

ao outro, eles cedem a essa ideologia por intermédio das ponderações empreendidas, predominantemente, por colegas da escola.

Nesse sentido, é interessante notar como os personagens principais veem aquela situação, os questionamentos usados para refutar a curiosidade das colegas e a reflexão referente às atribuições delimitadas aos gêneros, o que suscita um exame de consciência sobre a maneira com a qual estamos educando nossas gerações. Fazendo uma ponte com essa ideia, Lúcia Facco (2009, p. 19) expõe que:

Embora os conceitos de solidariedade, igualdade, respeito às diferenças façam parte dos discursos da escola, por ser um local voltado para a formação de crianças e adolescentes, na prática o que podemos observar é que, nesse espaço, as ideias de discriminação e os preconceitos não estão de fora. Pelo contrário: como a escola é um local onde convivem os mais diversos tipos de pensamento, a prática discriminatória é muito comum.

Certamente, as instituições de ensino prezam pelo respeito à diversidade, embora essa prática ainda requeira ser melhorada, até mesmo por conta das várias ideologias presentes neste espaço. Entretanto, há de se observar também, que existem docentes que refletem em sala de aula acerca do respeito ao próximo, todavia, muitos discentes tendem a ignorar a formação humana. Outrossim, é interessante a forma como o meio social constrói estereótipos referentes aos protagonistas, tanto no livro como no filme, isso se comprova no excerto em que Daniel se entristece ao ficar ciente de que até os professores externavam inquietação frente à discriminação que o menino sofria pelos companheiros de classe, isto é, o garoto sentia tristeza em relação às percepções inferidas sobre ele, e aceita passivamente, a fim de evitar mais falatórios. Imbricado a isso, no filme, é Rémi quem procura se resguardar dos comentários pejorativos, concentrando somente em manter seu melhor amigo próximo a si.

Em virtude disso, Daniel já estava tão angustiado pelo peso de tanto preconceito que temia ser abandonado pela sua melhor amiga: “[...] Bianca, você vai ser sempre minha amiga, não vai?” (Porto, 2014, p. 15).

De antemão, a menina responde que não irá rejeitá-lo; todavia, precisamos ponderar: E se ela tivesse feito totalmente o contrário? A partir do contexto expresso pela narrativa, reparamos que até ali, o menino ainda não tinha mais ninguém com quem contar, além de Bianca, o que justifica sua apreensão. Logo, mesmo sem se assumir, sua melhor amiga era praticamente a única que respeitava suas diferenças e o encorajava a ser ele mesmo. Nessa direção, Facco (2009, p. 32) afirma: “No entanto, ele poderá, ao ter contato social, descobrir que há indivíduos que podem ser solidários e vê-lo como uma pessoa ‘normal’, apesar da aparência ou das atitudes consideradas desviantes”. Ou seja, embora existam pessoas que buscam reprimir os homossexuais, há outras que respeitam as diferenças e estabelecem vínculos a fim de incluí-los nos diversos grupos sociais.

Enquanto isso, na obra cinematográfica, Rémi participa de uma apresentação musical, na qual há uma parte em que ele faz um solo, nesse ínterim, Léo manifesta sentir orgulho do amigo. Contudo, no pátio da escola, havia alguns colegas jogando, de repente chutam algo no Léo - que estava em uma roda de conversa com outros meninos - e acabam fazendo implicância com ele. Adiante, no corredor da escola, o mesmo personagem caminha ao lado de Rémi e alguns colegas fazem piadas acerca disso. Como resultado desses e outros acontecimentos, o garoto procura um dos meninos de sua turma - Baptiste (Léon Bataille) - com intenção de ingressar no time de Hockey, buscando desviar o *bullying* que estava em sua volta.

Somado a isso, há um trecho do livro no qual nos deparamos com uma ação explícita de *bullying*, em que Maurício tenta chamar a atenção de Bianca querendo que ela o elogiasse pelo jogo, no entanto, apenas recebeu indiferença por parte da personagem e acaba falando o seguinte: “[...] Você não quer comentar sobre o jogo porque esse seu amiguinho gay não gosta de futebol” (Porto, 2014, p. 19). Nesse caso, vemos que o ciúme possui Maurício de tal maneira, que ele se detém a ferir a dignidade alheia ao invés de esforçar-se em melhorar sua postura, mesmo assim, suas emoções tornam-se insustentáveis ao ponto de atacar outro garoto de

forma tão pejorativa. Destarte, conjunturas como essas se repetem constantemente em vários espaços sociais, sendo comum que determinados estudantes adotem uma postura descontrainda, como foi visto anteriormente na vivência do Estágio Supervisionado.

Em consonância a isso, a intimidação pode repercutir em desdobramentos graves, como afirma Mongiovi, Araújo e Ramos (2018, p. 1777):

Nos estudos demonstra-se que a vivência da homofobia possui implicações sobre a saúde dos adolescentes, que acarreta sofrimento psíquico, adoecimento, dentre outras consequências como a redução de hábitos saudáveis e do autocuidado, observado na inadequação do padrão de alimentação, atividade física e sono [...]. (Mongiovi; Araújo e Ramos, 2018, p. 1777).

No que tange a isso, muitos costumes que, para alguns, são seguidos por brincadeira, posteriormente, são capazes de tornarem-se uma situação seríssima, ocasionando transtornos, como mencionados acima. Entretanto, assim como há pessoas que alimentam o preconceito, há outras que repudiam, como por exemplo, a indignação da professora supervisora pela postura de alguns estudantes e, no livro, Bianca retruca a fala de Maurício que ficou insípido e, para culminar, queria agredir Daniel fisicamente. Em consonância, entra em cena Matheus, jogador do time da oitava B, o qual puxa o protagonista em direção à saída da escola, onde supostamente Maurício estaria esperando-o. No final, a briga não teve êxito, todavia, Daniel contava com mais um amigo. Portanto, a autora registra em seu escrito diferentes posições no que diz respeito ao preconceito, seja por meio da indiferença ou da repulsa ao preconceito.

Em contraste ao manuscrito, Rémi e Léo estão se desvinculando cada vez mais. Nesse sentido, eles caminham desanimados pelo campo de flores em direção ao local abandonado onde antes brincavam felizes e no trecho, Léo senta-se do lado oposto que o de Rémi e não faz contato visual com ele, este último tenta animar o amigo levantando-se e brinca exortando que alguém estava vindo a fim de atacá-los, contudo, a ação não obteve sucesso, já que o outro continuou desolado e pede que regres-

sem para casa. Assim, evidencia-se que a intolerância sofrida na escola também estava afetando a postura do adolescente em outros ambientes.

Outrossim, ao irem para a escola de bicicleta, Rémi tenta manter distância de Léo. Posteriormente, no pátio da escola sucede-se o mesmo, o segundo faz amizade com um novo grupo e minutos depois se aproxima do primeiro e o indaga se está triste por causa dele. O amigo responde que não aconteceu nada, no entanto, Léo sabe que é mentira, pois o garoto não faz contato visual. Dessa forma, compreendemos que a separação entre os personagens acarreta além de tristeza, sentimento de isolamento, no qual um tenta ocultar do outro suas emoções e inseguranças, impedindo a comunicação entre os dois e, principalmente, a progressão da fraternidade.

Na obra escrita, as férias acabaram e Daniel está mudado, usando camisas de time de futebol, deixando o cabelo curto e dentre outras características. No entanto, não estava feliz com a volta às aulas, pois “[...] Sabia que sempre haveria um ou outro que falaria dele, e isso era perturbador” (Porto, 2014, p. 61). Em consonância, no audiovisual, Léo passa a trabalhar com mais frequência na floricultura, dormir sem a companhia do Rémi na mesma cama e, inclusive, ir para a escola sozinho ou com os colegas do time. Em razão disso, Rémi pergunta ao amigo o motivo dele não tê-lo esperado e tem como resposta uma desculpa esfarrapada, que o faz chorar e agir de maneira totalmente agressiva e desesperadora - talvez para colocar todo o remorso para fora. Por conseguinte, em outra cena, Rémi tenta fazer amizade com outras pessoas e desfaz contato com Léo, enquanto este apenas o observa de longe.

Em face do exposto, podemos observar traços que dialogam entre os dois objetos de análise, como mudanças pessoais e sociais, nas quais os personagens modificam seu jeito de agir, sua aparência física e até o grupo de amigos. Em função disso, surge a dificuldade no retorno às aulas, na qual a escola torna-se um ambiente pesado e desmotivador, provoca o distanciamento nas relações, permitindo uma tentativa de novas conexões ou até isolamento, e por último, o conflito emocional,

que gera busca por explicações. Dessa forma, Komatsu (2021), considera que no período da infância e adolescência, o vínculo e o apego a pessoas significativas são fundamentais na integração de habilidades desenvolvidas pelo ser humano.

Análogo a isso, está o que já foi discutido, permitindo que compreendamos como os vínculos criados pelos personagens afetam o seu comportamento, suas competências socioemocionais e cognitivas. Pensando nisso, no livro é retratado uma aula de ciências que integrou a discussão de temáticas sociais, que para a professora: “[...] as escolas deveriam incluir o tema da diversidade sexual em seu programa de ensino. [...]” (Porto, 2014, p. 82). Já na longa-metragem, a escola realiza rodas de conversa, sem propósito de falar especificamente sobre diversidade sexual, mas como forma preventiva, tentando decifrar os sentimentos dos estudantes, fazendo terapia com eles a fim de expressarem suas emoções. Portanto, como discute Lúcia Facco (2009, p. 19):

Formar uma cidadania plena implica fazer que todos se tornem cidadãos pensantes, que entendam a realidade que os cerca, assim como sua possibilidade/responsabilidade no que se refere à construção de uma sociedade melhor. E a escola tem importância fundamental em tal processo, dada a sua capacidade de influir fortemente na formação de crianças e adolescentes.

Observamos, na citação, valores investidos, ou que deveriam ser, pelas instituições de ensino, sem submeter essa missão somente a elas, mas reconhecer a magnitude que estas têm no processo formativo. Como vimos nas obras apreciadas, os ambientes escolares descritos trabalham esse eixo por iniciativa própria do professor ou em razão de algum acontecimento que desencadeou um problema grave em volta da diversidade sexual. Assim sendo, é factível notarmos as placas em lugares públicos repudiando qualquer ato que transgrede os direitos de pessoas LGBTQIAPN+, todavia, como isso se aplica na prática? Será que nas nossas escolas, pelo menos, explicam aos educandos do que se trata a placa

colorida? Isso não se resume a uma crítica, contudo, vale a reflexão de como estamos construindo a sociedade expressa pela autora.

3.2 A RESILIÊNCIA VIVENCIADA PELOS PROTAGONISTAS NO ESPAÇO FAMILIAR

A família é o primeiro grupo social no qual um indivíduo se insere, de modo que o convívio que este tem com seus entes resulta em momentos de aprendizagens, nos quais a criança adquire hábitos que constituem sua personalidade. Dessa maneira, o ambiente domiciliar deve ser um local educativo, de escuta e, acima de tudo, de acolhimento. Ora, como pode um filho dialogar com os responsáveis se estes em seu egoísmo, muitas vezes pensando em fazer o bem, acabam desejando tornar o filho aquilo que eles mesmos almejam, ignorando os interesses dos menores?: “[...] Daniel olhava para ela, ali no sofá, molhando as pontas dos dedos para remover as cutículas, com a certeza de que ela o conhecia melhor do que ninguém. Apenas não falava as coisas diretamente [...]” (Porto, 2014, p.13).

Sob essa ótica, notamos que o menino tem percepção de que a mãe sabe de seus sentimentos e, provavelmente, o conhece melhor do que ele mesmo, porém, a idealização de ter um filho igual aos outros garotos, a impede de sentir empatia para tentar ajudá-lo neste processo de descobrimento. Apesar disso, Daniel ainda sente a necessidade de expressar-se abertamente com sua matriarca: “Precisava conversar com a mãe, dizer a ela o que lhe apertava o coração. Ela poderia saber como ajudá-lo” (Porto, 2014, p. 26). Em consequência, o menino vai até sua genitora, começa a falar acerca da situação pela qual estava passando em relação ao *bullying* sofrido na escola, mas é só citar o nome da amiga em meio à briga, que ela já deduz que o filho tenha brigado por conta de uma paixão que ele teria pela garota. Em suma, o protagonista se sente cada vez mais apreenhivo, sem saber com quem desabafar acerca de suas aflições e dúvidas.

Somado a isso, ainda havia os termos pronunciados pelos pais como “Isso não é coisa de homem. Homem não faz isso. Você é homem ou não é?” (Porto, 2014, p. 27), sem contar outro episódio em que ao contar para Dona Sílvia que para ser homem não necessitava namorar com mulher, e que todos os pais deviam esperar que seus filhos do sexo masculino casassem com alguém do sexo oposto, recebe como resposta da mãe que “[...] isso é o normal.” (Porto, 2014, p. 28). Em virtude disso, o garoto acredita que ele não é normal, ou seja, ao invés do apoio tão desejado por parte da família, chega a ficar mais transtornado com a postura dos pais quanto a sua sexualidade. Destarte, essas ocorrências o levaram a guardar os seus conflitos para si mesmo: “[...] Mas a tensão em seu peito ele não dividia com ninguém” (Porto, 2014, p. 35).

Ao considerarmos os excertos selecionados acima, cabe fazermos gancho com a seguinte citação de Komatsu (2021, p. 124):

[...] As condições do ambiente físico, as mudanças corporais, a natureza e a qualidade da interação com os familiares, o vínculo com a escola e o relacionamento os professores, a influência dos pares e a busca por relacionamentos íntimos são alguns dos contextos e desafios enfrentados na adolescência. Em geral, os contextos da adolescência e as adversidades moderadas características dessa fase tendem a ser benéficas aos adolescentes, fomentando o desenvolvimento de habilidades de vida desejáveis para o convívio em sociedade e para a adaptação positiva na vida adulta, como o coping positivo, senso de autoeficácia, competências sociais e habilidades de resolução de problemas. [...].

Como observamos acima, os obstáculos que embasam a fase pela qual os adolescentes vivem, tendem a ser benéficas para esta faixa etária, de jeito que estes desenvolvam suas habilidades cognitivas, buscando maneiras acessíveis de convivência em sociedade e na resolução de problemas. Diante desse contexto, constatamos que a estratégia utilizada por Daniel, a fim de solucionar os entraves pelos quais estava passando, foi justamente silenciar-se, acumulando sobre si o peso da dúvida e da rejeição. Logo, a conduta do personagem pode levá-lo à frustração de não se reconhecer ou transpassar uma imagem que não corresponde a

si próprio a fim de se enquadrar no padrão que os outros desejam, como acontece nas discussões à frente.

Depois de ir ao cinema com sua amiga Bianca, Daniel encontra em casa um cenário no qual seus pais estavam felizes com esse encontro, de forma a fantasiar a amizade nutrida pelos dois. A partir disso, o protagonista decide transformar-se no filho tão sonhado por seus responsáveis, começando a vestir-se com camisas de time de futebol, jogar bola, entrar para um time de futebol e até cortar o cabelo. Isso com certeza despertou grande alegria nos seus pais, mas em contrapartida, decepçionava o menino:

Dona Sílvia notou que ele chorava lá fora. Com seu coração triste de mãe, que só queria ter um filho normal, se aproximou dele e, mesmo sem dizer nada, ficou ao seu lado por muito tempo. Até que Daniel se levantou, bastante chateado com o tipo de relacionamento que tinha com os pais, terminou de se arrumar e foi para a escola. (Porto, 2014, p. 63).

Aqui percebemos que, mesmo se sensibilizando com o sofrimento do filho, Dona Sílvia opta por deixar as coisas do jeito que estão. Consecutivamente, o garoto se levanta entristecido com o posicionamento de seus parentes em relação à sua sexualidade. Diante dessa conjuntura, vemos a influência de fatores externos na decisão dos pais do adolescente, os quais se baseiam em tabus advindos de uma cultura social que exclui e impõe estereótipos, impactando também na educação, distanciando as pessoas do contato com questões ligadas à diversidade sexual. Portanto, isso produz efeitos negativos na saúde psicológica dos jovens, acarretando falta de autoestima, ansiedade, depressão, dentre outros transtornos que afetam o estado emocional do público infanto-juvenil.

Em contraste com os pais apresentados no romance literário, no filme observamos que os pais dos protagonistas, sobretudo a mãe de Rémi, procuram dialogar com seus filhos a respeito de sua rotina e especialmente quando estão tristes. Em consonância a isso, é o que notamos a partir da cena em que enquanto Rémi e Léo estão dormindo juntos na mesma cama, o último levanta-se e deita-se em um colchão ao lado. Ao

amanhecer, Léo percebe que Rémi está deitado junto de si, é então que ele pula sobre o amigo, como se estivesse brincando, acordando-o e o interrogando o motivo dele ter saído de sua cama. Rémi questiona-o com leveza, enquanto Léo o responde de maneira agressiva e, a partir disso, Rémi o puxa para brincar, mas os meninos acabam brigando.

Dessa forma, um vai para a sua cama e chora, à medida que o outro continua no colchão revoltado e de costas, cabendo citarmos que “no caso de estigmas baseados em comportamentos, como a homossexualidade [...] Mais comuns ainda são os casos de amigos que se afastam para que não sejam confundidos com o estigmatizado [...]”. (Facco, 2009, p. 33). Sendo assim, notamos que Léo pretende exterminar os comentários desagradáveis feitos pelos colegas da escola, deixando de tratar Rémi com carinho - até mesmo em casa - a fim de que este último também cessasse com os afetos, no entanto, isso causou-lhe angústia.

Em continuidade, a mãe de Rémi está discutindo com ele por causa da porta do banheiro estar trancada no instante em que o próprio se banha. Durante o café da manhã, o garoto sentiu dificuldade em comer, os pais o incentivaram a se alimentar, mas ele chora, os responsáveis o indagam acerca do porquê das lágrimas, contudo, ele não responde. Para mais, há outra parte em que Léo acorda, arruma-se para a aula e desce para o café - isso depois de Rémi ter se suicidado - sua mãe o questiona para onde vai e o pede para comer algo, ele diz que está sem fome e sua mãe insiste, então o menino toma um copo de leite.

Ademais, Léo resolve fazer uma visita à mãe de Rémi, após conversarem, ele pergunta se pode ir ao quarto do amigo, ela assente. Ao entrar no quarto, o adolescente olha vagarosamente o ambiente, toca de leve nos brinquedos e atenta-se para determinados desenhos amassados, nesse período, a mãe de Rémi afirma que estava procurando algum sinal e o inquire sobre o que aconteceu entre ele e seu filho. Léo está de costas, derrama lágrimas e alega que deve ir. Em casa, ele chega agressivo, inclusive, batendo a porta na cara de sua matriarca, mas ela o abraça e pede para que se acalme.

Vale acrescentar, que nenhum dos meninos se assumia homossexual ou tinha um relacionamento homoafetivo explícito, todavia as opiniões expressas por outros estudantes criavam um cenário perturbador. Diante disso, sabemos que conscientizar se configura como uma proposta subjetiva, entretanto, a formação auxilia no crescimento intelectual e em estatura, por isso, a literatura infanto-juvenil não deve demonstrar um mundo fechado: “[...] E a literatura infantil, muito antes de apresentar à criança um mundo fechado, deve ser uma abertura, um estímulo a indagações e à busca de respostas para seus infinitos questionamentos.” (Frantz, 2011, p. 57). Como vimos, a leitura deve proporcionar um leque de possibilidades que instiguem aos leitores levantar dúvidas e buscar soluções. Portanto, é preciso selecionar bem os textos que levamos para a sala de aula, com a finalidade de que além do prazer e lazer, os escritos propiciem episódios edificadores.

Por conseguinte, o acesso à leitura pode permitir que o ser humano fique envolto de novas ideias e possibilidades de ver o mundo. Nesse sentido, a literatura como atividade de lazer - e não como castigo - instiga ao leitor, por intermédio de sua liberdade, a abrir-se para uma realidade a qual transcende a ficção. Dessa forma, podemos linkar essa ideia com a fala do personagem Ari ao fazer uma citação do diário de seu pai, no romance “Aristóteles e Dante mergulham nas águas do mundo”, de Benjamin Alire Sáenz:

[...] “Não existem motivos para odiarmos as pessoas; especialmente pessoas diferentes de nós. Inventamos esses motivos para diminuir a humanidade delas. Inventamos esses motivos e acreditamos neles até que se tornem verdade. No final achamos que são fatos e acabamos nos esquecendo de onde tudo começou: em uma invenção”. [...] (Sáenz, 2021, p. 331).

Levando esse trecho em conta, percebemos que o personagem pondera que a humanidade cria imagens alusivas a sujeitos com hábitos os quais divergem da estrutura social predominante, desconsiderando a identidade do outro, de jeito a marginalizar àquela parcela imposta como inferior. Neste seguimento, reparamos justamente esse enquadramento

nos objetos de estudo, visto que os protagonistas são menosprezados por terem um comportamento que foge do esperado pela estrutura social, tentando até mesmo se encaixarem no molde prescrito.

Posto isso, enfatizamos que é fundamental reconhecer a relevância do conhecimento, da pesquisa e leitura, com o propósito de compreender a realidade na qual estamos inseridos, aprendendo a respeitar e acolher a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das discussões realizadas no decorrer deste estudo, inferimos que é provocativo analisar temáticas atinentes à homossexualidade na literatura infanto-juvenil, a qual dispõe de ensinamentos que podem fomentar a formação humana. Em referência a isso, constatamos que escritores e cineastas estão retratando em suas produções situações transcorridas tanto no espaço escolar quanto domiciliar, as quais retratam a insegurança de jovens homossexuais assumidos ou até mesmo daqueles que estão se descobrindo. Por conseguinte, podemos notar também, casos em que a empatia e a solidariedade se sobrepõem à intolerância e à condenação, indicando que é possível e necessário o rompimento de hostilidades.

Além disso, fica explícito que as obras publicadas com esta abordagem reforçam a questão do autoconhecimento, que está associado ao contexto social no qual os personagens estão inseridos. Nessa perspectiva, contribuímos com a comunidade científica de modo a expor as vivências, selecionadas por autores literários e diretores de cinema, que dialogam com o cenário real e, sucessivamente, articular discussões a respeito da descoberta da homossexualidade entre adolescentes. Destarte, isso se efetivou por meio do amparo concedido pela Literatura comparada, a qual nos permitiu estabelecer conexão entre o *corpus* apreciado nesta pesquisa.

Em conclusão, consideramos que os objetivos propostos como específicos propiciaram o bom êxito deste estudo, de forma a atingirmos o objetivo geral. Diante desse resultado, salientamos a importância de novas análises em relação ao tema empregado, visto que, há outras perspectivas elencadas em outros livros literários, os quais podem levantar ricas discussões.

REFERÊNCIAS

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006. 94 p.

CLOSE, 2022. **Close**. Direção de Lukas Dhont. Bélgica: Menuet, Diaphana Films, Topkapi Films & Versus Production, 2022.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009. 296 p.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 152 p.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. *In*: Koller, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Manual de produção científica**. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39-54.

IN A HEARTBEAT, 2017. **In A Heartbeat**. Direção de Beth David e Esteban Bravo. Estados Unidos da América: Ringling College of Art and Design, 2017.

KOMATSU, André Vilela. Desenvolvimento psicossocial e adaptação na adolescência: um olhar para os adolescentes institucionalizados. *In*: CERVANTES RIVERA, Roberto; VAN DER MAAT, Bruno (Eds.). **Justicia juvenil en Perú y América Latina: actas del Congreso Internacional Bicentenario, 13-15 de julio del 2021**. Arequipa: OPA-Niños Libres, 2021. p. 117-141. Disponível em: <https://bice.org/app/uploads/2021/12/1.OPA_JUSTICIA-JUVENIL-EN-PERU-Y-AMERICA-LATINA.pdf#page=119>. Acesso em: 27 dez 2024.

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. 48 p.

MONGIOVI, Vita Guimarães; ARAÚJO, Ednaldo Cavalcante de; RAMOS, Vânia Pinheiro. Implicações da homofobia sobre a saúde do adolescente. **Rev. enferm. UFPE on line**; 12(6): 1772-1780, jun. 2018. ilus, tab. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/236408/29229>>. Acesso em: 27 dez 2024.

MUNDO ESTRANHO, 2022. **Mundo Estranho**. Direção de Don Hall. Estados Unidos da América: Walt Disney, 2022.

PORTO, Marli. **Bem-te-vi**. São Paulo: Orgástica, 2014. 88 p.

ROCHA, Lucas. **Rumores da cidade**. São Paulo: Alt, 2022. 344 p.

SÁENZ, Benjamin Alire. **Aristóteles e Dante mergulham nas águas do mundo**. Tradução Guilherme Miranda. São Paulo: Seguinte, 2021. 445 p.

SOUSA, Benedito Teixeira de; COUTINHO, Fernanda Maria Abreu. O ensino de literatura na perspectiva das narrativas infantis de temática homeafetiva. In: MATSUOKA, Sayuri G.; SIQUEIRA, Ana Marcia Alves; VASCONCELOS, Arlene Fernandes (orgs.). **XII Encontro Interdisciplinar de Estudos Literários - Literatura e Ensino - ANAIS**. Fortaleza: UFC, 2016. p. 135-142. Disponível em: <<https://ppgletas.ufc.br/wp-content/uploads/2017/12/anais-12-interdisciplinar2-1.pdf>>. Acesso em: 26 dez 2024.

YOUNG HEARTS, 2024. *Young Hearts*. Direção de Anthony Schatteman. Bélgica: Polar Bear em coprodução com Family Affair Films e Kwassa Films, 2024.

ZEPKA, Bryan,. **A temperatura entre você e eu**. São Paulo: Buzz Editora, 2022, 352 p.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.009

A INFLUÊNCIA DA PORNOGRAFIA ON-LINE NA SAÚDE SEXUAL

Jocimario Alves Pereira¹

RESUMO

O estudo analisa a influência do consumo de pornografia online na saúde sexual, com foco nos impactos psicológicos, comportamentais e sociais. Utilizando uma metodologia quali-quantitativa, foram aplicados formulários com 13 perguntas a 82 participantes, abrangendo diversas regiões do Brasil. A coleta de dados seguiu o método “bola de neve”, assegurando amostra heterogênea e significativa. As análises incluíram estatísticas inferenciais e interpretação subjetiva, fundamentadas em literatura especializada. O estudo conclui que o consumo de pornografia on-line tem implicações significativas na saúde sexual e no bem-estar psicológico, destacando a necessidade de maior conscientização e educação sexual para mitigar seus efeitos. Os dados ressaltam a importância de políticas públicas e intervenções educacionais que abordem o tema de forma holística e inclusiva, promovendo uma relação mais saudável com a sexualidade e os conteúdos consumidos.

Palavras-chave: Bem-estar, Consumo Digital, Comportamento Social.

1 Doutorando do Curso de Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, jocimario.alves@ufrpe.br;

INTRODUÇÃO

A pornografia, enquanto manifestação cultural e social, tem acompanhado a história humana desde as primeiras civilizações. Sua evolução, especialmente com o advento da internet, transformou profundamente o acesso e consumo desse tipo de conteúdo, criando uma indústria global de proporções inéditas. Essa transição digital, principalmente no século XXI, trouxe à tona novas discussões sobre os impactos da pornografia on-line no comportamento e na saúde sexual dos indivíduos.

A saúde sexual é um conceito amplo que envolve bem-estar físico, mental, emocional e social em relação à sexualidade. No Brasil, políticas públicas têm buscado garantir direitos reprodutivos e sexuais (Brasil, 2025), mas a crescente acessibilidade à pornografia on-line apresenta desafios adicionais, como a influência sobre percepções de sexualidade e padrões de comportamento, especialmente entre jovens e adultos.

Entretanto, apesar das vantagens tecnológicas, o consumo desenfreado de pornografia on-line levanta preocupações. Como isso pode afetar negativamente a saúde sexual? Estudos (Parreira, 2012; Meira, 2020) apontam que o consumo excessivo está relacionado a problemas como insatisfação com a vida sexual real, distorção da percepção de relacionamentos e até questões psicológicas, como ansiedade e depressão. Esse cenário indica a necessidade de compreender melhor os efeitos desse fenômeno na saúde sexual.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar como o consumo de pornografia on-line influencia a saúde sexual dos indivíduos. Por meio de uma abordagem quali-quantitativa, foram levantados dados por meio de um formulário de investigação que evidenciou as percepções psicológicas, comportamentais e sociais decorrentes dessa prática.

A relevância deste estudo está na urgência de discutir os impactos da pornografia on-line em um contexto que a educação sexual ainda enfrenta barreiras significativas. Ao oferecer ideias sobre essa relação, espera-se

contribuir para o desenvolvimento de estratégias educativas e de políticas públicas que promovam uma sexualidade saudável e consciente.

SAÚDE SEXUAL

A saúde sexual é um conceito abrangente que envolve o bem-estar físico, emocional, mental e social relacionado à sexualidade humana. “Refere-se à capacidade [...] de aproveitar e expressar sua sexualidade de maneira saudável, evitando riscos como infecções sexualmente transmissíveis, gestações não planejadas, coerções, violência e discriminação” (Brasil, 2025, p. n.). Este conceito multidimensional reflete as complexas interações entre fatores biológicos, psicológicos, culturais e sociais que influenciam as práticas e atitudes sexuais, bem como o acesso a cuidados de saúde adequados.

Historicamente, o entendimento da saúde sexual esteve fortemente ligado à prevenção de Infecções sexualmente transmissíveis (IST) e à promoção de saúde reprodutiva. No entanto, ao longo das últimas décadas, o campo da saúde sexual evoluiu para incorporar uma abordagem mais holística, que engloba o prazer, a liberdade de escolha e a igualdade de gênero. A partir da década de 1970, as discussões sobre saúde sexual começaram a enfatizar os direitos sexuais e a importância da educação sexual, um processo impulsionado por movimentos feministas e pelos direitos humanos (Paiva, 2021). Conforme Alves (2020), esses avanços foram formalizados em documentos internacionais, como a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD) em 1994, que reconheceu a saúde sexual e reprodutiva como direitos humanos fundamentais.

No Brasil, a saúde sexual tem sido abordada por meio de políticas públicas que buscam garantir o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde sexual e reprodutiva. O Sistema Único de Saúde (SUS) tem implementado programas voltados para o controle de IST, a educação sexual e a promoção da saúde reprodutiva, com destaque para o planejamento familiar e o acesso a métodos contraceptivos.

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher e a Política Nacional de Saúde Sexual e Reprodutiva visam assegurar a saúde sexual e reprodutiva das mulheres, abordando questões como a violência sexual, o aborto seguro e a saúde durante a gestação (Brasil, 2004). No entanto, o acesso a esses serviços enfrenta desafios significativos, especialmente em áreas rurais e entre populações vulneráveis. As desigualdades sociais e regionais no Brasil impactam diretamente o acesso a cuidados de saúde de qualidade, e grupos como mulheres negras, indígenas, LGBTQIA+ e pessoas em situação de rua têm acesso limitado a serviços de saúde sexual e reprodutiva.

Entre as questões contemporâneas que afetam a saúde sexual, destacam-se a educação sexual nas escolas, o direito ao prazer e o aumento da conscientização sobre as IST (Figueiró, 2020). A educação sexual, ainda que essencial, enfrenta resistência em muitos contextos devido a normas culturais conservadoras e preconceitos relacionados ao tema. Além disso, a discussão sobre os direitos sexuais tem ganhado destaque. A capacidade de tomar decisões livres sobre a sexualidade, incluindo a escolha de parceiros e o direito ao prazer, é um princípio fundamental dos direitos humanos. As desigualdades no acesso a métodos contraceptivos e ao aborto seguro, especialmente em contextos legais restritivos, também são desafios significativos para a saúde sexual.

Segundo alguns autores (Straub, 2014; Alves, 2020; Figueiró, 2020; Paiva, 2021), existem fatores que podem influenciar a saúde sexual, como: Fatores Biológicos (condições médicas, hormônios e envelhecimento); Fatores Socioculturais (relações interpessoais, discriminação, questões de gênero, religião e valores tradicionais); Fatores Psicológicos (autoestima, ansiedade, depressão, traumas, estresse e distúrbios emocionais). Notadamente, esses fatores podem estar interrelacionados, seguindo a teoria biopsicossocial ou psicossocial como descrito por Straub (2014) e Almeida, Santos e Figueiredo (2022), pois esses fatores são intrínsecos de cada indivíduo, e não se pode generalizar sem um estudo aprofundado.

PORNOGRAFIA

A pornografia, enquanto fenômeno cultural e social, tem uma longa história que remonta às primeiras civilizações, sendo representada em arte, cerâmica e literatura, com o intuito de explorar a sexualidade humana (Moreira, 2019). No entanto, sua transição para um produto industrializado, especialmente a partir da segunda metade do século XX, marca uma mudança significativa nas formas de acesso e consumo (Barros *et al.*, 2020), com um impacto crescente na saúde sexual e no comportamento psicossocial dos indivíduos.

A pornografia tem sido uma constante na história humana, com variações nas suas formas e aceitação social. No mundo antigo, expressões pornográficas eram frequentemente encontradas em monumentos, em pinturas nas paredes de cidades como Pompeia, e em textos literários, como o “*Kama Sutra*” indiano (Sanfelice, 2011; Garraffoni; Sanfelice, 2017). Contudo, essas produções eram em grande parte restritas a círculos privados e não havia uma acessibilidade massiva.

Com a invenção da imprensa no século XV, a disseminação de conteúdo impresso permitiu um aumento na circulação de material erótico. A revolução sexual dos anos 1960 e 1970, por sua vez, impulsionou a pornografia para um espaço público, com o surgimento das primeiras produções cinematográficas adultas (Macellino, 2006; Moreira, 2019). Este período também foi marcado por um movimento de legalização da pornografia em várias partes do mundo, refletindo mudanças nas normas sociais e culturais relacionadas à sexualidade.

Entretanto, foi com o advento da internet, na década de 1990, que a pornografia passou a alcançar uma nova dimensão (Barros *et al.*, 2020). A acessibilidade imediata, o anonimato e a diversidade de conteúdos oferecidos transformaram o consumo de material pornográfico, criando uma indústria globalizada e de fácil acesso. O modelo de negócios baseado em sites gratuitos e de assinatura levou a um crescimento exponencial do

mercado, modificando radicalmente as interações sexuais, os padrões de relacionamento e a percepção da sexualidade.

A transição da pornografia para o meio digital trouxe com ela uma série de novas dinâmicas que impactam diretamente a saúde sexual (Parreiras, 2012). O acesso fácil e constante a conteúdos pornográficos pode afetar a percepção do corpo, da intimidade e do prazer sexual, distorcendo a compreensão dos comportamentos sexuais normais e saudáveis.

Ademais, a pornografia *on-line* também é responsável por fortalecer e disseminar representações de sexualidade que podem ser prejudiciais à saúde mental e emocional.

Por exemplo, o consumo repetido de cenas de agressão sexual e desumanização de corpos, muitas vezes comuns em conteúdos mais extremos, pode contribuir para a normalização de comportamentos sexuais violentos e a objetificação do corpo feminino (Parreira, 2012; Meira, 2020). Isso tem gerado preocupações sobre a relação entre pornografia e agressões sexuais, além de influenciar o desenvolvimento da autoestima e da percepção de si no contexto sexual.

METODOLOGIA

A Esta pesquisa é classificada como um estudo de levantamento de dados, uma maneira de conhecer dados de forma direta, isto é, uma forma de reunir informações a partir de uma amostra (Mattar; Ramos, 2021). A análise seguiu uma natureza quanti-qualitativa, que é uma abordagem de múltiplas perspectiva, que permiti apreciar os dados de modo objetivo, mas também subjetivo, contemplando um amplo espectro (Mattar; Ramos, 2021; Gil, 2023). De modo, a alcançar o objetivo de investigar como o consumo de pornografia *on-line* influencia a saúde sexual.

Para a pesquisa ter uma dinâmica eficiente, o estudo foi dividido em duas etapas: (I) Envio de um Formulário de Investigação; e (II) Análise de Dados. Primeira etapa, aplicação de Formulário de Investigação (FI), foi

elaborado com 13 questões fechadas, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1. Formulário de Investigação

1. Estado que mora:

() AC () AL () AM () AP () BA () CE () DF () ES () GO () MA () MG () MT () MS () PA
() PB () PE () PI () PR () RJ () RN () RO () RR () RS () SC () SE () SP () TO

2. Sexo:

() Masculino () Feminino () Prefiro não responder

3. Qual sua orientação sexual:

() Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Pansexual () Assexual
() Prefiro não responder () Outra

4. Faixa etária:

() 18 a 25 anos () 26 a 33 anos () 34 a 41 anos () 42 a 49 anos
() 50 a 57 anos () Mais de 58 anos

5. Você acessa pornografia on-line?

() Sim () Não

6. Com que frequência você acessa conteúdo pornográfico on-line?

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente () Ocasionalmente
() Prefiro não responder

7. Desde quando você começou a consumir pornografia on-line?

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos
() Prefiro não responder

8. Você já percebeu alguma mudança no seu desejo sexual (libido) devido ao consumo de pornografia on-line?

() Sim, aumento () Sim, diminuição () Não percebi alteração () Não sei dizer
() Prefiro não responder () Outro

9. O consumo de pornografia *on-line* já afetou sua satisfação com a vida sexual real (com parceiros)?

() Sim, negativamente () Sim, positivamente () Não afetou () Não tenho vida sexual ativa () Prefiro não responder () Outro

10. Você sente que a pornografia *on-line* influencia suas expectativas em relação ao corpo e desempenho sexual do parceiro?

() Sim, de maneira negativa () Sim, de maneira positiva () Não sinto influência () Não sei dizer () Prefiro não responder () Outro

11. Você acredita que o consumo excessivo de pornografia *on-line* pode causar problemas psicológicos (como ansiedade, depressão, culpa)?

() Sim, pode causar () Não, não causa () Não sei dizer
() Prefiro não responder () Outro

12. Você já procurou ajuda profissional (terapia, aconselhamento) por causa do impacto do consumo de pornografia *on-line* na sua saúde sexual?

() Sim () Não () Não, mas considero procurar () Prefiro não responder () Outro

13. Você acha que a educação sexual disponível (escolas, internet, etc.) é suficiente para ajudar a entender os efeitos da pornografia *on-line* na saúde sexual?

() Sim, é suficiente () Não, deveria ser mais abordado () Não sei () Prefiro não responder () Outro

Fonte: própria (2025)

O FI foi estruturado no Google Formulário, pois é uma ferramenta gratuita, que permiti envio de *link on-line* por diversos canais, além disto, é seguro, preservando os dados (Mota, 2019), assim como os tabula-os automaticamente, o que facilita a análise e interpretação. O FI foi enviado para pessoas do ciclo de convívio, por meio de *WhatsApp* e rede social *Linkedin* e solicitando que enviassem a outros contatos de seus ciclos de amizade, seguindo assim, um método de “bola de neve” (*SnollBall*). Boc-korni e Gomes (2021) explica que este método (“bola de neve”) deve ser seguido quando não estabelece um limite do universo da pesquisa, e que alcançar uma amostra significativa. Isto é, uma maneira eficiente de fazer levantamento de dados, que é a classificação deste estudo.

Em seguida, a segunda etapa, análise de dados do FI, que teve por fundamento, primeiro o estatístico inferencial, que conforme Mattar e Ramos (2021) permiti fazer afirmações a partir de valores amostrais, com demonstração de tendências centrais e frequências de respostas organizado em ilustrações. O segundo, foi por meio de uma análise interpretativa, que é realizado por meio da avaliação na perspectiva da vivência e conhecimento do pesquisador (Moreira; Rizzatti, 2020), fundamentando a informação pela percepção dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do levantamento de dados, 82 indivíduos, de forma voluntária e anônima, como demanda a ética. Como a pesquisa, tratou de um objeto de estudo sensível (pornografia na saúde sexual), só foi aceito participantes com idade igual ou superior a 18 anos, evitando assim qualquer exposição indevida.

Na primeira questão da pesquisa, foi identificado o “Estado que mora” os participantes da pesquisa. E foi observado que participaram indivíduos de 16 estados brasileiros: Paraíba (34,10%), São Paulo (16,60%), Pernambuco (12,20%), Paraná (11%), Santa Catarina (4,90%), Minas Gerais (4,90%), Mato Grosso (3,70%), Rio Grande do Sul (3,70%), Roraima (2,40%), Rondônia (1,20%), Piauí (1,20%), Bahia (1,20%), Ceará (1,20%), Espírito Santos (1,20%), Goiás (1,20%) e Maranhão (1,20%). Como pode descrito, a Paraíba foi o estado com maior quantitativo de participante, o que conforme Bockorni e Gomes (2021), é natural, tendo em vista o estilo de pesquisa em “Bola de Neve”, que o ponto de início tem uma tendência de maior ancoramento dos sujeitos.

Na sequência, a segunda questão do FI, foi identificado o “Sexo” dos participantes. A grande maioria (72%) descreveu como do “Sexo Masculino”; enquanto 26,80% do “Sexo Feminino”; e 1,20% preferiram não identificar o seu sexo. Apesar da heterogeneidade do sexo dos participantes, o estudo não selecionou o público, foi realizada aleatoriamente,

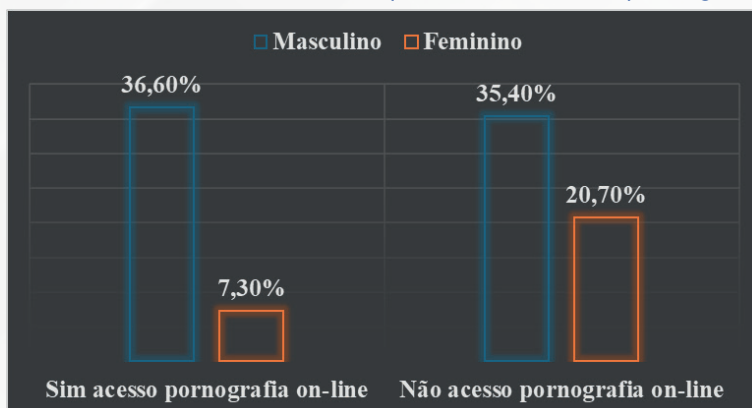
sendo assim, houve maior disponibilidade de participação do sexo masculino. Contudo, isso não traz implicação significativa, haja vista que foi um levantamento de dados aleatório.

Na questão seguinte, terceira questão, buscou identificar “Qual sua orientação sexual”. E foi observado que, 80,50% se identificavam como “Heterossexual”, 8,50% “Homossexual”, 7,30% “Bissexual”, 1,20% “Assesual”, 1,20% “Prefiro não responder” e 1,20% “Normal”. Os dados não apresentam grandes surpresas, tendo em vista que a grande maioria se identificando como heterossexual, está alinhado com a proporcionalidade da população Brasileira. Pois, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 94,80% da população brasileira se identifica como heterossexual (Torkania, 2022). Mas, o que aponta um alerta, é que 1,20% se identificaram como normal, isto é, não soube identifica o seu gênero sexual, implicando assim em falta de conhecimento sobre o tema sexualidade, o que conforme Figueiró (2020) e Paiva (2021) a educação sexual e um problema sociocultural, o que é notoriamente inacreditável, que isso ocorra em meados da terceira década do século XXI.

A quarta questão do FI, buscou identificar a “Faixa etária” dos participantes da pesquisa. Os dados demonstraram mais uma vez uma heterogeneidade, sendo 19,50% com idades entre 26 e 33 anos; 19,50% de 50 a 57 anos; 17,10% de 42 a 49 anos; 15,90% de 34 a 41 anos; 14,60% na faixa de 18 a 25 anos; e 13,40% mais de 57 anos. Implicando assim, em uma amostra representativa, sem recortes tendenciosos.

Seguindo com o formulário de investigação (quinta questão), os participantes foram indagados: “Você acessa pornografia *on-line*? E foi observado que a maioria dos participantes (56,10%), não fazem uso de pornografia *on-line*; e 43,90% afirmam fazer uso de pornografia *on-line*; como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1. Dados masculino e feminino que acessão ou não pornografia *on-line*

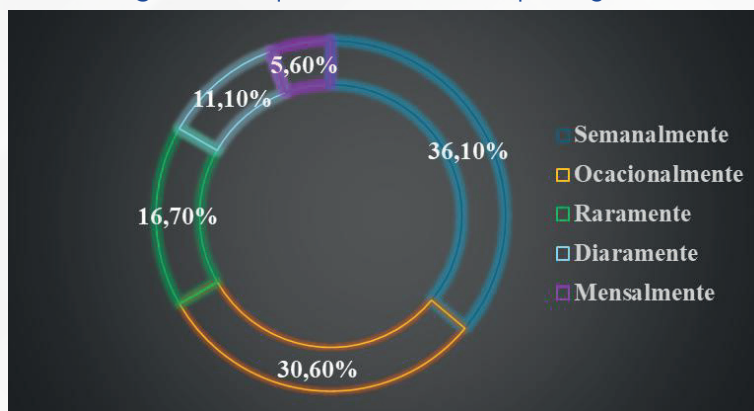


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Como exposto (Figura 1), a maioria dos participantes da pesquisa, não acessão pornografia *on-line*. E entre os que acessão, a grande maioria, mais de cinco vezes, são masculinos. Um dado notório e significativo, e que traz um possível resposta para o que Moreira (2019) e Barros et al. (2020) fala que pornografia muitas vezes expõe mais a mulher, isto é, devido o homem consumir mais pornografia. Logicamente, isso leva em consideração o pensamento heterossexual, contudo a evolução da sociedade e a naturalização de sua orientação sexual é uma questão para ser refletida. Contudo, neste estudo, foi observado que mais 80% dos participantes que acessam pornografia *on-line* são heterossexuais.

Da sexta questão em diante do FI, foi respondida pela parcela que acessa a pornografia *on-line*. Assim, na sexta indagação foi perguntado: Com que frequência você acessa conteúdo pornográfico *on-line*? E foi identificado que 36,10% acessam semanalmente; 30,60% ocasionalmente; 16,70% raramente; 11,10% diariamente; e 5,60% mensalmente (Figura 2).

Figura 2. Frequência de acesso a pornografia



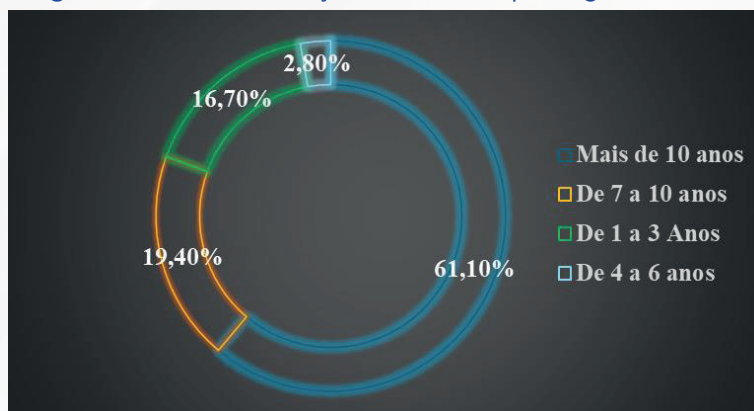
Fonte: dados da pesquisa (2025)

A frequência de acesso a pornografia *on-line* tem como maior tendência (36,10%) entre os entrevista ser semanalmente (Figura 2), isto é, um acesso rotineiro, que conforme Parreira (2012) pode ocasionar problemas psicossocial, que pode ser mais complexo ainda na parcela (11,10%) que acessa diariamente. No entanto, uma parcela significativa (30,60%) só acessa ocasionalmente, sendo assim, uma rotina não definida, de modo que a influência não é contundente, assim diminuindo a possibilidade de perturbação e desequilíbrio de saúde (Meira, 2020), da mesma forma ocorre com os usuários que acessa mensalmente (5,60%) e raramente (16,70%). Contudo, toda influência e consequência, da pornografia na saúde sexual, é um aspecto intrínseco a cada sujeito.

Na questão seguinte, a sétima indagação do FI, questionou: Desde quando você começou a consumir pornografia *on-line*? E taxativamente os resultados são consideráveis pois (Figura 3) 61,10% afirmam consumir pornografia *on-line* a mais de 10 anos, sendo assim um longo período, o qual pode afetar psicossocial; além disto 19,40% afirmaram consumir pornografia *on-line*, isto é um tempo considerável também. No entanto, 16,70% indicam fazer uso apenas de 1 a 3 anos, e 2,80% de 4 a 6 anos, que apesar de ser um período de consumo menor, já demonstra uma tendência de permanência no consumo de pornografia *on-line*.



Figura 3. Quando começou consumir a pornografia *on-line*

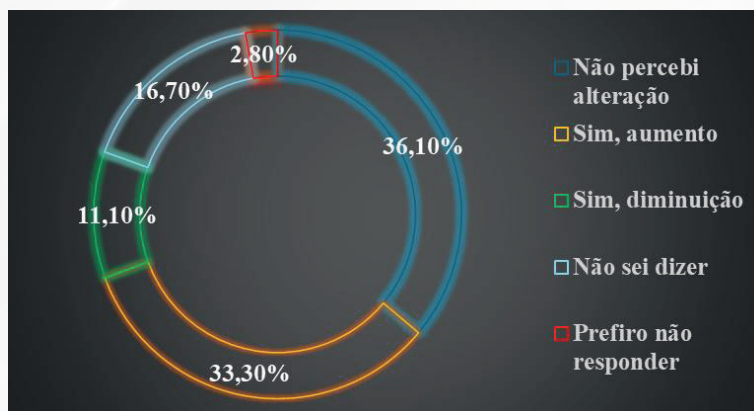


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Como exposto na Figura 3, o consumo de pornografia *on-line* é contínuo, com grande maioria (61,10%) consumindo por mais de 10 anos, isso pode implicar em compulsividade, que organicamente pode promover desequilíbrio, levando a um prejuízo na saúde sexual (Parreira, 2012; Barros *et al.*, 2020). Contudo, ratifica-se que apenas este estudo não é suficiente para definir, esta questão e que apenas um profissional de saúde especializado pode aferir este aspecto de modo individual. De qualquer forma cabe reflexão, tendo em vista que nenhum dos participantes que consomem pornografia *on-line*, tem menos de um ano de consumo.

Na oitava questão, os participantes responderam: Você já percebeu alguma mudança no seu desejo sexual (libido) devido ao consumo de pornografia *on-line*? E conforme os participantes da pesquisa, tem quem acredite “Sim, aumentou” a libido (33,30%); assim como que “Sim, diminui” a libido (11,10%); outros não perceberam alteração (36,10%); outros não sabem dizer (16,70%); e 2,80% preferiram não responder; como pode ser analisado na Figura 4.

Figura 4. mudança no seu desejo sexual (libido) devido ao consumo de pornografia *on-line*

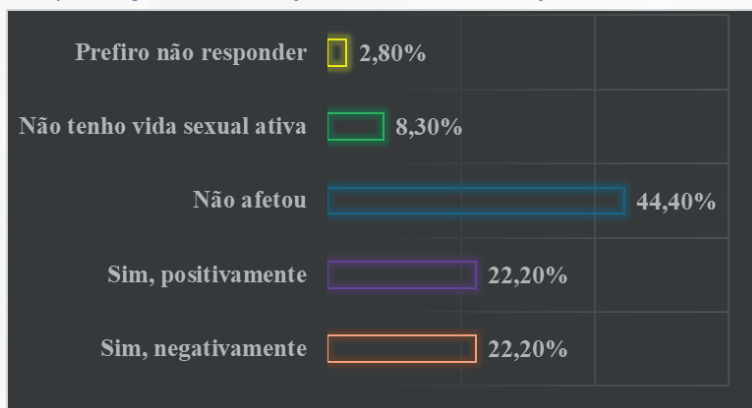


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Os resultados (Figura 4) chamam atenção, pois uma parcela significativa (44,40%) diz que “Sim” observou mudança no desejo sexual, sendo que 33,30% aumentaram e para 11,10% diminuíram. Sendo assim, observado que a pornografia *on-line* influencia os aspectos psicossociais na saúde sexual. Contudo, 36,10% não percebeu alteração, isto é uma parcela que não reconhece a influência da pornografia *on-line* no seu desejo sexual. Além disto, 16,70% não sabe dizer se houve alteração, o que pode indicar falta de observação sobre ações que significativas podem corroborar muda o comportamento dos indivíduos.

Avançado para nona questão do FI, os participantes responderam sobre “O consumo de pornografia *on-line* já afetou sua satisfação com a vida sexual real (com parceiros)”. E o resultado foi que uma parcela significativa dos participantes, 44,40% disseram que “Sim” que o consumo de pornografia *on-line*, afetou sua satisfação com a vida sexual. Interessante, que 22,20% disseram que afetou positivamente, e 22,20% que afetou negativamente, como pode ser visto na Figura 5. Contudo, o mesmo quantitativo (44,40%) acredita que a pornografia *on-line* não afetou sua satisfação com a vida sexual real (com parceiros), o que é considerável, observando que pesquisas (Parreira, 2012; Meira, 2020) indicar que pode provocar alteração psicossocial.

Figura 5. A pornografia on-line já afetou sua satisfação com a vida sexual real

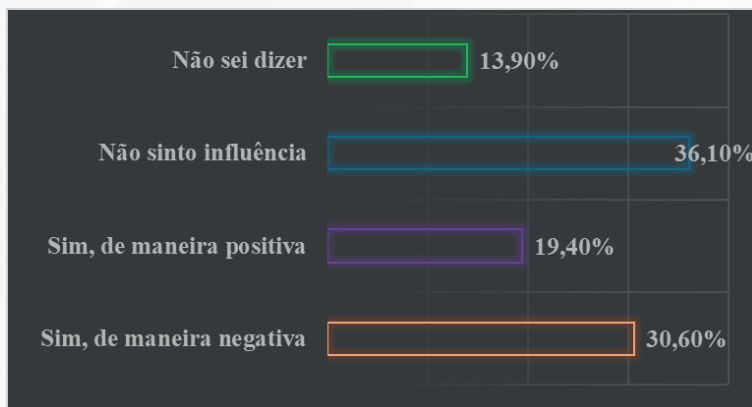


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Como pode ser observado (Figura 5), além dos dados já mencionados, os dados ainda apresentam 8,30% de participantes que “não tem vida sexual ativa”, sendo assim, não poderia apontar relação com parceiros. Além disso, 2,80% preferiram não responder a indagação. Assim, é possível inferir, que o tema é sensível, e que os resultados apresentados (Figura 5), são heterogênicos, assim é observado que influência da pornografia on-line não afeta todos os consumidores.

Prosseguindo, a decima questão do FI, foi “você sente que a pornografia on-line influencia suas expectativas em relação ao corpo e desempenho sexual do parceiro”. Aqui a maior parcela (40%) da amostra pesquisada (Figura 6), afirmou a pornografia on-line influencia suas expectativas em relação ao corpo e desempenho sexual do parceiro. Sendo que 30,60% disseram que a influência foi de forma negativa. Isso pode ocorrer devido uma possível reflexão de um distanciamento entre a realidade e os padrões muitas vezes irreais ou idealizados retratados na pornografia. Enquanto 19,40% disseram que a influência era positiva, o que de fato pode ocorrer pelo fato de que, para algumas pessoas, a pornografia pode ajudar a desinibir, aumentar o prazer sexual, ou até proporcionar um aprendizado sobre diferentes práticas sexuais.

Figura 6. A pornografia *on-line* influencia suas expectativas em relação ao corpo e desempenho sexual do parceiro



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Como descrito no parágrafo anterior, e exposto na Figura 6, a maioria dos participantes (40%) disse sim há influência da pornografia *on-line* em suas expectativas em relação ao corpo e desempenho sexual do parceiro. Contudo, 36,10% afirmaram não ter influência da pornografia *on-line* suas em expectativas em relação ao corpo e desempenho sexual do parceiro. Essa resposta, pode sugerir que, para uma parcela considerável das pessoas, a pornografia pode ser vista como algo separado da realidade, ou talvez irrelevante em termos de moldar expectativas em relação ao parceiro. Além disso, 13,90% afirmam não saber dizer, demonstrando incerteza sobre o impacto da pornografia em suas expectativas.

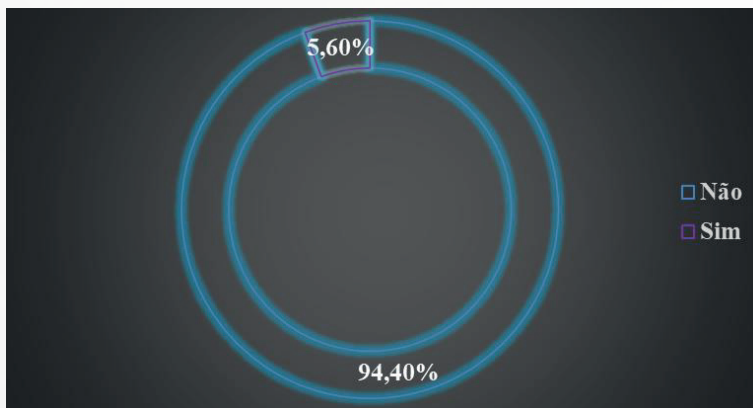
Na questão seguinte do FI, a decima primeira questão, indagou: Você acredita que o consumo excessivo de pornografia *on-line* pode causar problemas psicológicos (como ansiedade, depressão, culpa). As respostas apontam uma contundência de que maior parte (63,90%) da amostra pesquisada, indicam que acredita que o consumo excessivo de pornografia *on-line* pode causar problemas psicológicos. Essa visão pode ser influenciada por discursos sociais e estudos (Alves, 2020; Figueiró, 2020; Paiva, 2021) que associam comportamentos compulsivos ao mal-estar psicológico.



Para o mesmo questionamento 16,70% indicou que não acreditam que o consumo excessivo de pornografia *on-line* possa causar problemas psicológicos. O que possivelmente essa parcela não ver correlação significativa entre problemas psicológicos e a pornografia, distanciando dos dados de algumas pesquisas (Parreira, 2012; Meira, 2020), o que pode apontar para uma observação ancorada nos aspectos intrínsecos de cada indivíduo. Além disto, 19,40% afirmaram não saber dizer se o consumo excessivo de pornografia *on-line* pode causar problemas psicológicos. Isto é uma demonstração que há um grau de desconhecimento ou ambiguidade sobre o tema, o que pode indicar a necessidade de maior acesso a informações ou debate público mais abrangente sobre tema.

Seguindo, a decima segunda questão, os participantes responderam: “Você já procurou ajuda profissional (terapia, aconselhamento) por causa do impacto do consumo de pornografia *on-line* na sua saúde sexual”. E os resultados são significativos, em que uma pequena parcela (5,60%) buscou ajudar profissional, esse número baixo (Figura 7) pode ser devido a vergonha ou desconforto em abordar o consumo de pornografia, tanto por medo de julgamento social quanto por não reconhecerem isso como um problema.

Figura 7. Já procurou ajuda profissional por causa do impacto do consumo de pornografia *on-line* na sua saúde sexual



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Os dados (Figura 7) destacam uma alta porcentagem (94,4%) que diz não procura ajuda de um profissional por causa do impacto do consumo de pornografia on-line na sua saúde sexual. Isso pode ocorrer pela falta de informação e/ou baixa educação sexual, assim, não associam diretamente os problemas de saúde sexual (como disfunção erétil, insatisfação ou dependência) ao consumo de pornografia e, portanto, não consideram a necessidade de ajuda.

Por fim, a decima terceira questão do FI, os participantes responderam: “Você acha que a educação sexual disponível (escolas, internet, etc.) é suficiente para ajudar a entender os efeitos da pornografia on-line na saúde sexual”. E taxativamente, 69,40% disseram que “Não, deveria ser mais abordado”, isto é, conforme a interpretação dos pesquisados a educação sexual deveria ser algo mais contundente, de maneira a ressoar positivamente na sociedade, tornando-se efetiva na construção de conhecimento e práticas.

Entretanto, uma parcela (8,30%) disse que “Sim, é suficiente” uma representação que pode ser considerada conservadora, pelo fato de que quanto mais educação melhor será para relações interpessoais. Além disso, 22,20% disseram não saber dizer, o que é uma demonstração clara de que a educação sexual deve ser mais abordada, trazendo a luz do conhecimento e informação responsabilizando as atitudes de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O consumo de pornografia on-line revelou-se um tema sensível e multifacetado, com impactos que vão além da satisfação sexual individual. A pesquisa demonstrou como esse hábito influencia a percepção de corpo, desempenho sexual e expectativas nos relacionamentos, destacando questões sociais e psicológicas relevantes.

A análise quantitativa mostrou que uma parcela significativa dos consumidores enfrenta mudanças no desejo sexual e insatisfação com a vida sexual real, enquanto a abordagem qualitativa apontou para a necessidade

de maior conscientização sobre os efeitos psicológicos, como ansiedade e culpa, associados ao consumo excessivo de pornografia. Apesar das variações nas experiências relatadas pelos participantes, ficou evidente a importância da educação sexual como ferramenta para informar sobre os riscos do consumo desenfreado de pornografia. Essa lacuna educacional destaca a necessidade de debates mais inclusivos e transparentes, especialmente em contextos que tabus culturais limitam a discussão.

A pesquisa também ressaltou a complexidade dos efeitos individuais e sociais da pornografia, reforçando a importância de um olhar holístico que considere fatores biopsicossociais. A compreensão dessas interações pode subsidiar profissionais de saúde, educadores e formuladores de políticas públicas na criação de abordagens mais eficazes.

Em suma, este estudo buscou contribuir para o debate sobre o papel da pornografia on-line na sociedade do século XXI, ressaltando a necessidade de intervenções que promovam uma relação saudável e equilibrada com a sexualidade. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas sirvam como base para novas pesquisas e ações educativas mais abrangentes e eficazes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Pedro Amadeu; SANTOS, Gustavo Miguel França; FIGUEIREDO, Zélia Maria Brandão. O Impacto da Pornografia na Sexualidade dos Consumidores - Estado da Literatura Atual. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 33, 2022. DOI: 10.35919/rbsh.v33.1007. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/1007. Acesso em: 6 jan. 2025.

ALVES, José Eustáquio Diniz. A dinâmica demográfica global em uma "Terra inabitável". **Revista Latinoamericana de Población**, [S.L.], v. 14, n. 26, p. 179-186, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3238/323861646008/323861646008.pdf#page=2.43>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BARROS, Eloisa Amorim de; MACHADO, Layâna Maria Araújo; BIÁ, Mayara Gato de Sena; GUERREIRO, Rafaela Azevedo. A mulher como produto de satisfa-

ção masculina na pornografia: uma análise histórico-social. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 17001-17014, 2020. DOI: 10.18540/reves-vl3iss4pp17001-17014. Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/reves/article/view/10380>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almira Ferraz. 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, jun. 2021. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/empresarial/article/view/8346/4111>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Sexual e Reprodutiva**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-do-adolescente/saude-sexual-e-reprodutiva>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher**: princípios e diretrizes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

FIGUEIRÔ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Edue, 2020.

GARRAFFONI, Renata Senna; SANFELICE, Pérola de Paula. Símbolos fálicos, fertilidade e fruição da vida em Roma: novas abordagens a partir da cultura material de Pompeia. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, [S. l.], n. 9, p. 26-50, 2017. DOI: 10.17648/rom.v0i9.18478. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18478>. Acesso em: 7 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elabora projetos de pesquisa**. ed. 7. Barueri: Atlas, 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniele Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MACELINO, Douglas Attila. **Salvando a pátria da pornografia e da subversão**: a censura de livros e diversões públicas nos anos 1970. 2006. 300 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/34/teses/DouglasAttilaMarcelino.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

MOREIRA, Aline. As matrizes da pornografia de Alfredo Gallis (1859-1910). Revista Letras, Curitiba, n. 100, p. 133-151 dez. 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/89131571/328064000-libre.pdf?1659207017=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAs_matrizes_da_pornografia_de_Alfredo_Ga.pdf&Expires=1736278455&Signature=WVFMOTYCusS-4cQ0MocyhY8x0e~hbkWka~1hOqgk7jeiqhIpT2W2Xl-JHxGjvFBgGtsuFP7~RsY0CiUfjzJTuxJP44AuXbGSzwAbrlFj~MOU2zLzosJ414zZ-m2JtoNa4ahKTyFDK8XQtyNGaDjyhAfOJ1s5p00yuaHHM0K9xLAoOI4E-Se-QyJ6qL2kYBuMFep2SyFTcxfrXMPwD6b18cHUE5ONG4jNvIM8dv-TkyUCmf7L2Kd67K9INJ-FcaK-tUiv-ReCoXBn84WFqfBxeH9x71m2xvSU~jBdXW-1d-lpSwF4cax~23fWmDE~jLI3ML2~f4vCQRjNjo4Z-erqzRTeHA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 07 de jan. 2025

MOREIRA, Marcos Antonio; RIZZATTI, Ivanise Maria. Pesquisa em Ensino. **Revin**, Itapetininga, v. 1, p. 1-15, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/59/44>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Humanidades & Inovação**, [S. L], v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 02 jan. 2025

PAIVA, Carla Cardi Nepomuceno de. **Avaliação da implementação de ações em saúde sexual e reprodutiva desenvolvidas pela Estratégia Saúde da Família no município de Juiz de Fora - Minas Gerais**. 2021. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/17877/2/Tese%20-%20Carla%20Cardi%20Nepomuceno%20de%20Paiva%20-%202021%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SANFELICE, Pérola de Paula. Sexualidade, amor e erotismo na Roma Antiga: as representações de Vênus nas paredes de Pompeia DOI10.5216/o.v10i2.10921. **OPIS**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 167-190, 2011. DOI: 10.5216/o.v10i2.10921. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/10921>. Acesso em: 7 jan. 2025.

STRAUB, Richard O. **Psicologia da Saúde**: uma abordagem biopsicossocial. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TOKARNIA, Mariana. **IBGE divulga 1º levantamento sobre homossexuais e bissexuais no Brasil**: esta é a primeira vez que os dados são coletados. Esta é a primeira vez que os dados são coletados. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/ibge-divulga-levantamento-sobre-homossexuais-e-bissexuais-no-brasil#:~:text=Os%20dados%2C%20coletados%20em%202019,%2C%200%2C7%25%2C%20ou.> Acesso em: 10 jan. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.010

A LITERATURA FALA, O CURRÍCULO CALA: SOBRE A BOLSA AMARELA E ONDE SE ESCONDEM AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diêgo de Lima Santos Silva¹
Paula Almeida de Castro²

RESUMO

O presente artigo dedica-se às discussões de gênero a partir da leitura do romance infantojuvenil “A Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga (1976), articulando a análise literária à reflexão sobre a tímida inserção da temática Gênero nos currículos da educação básica brasileira. Metodologicamente a pesquisa se insere no campo qualitativo e utiliza, como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. O aporte teórico fundamenta-se nas contribuições de Bojunga (1993), Butler (1990), Beauvoir (1945), Foucault (2009), Louro (2015), Scott (1991) e em documentos oficiais do Brasil (2000; 2018), entre outros(as) autores(as) que permitem compreender a construção das identidades de gênero a partir de perspectivas sociais, culturais e educacionais. Ao longo da análise, evidenciou-se uma lacuna significativa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao enfrentamento direto das questões de gênero. Paralelamente, ressalta-se a relevância da obra de Bojunga como uma potente ferramenta didática para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade.

-
- 1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e-mail: diegoli542@gmail.com;
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e-mail: paulacastro@servidor.uepb.edu.br.

Palavras-chave: Literatura, Gênero, Currículo, Educação.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira foi historicamente constituída sob a influência de um pensamento cristão de caráter conservador, o que resultou, entre outras consequências, na manutenção de uma concepção binária de gênero. Nesse contexto, prevalece a crença de que existem apenas duas categorias de gênero — masculino e feminino —, entendidas como naturais e imutáveis. No entanto, muitas pessoas não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer e passam a expressar suas percepções subjetivas acerca de si mesmas, promovendo transformações em sua identidade de gênero. Tal processo é compreendido por Butler (2003) como uma performance, isto é, uma construção social e discursiva que se manifesta por meio de práticas culturais, educacionais e interações sociais.

Todavia, as transformações corporais, estéticas e comportamentais, manifestadas na forma de vestir-se, de falar ou de se apresentar socialmente, quando representam a assunção de uma identidade de gênero distinta do sexo biológico, são frequentemente interpretadas pelos setores mais conservadores da sociedade como atos de transgressão dos valores morais, familiares e religiosos.

Essa visão, sustentada por uma lógica normativa e excludente, ancora-se na crença de que há um modelo ideal e imutável de ser e existir, ao qual todos os indivíduos deveriam se conformar para alcançar reconhecimento e aceitação social. Assim, o binarismo de gênero atua como um dispositivo regulador que reforça preconceitos e estereótipos, restringindo a legitimidade das expressões plurais da identidade humana e dificultando o reconhecimento da diversidade de gênero como uma dimensão legítima e natural da experiência social.

Pensar na pluralidade de gêneros que compõe o meio social e que está presente também no cotidiano da escola, posiciona a educação como um dos caminhos que possam ser utilizados como forma de dialogar sobre esses corpos e suas performances, na intenção de corroborar

com a formação de cidadãos respeitadores para com o outro, capazes de lidar com as diferenças daqueles que fazem parte do seu cotidiano, estabelecendo uma relação de reconhecimento das diferenças e de empatia.

Diante disso, ao problematizarmos a relação gênero e educação buscamos inferir sobre quais estratégias educativas e didáticas podem ser desenvolvidas em sala para promover essa discussão. A literatura, por exemplo, pode ser uma das alternativas para este fim, tendo em vista que, por meio dela abre-se espaço para a provocativa de saberes antes não conhecidos, assim como contribuem para o surgimento de novas ideias e questionamentos, estes saberes quando bem utilizados servem de auxílio para conscientização do outro em suas diferenças.

Desse modo, a literatura ganhou destaque nesta pesquisa para pensar as questões de gênero no espaço educativo, pois o ato de ler é inerente ao ambiente educacional e, por meio deste, oportuniza-se o acesso à informação e ao letramento, ultrapassando barreiras, despertando a consciência do leitor sobre infinitas questões.

Concordamos com Zilberman (1990, p. 19) ao afirmar que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (...)”. Neste sentido, a literatura provoca a reflexão acerca de qualquer assunto, e por mais afastado que seja o texto da vida daquele que lê, esse consegue conduzi-lo à aproximação, além de levá-lo a pensar nas novas experiências e configurações do mundo que o cerca.

Ainda sobre a importância do ato de ler, Pádua (2015, p. 92), diz: “Revisar textos, escritos, imagens, sons, gestos, silêncios, cores, leis, ditos populares, piadas, visões, tudo isso coloca escritos sobre gênero e sexualidades em um lugar de destaque na atual conjuntura política, econômica e cultural de nosso país, que vem passando por grandes mudanças.

Para o teórico, impõe-se a necessidade de suscitar reflexões acerca da abordagem de gênero por meio da leitura, compreendida como uma prática formativa e emancipatória. Essa e outras ações voltadas à temática favorecem condições mais equitativas de permanência para o(a) educan-

do(a) que vivencia um processo de transição ou redefinição de gênero, possibilitando-lhe reconhecer-se no espaço escolar e desenvolver um sentimento de pertencimento. Ademais, tais práticas configuram-se como estratégias de enfrentamento ao preconceito, uma vez que o conhecimento produzido no ambiente escolar transcende suas fronteiras físicas e manifesta-se como atitude ética e cidadã no cotidiano social.

Logo, esse trabalho justifica-se pela importância de escritos que promovam o debate acerca das discussões de gênero no âmbito educacional, analisando os desafios e possibilidades enfrentadas pelas pessoas que vivenciam a mudança de gênero, mas, que por não serem aceitas devido a repressão da escola, da família e da sociedade, preferem esconder seus desejos e sua identidade.

Destarte, neste texto objetivamos de forma geral analisar de que modo a literatura, representada pelo romance *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga, apresenta-se como instrumento pedagógico para a promoção das discussões sobre gênero na educação básica, problematizando o silenciamento dessa temática nos currículos escolares, especialmente após a retirada de referências à diversidade de gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, os objetivos específicos são: 1) Investigar como a obra *A Bolsa Amarela* aborda questões de identidade e performance de gênero, relacionando-as às experiências sociais e educacionais que configuram o processo de formação subjetiva dos sujeitos, e 2) Examinar os mecanismos de invisibilização das discussões de gênero nos documentos curriculares brasileiros, discutindo os impactos dessa omissão para a construção de uma educação plural, inclusiva e crítica frente à diversidade humana.

Como percurso metodológico foi realizada uma revisão de literatura, que contemplou, artigos, documentos, romance, e textos diversos que pudessem dar respaldos ao escrito, o entrelaçamento dessas obras favoreceu a tessitura do trabalho e oportunizou várias abordagens sobre a temática, que partiram desde o realismo imaginário contidos em narrativas literárias até as propostas curriculares legais, essa união do ponto de

vista empírico e procedimental favoreceu um artigo de fácil compreensão, mas profundo em sua crítica.

A relevância deste trabalho soma-se a outros já publicados e germina novos olhares na intenção de trazer ao cenário acadêmico, proposituras acerca das discussões de gênero que, por vezes, foram entendidas de maneira equivocada. Nesse sentido, buscou-se alternativas para apontar e/ou construir tensionamentos sobre preconceitos e estereótipos nessa temática, construindo relações de alteridade pautadas nas diferenças e identidades.

1 O QUE É GÊNERO?

Ao discutir a categoria gênero à luz dos estudos críticos contemporâneos, evidencia-se que esta ultrapassa a lógica restritiva do binarismo homem/mulher, historicamente naturalizada e sustentada por fundamentos biológicos. A concepção de gênero como uma construção social, discursiva e histórica, conforme problematizada por autoras como Beauvoir (1949), Butler (1990) e Scott (1995), permite compreender que as identidades de gênero não são dadas, mas produzidas nas interações culturais, políticas e simbólicas que moldam os corpos e suas possibilidades de existência.

Assim, o gênero não se reduz a uma determinação anatômica, mas configura-se como um campo de significações em constante transformação, onde emergem múltiplas formas de ser e existir, que desafiam os paradigmas normativos e revelam a complexidade das experiências humanas.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1999, p. 34).

A autora tece um pensamento crítico, ao modo com que se atribui papéis de gênero aos recém-nascidos, como processo formativo, que visa para moldar o indivíduo para atender as demandas e objetivos do meio social. Com isso, é comum se designar gestos, cores, vestimentas, falas e outros modos que produzam essa identificação com o gênero masculino ou feminino.

As discussões de gênero surgem como movimento luta para explicitar que a definição (macho e fêmea) baseia-se em concepções conservadoras, e não contemplam os aspectos subjetivos culturais inerentes aos seres humanos, que podem ser incorporados a suas vivências oportunizando-os a mudarem seu gênero no decorrer de suas vidas. “Procura desvincular a identidade de gênero da identidade natural. Nós não somos por causa do nosso sexo, mas nos tornamos pelo que nos é ensinado e cobrado” (Passeiros, 2000, p. 44).

Tradicionalmente, o fator biológico pode definir dois gêneros, mas a construção cultural pode produzir vários, sem que um invalide o outro, de maneira que as múltiplas identidades de gênero possam conviver em constante aprendizado, pois uma identidade secundária se origina de uma prévia.

Inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo da definição repousa /numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott, 1995, p. 86).

No entendimento de Scott, o gênero passa a exercer relevância para estruturação da vida social do indivíduo, posicionando-se através das representações dos corpos que se (re)constroem para ser o que de fato são, para além das concepções de ordem biológica. Os sistemas simbólicos, os signos, os adornos, entre outros, constroem uma gama de características que formam a personalidade do indivíduo, mas, nem sempre atendem a demanda de interesse social conservadora, que se posiciona veemente-

mente contrária aos modos de pensar o corpo pela ótica dos estudos de gênero.

O que ocorre na maioria dos casos é a incorporação, desde a infância, de normas e costumes advindos tanto da família, como das instituições sociais conservadoras, tais como a escola, a igreja, que delimitam e condicionam a pessoa desenvolver o papel que o meio social anseia. Dessa forma, toda pessoa que ousa manifestar uma identidade distinta daquela que lhe foi socialmente atribuída ao nascer tende a enfrentar rejeição e preconceito.

A ausência de empatia e de reconhecimento social leva muitos indivíduos a ocultarem sua verdadeira identidade de gênero, resultando em sofrimento psíquico e profundo sentimento de inadequação. Tal negação de si mesmos, imposta por normas sociais excludentes, pode desencadear conflitos internos e transtornos relacionados à identidade de gênero (TIG)³

Dessa maneira, percebe-se a necessidade na problematização sobre as múltiplas formas de vida que se representam nos gêneros que são construídos culturalmente, para tal, é preciso que haja um diálogo oportunizador e esse pode ser construído por meios das leituras, que conduzem saberes e contribuem para a construção de conhecimentos. No próximo tópico, elencamos o gênero literário romance, como umas das alternativas a serem utilizadas para esse fim.

2 A BOLSA AMARELA E O ESCONDERIJO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Eu tenho que achar um lugar pra esconder
as minhas vontades (Bojunga, 1976)

3 O transtorno de identidade de gênero (TIG) - ou transexualíssimo caracteriza-se por uma forte identificação com o gênero oposto, por um desconforto persistente com o próprio sexo e por um sentimento de inadequação no papel social deste sexo. , comprometendo o bem-estar e a dignidade desses sujeitos.

O medo da represália, diante de uma sociedade cada vez mais intolerante, faz com que muitas pessoas escondam seus desejos subjetivos, tendo em vista que, ao materializá-los, estarão expondo suas vidas à violência verbal, física e até à morte, que pode surgir diante do simples fato de ser alguém diferente.

Os escritos de cunho literário servem de canais reverberadores dos discursos silenciados pelo patriarcado heteronormativo, que vigora e oprime os que diferem do padrão, além de auxiliar na promoção da conscientização acerca das diferenças existentes, dado o potencial que a leitura exerce enquanto difusora do saber em sociedade.

O Livro “A bolsa Amarela”⁴ publicado em 1976, é um romance infanto-juvenil, escrito pela autora brasileira Lygia Bojunga. Sua obra foi o centro de debates na época transitando entre críticas e elogios por tratar do tema identidade de gênero, no período em que discorria a ditadura militar e a censura cerceava aos meios de comunicação.

A obra surge em meio ao caos, diante da proibição de vários assuntos serem debatidos no Brasil devido cerceamento ter sido imposto em vários lugares, em especial nos meios de comunicação em massa. A autora traz no romance a figura principal, conhecida por Raquel, que vive um conflito interno consigo mesma e com sua família que reprimi seus três grandes anseios: o 1º, a vontade de crescer; o 2º, o desejo de mudar de gênero e ser um garoto; e o 3º, o objetivo de tornar-se uma escritora.

4 Lygia Bojunga foi a primeira mulher fora do eixo Estados Unidos – Europa a receber o prêmio *Hans Christian Andersen*, o mais importante prêmio literário de literatura infanto-juvenil. Gaúcha, de Pelotas, nasceu em 26 de agosto de 1932, e, aos oito anos se mudou com a família para o Rio de Janeiro. Aos 19 anos entrou para uma companhia de teatro e trabalhou como atriz de rádio e tv, até que resolveu mudar de vida e viver mais perto da natureza. A literatura foi mais forte na vida de Lygia e a garotada ganhou uma das maiores escritoras brasileiras. Livros como “Os colegas”, “Angélica”, “A bolsa amarela”, “Corda bamba” e “O Sofá estampado”, foram o passaporte de Lygia para receber o prêmio *Hans Christian Andersen*, que é como se fosse um nobel da literatura infantil. Lygia Bojunga é a autora em destaque no Momento Literário. EBC, 2021. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/antena-mec/2021/06/lygia-bojunga-e-autora-em-destaque-no-momento-literario>. Acesso em: 01 de jun. 2023.

A história narrada no romance, assemelha-se com situações reais do cotidiano, em especial, no que tange ao anseio que os pais têm sobre seus filhos já durante a gestação, fase está em que já se inicia a construção dos papéis de gêneros que serão executados. Tais fatores ocorrem quando se descobre o sexo biológico da criança e se estendem no decorrer da vida.

Essa “normativa” imposta pelo conservadorismo religioso se reproduz através dos discursos quando se questiona, por exemplo: “é menino ou menina?” ou, então, quando se alega: “Quando crescer se for igual ao pai, será homem de verdade!”; “Se puxar a mãe será uma ótima doméstica”, e, com essas falas estereotipadas, estabelece as “funções” de gênero que são repassadas de geração em geração. Na obra, a personagem Raquel, não se reconhece como menina e sente o desejo de tornar-se um garoto, afirmando: “Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher” (Bojunga, 1976, p.16), ao pontuarmos sobre essa colocação no romance, recorremos a discussão de Butler (1993) que aponta:

Sujeitado ao gênero, mas subjetivado pelo gênero, o “eu” nem precede, nem segue o processo dessa “criação de um gênero”, mas apenas emerge no âmbito e como a matriz das relações de gênero propriamente ditas (p.7).

Para a autora, o primeiro ponto a refletir-se sobre as discussões de gênero, diz respeito à obrigatoriedade imposta em que somos inseridos, e nos condiciona a aceitar a concepção de dois seres distintos (macho e fêmea), a partir daí sem que haja possibilidade de diálogo, durante a infância e juventude começa a se construir o arcabouço de estereótipos que servirá para designar as funções que o sujeito deverá cumprir após a vida adulta. Diante disso, constroem-se seres por vezes inacabados e/ou complexados por transitarem entre o que são no seu íntimo e aquilo que esperam que seja em seu exterior.

Butler (2006, p.25), afirma que: “o gênero é o mecanismo pelo qual, as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas”. Essas e outras definições sobre o ser homem e o ser mulher, advém da família tradicional e se estendem aos demais espaços de convivência coletiva,

intensificadas, muitas vezes, pelo viés religioso e por inúmeros dialetos aprendidos que se reproduzem no cotidiano.

Às vezes, a gente quer muito uma coisa e então acha que vai querer a vida toda. Mas aí o tempo passa. E o tempo é o tipo do sujeito que adora mudar tudo. Um dia ele muda você e pronto: você enjoa de ser pequena e vai querer crescer. (Bojunga, 1979, p. 49).

A descrição de Bojunga, leva-nos a compreender o universo das transformações que passam em nossa mente e como, por vezes, reprimimos nossos anseios, em virtude dos conceitos que aprendemos erroneamente em sociedade. Com isso, precisamos de esconderijos onde possamos guardar nossas mudanças que não podem ser compartilhadas em público.

Essa forma de esconder nossos desejos, também pode ser destacada nos estudos sobre a epistemologia do armário de Sedgwick (2007), na concepção da autora, o armário é um “dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores⁵, metaforicamente o armário serve como local para preservar a vida, diante de uma sociedade cada vez mais preconceituosa, violenta e apática ao pluralismo de gêneros.

No romance, a bolsa é o local físico onde Raquel pode esconder seus desejos ficando livre de questionamentos e interpretações secundárias, mesmo que para isso vivesse reprimida em suas vontades. “Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande” (Bojunga, 1976, p. 113).

O desejo de assumir um gênero novo, esbarra-se frente ao preconceito que se vivencia em sociedade e, por vezes, homiziamos aquilo que de fato somos, Raquel não podia contar a sua família sua vontade de mudar seu gênero, então, preferiu guardar suas preferências subjetivas em uma bolsa para que assim ninguém pudesse julgá-la.

5 SEDGWICK, Eve. “**A Epistemologia do Armário**”. In: Cadernos Pagu, 2007.

A leitura da realidade se entrelaça com o imaginário, e traz respostas que por vezes seria complexa de expressar. Para Candido (1987, p. 54), “a personagem representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção e transferência”.

É comum as pessoas reconhecerem-se nos personagens principais das histórias, mais ainda quando estes(as) servem de fontes de inspiração, para ser aquilo que se é realmente. Bojunga (1976, p. 18) diz: “Comecei a pensar em tudo que eu ia esconder na bolsa amarela”. Raquel não difere dos milhares de sujeitos espalhados pelo mundo, que vivem escondendo suas realidades, com receio do preconceito que permeia sociedade e faz com que sejamos iguais à personagem. Para Raquel, a bolsa seria o refúgio de seus sonhos não materializados, para os seres humanos, a bolsa pode ser contextualizada como o amigo que nos ouve em momentos de aflição, o diário em que transcrevemos nossas angústias, às mídias digitais em que deixamos registros fragmentados de nossas existências plurais e assim como também dos nossos momentos hiatos.

Embora os espaços para se esconder possa ser físico ou mental, o que se percebe através da literatura é o medo por trás das vontades, além das frustrações que surgem na vida adulta por não “sair do armário”. A bolsa, representa o local de acolhimento de Raquel, onde a mesma podia mergulhar em suas emoções mais complexas, sem que fosse julgada, esconder-se por mais que fosse difícil naquele contexto era a única possibilidade.

A literatura torna-se o local de comunicar ao mundo, vontades que não podem ser concretizadas, contextualizando o romance com a realidade da sociedade brasileira fadada ao tradicionalismo, a ideia de esconder o gênero em uma bolsa é a ação “correta”, para os defensores do conservadorismo, os que não o fazem, posicionam-se como subversivos, contrários aos bons costumes.

No tópico subsequente discutir-se-á sobre gênero no currículo da educação básica, apontando sobre quem esconde essas discussões dos estudantes, no romance, Raquel era uma garota que gostava de estudar,

mas, na escola, não poderia ser quem era de fato. Em decorrência da discussão, questionamos: quantos alunos espalhados pelas instituições educacionais do país, escondem quem são, por medo que as escolas os reprimam e vivem em seus “armários” com medo da retaliação? Qual o papel do ambiente escolar e como os documentos curriculares da educação básica abordam a temática gênero?

3 E NA ESCOLA BRASILEIRA, ONDE SE ESCONDEM AS DISCUSSÕES DE GÊNERO?

Apesar do crescimento dos debates de gênero na sociedade, a escola no Brasil ainda não consegue produzir discussões que tragam consigo informações assertivas a fim de desmistificar concepções errôneas que permeiam as pessoas com gênero diferente do habitual. De fato, essas pautas sempre estiveram escondidas no conservadorismo político, que enxerga a discussão de gênero como sendo “desnecessária” e organiza forças para silenciar a qualquer custo essa temática no currículo da escolar.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (LOURO, 2008, p.18).

Para Louro, conhecer os diversos gêneros deveria fazer parte também da aprendizagem do educando, levando-os à compreensão de as definições tidos como inquestionáveis (masculino e feminino) não são regras normativas, mas, sim, padrões que foram ensinados em sociedade e passaram de geração em geração. Para que ocorra o real entendimento é preciso dar um novo passo conscientes que dos seres em constante modificação, integrantes de um processo inacabado, passíveis de mudanças no corpo e em suas performances em busca de encontros com o próprio eu, de onde surgem as construções dessas identidades de gênero.

O documento mais significativo que auxiliou até então essa abordagem em sala de aula foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶, construídos sob a ótica progressista, elucidavam às questões sobre gênero e sexualidade na busca por conscientização e promoção do respeito ao outro em sua diferença, além da promoção da saúde e do bem-estar dos educados.

Com a demanda de uma educação pensada para o século XXI, surge a necessidade de uma (re)formulação do currículo da educação básica no Brasil. Cria-se então uma proposta de consolidar as aprendizagens em um único documento, a ideia tem sua gênese no governo de esquerda liderada pela Presidenta Dilma Rousseff, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, foi formulada com a propositura de ser inclusiva e democrática, ampliando as possibilidades de aprendizagens, com ênfase aos campos de experiências. Possibilidades estas que foram elaboradas a partir de três pontos essenciais voltadas ao convívio na escola, em família e em comunidade, esses pontos são definidos como: O eu, o outro e o nós⁸.

Na terceira e última versão do documento, o país se encontrava-se perante a obscuridade do processo de impeachment da Presidenta Dilma, articulado pelo então Presidente da câmara dos deputados Eduardo Cunha. Diante desse cenário, após Dilma ter perdido o cargo, Michael Temer assume o governo, e traz consigo uma visão política de direita conservadora que se instala no país e começa a modificar os ministérios, abriu-se então, um cenário de lutas e embates no campo educacional, e um deles diz respeito à última versão da BNCC que contemplava as discussões de gênero.

6 Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

7 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (2018).

8 O eu o outro e o nós”, diz respeito as experiências em espaços laborais que segundo a BNCC, promovem o autoconhecimento, aliando a construção de relações sociais e os vínculos, na busca pelo despertar do sentimento de pertencimento e coletividade, que devem ser exercidos diante das culturas, valores, signos e das diferentes formas de pensar e de agir dos que nos cercam.

A bancada parlamentar cristã, organizou diversas manifestações, antes que a BNCC fosse promulgada, pressionando o Ministério da Educação para que houvesse a retirada dos termos orientação sexual e gênero. A força do patriarcado hétero, branco, cristão e conservador falou mais alto e em sua finalização, a BNCC excluiu definitivamente os termos, ficando designado o seguinte ponto:

O Ministério da Educação (MEC) retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue ontem (6) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), trechos que diziam que os estudantes teriam de respeitar a orientação sexual dos demais. O MEC suprimiu também a palavra gênero em alguns trechos do documento.

Por ser um documento que visava permear as aprendizagens de modo igualitário em território nacional, esperava-se um currículo plural, que abrisse espaço para construção de saberes importantes na vida, tais como, as discussões de gênero que existem e estão presentes dentro e fora da escola. O esconder da temática não oportuniza os estudantes a estarem conscientes dessas outras formas de vida, como também contribuem para que a disseminação de informações claudicadas se perpetuem, sem que haja uma intervenção da escola.

Essa força, que silencia às vozes dos grupos minoritários, age em conformidade com o sistema econômico que enxergou na base a possibilidade de um currículo mais técnico e menos reflexivo frente às questões de cunho subjetivo, tais como as discussões de gênero. A retirada da temática empobreceu ainda mais a educação, quando pensada pelo viés sociocultural. O gênero na educação do Brasil, se esconde por trás da ação política conservadora, que não objetivou, com a base, uma educação voltada às questões humanas, antes centralizam suas expectativas nas mãos das grandes potências do mercado neoliberal, desprezando dessa forma a reflexão do estudante enquanto sujeito passível de mudanças

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa desenvolvida e dos dados aqui apresentados, observou-se a relevância da literatura que conduz o leitor à reflexão imaginária sobre situações reais do cotidiano. Pode-se destacar fatores nos documentos educacionais que se assemelham à narrativa literária, no que tange a esconder as abordagens referentes a gênero, pois tanto a A bolsa amarela, quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atuam como o mesmo mecanismo de ação: esconder as discussões de gênero.

Enquanto a personagem Raquel dispunha de uma bolsa para reprimir seu interesse em ser um garoto, o Brasil dispõe do parlamento conservador, que executa a mesma funcionalidade: alapar a pauta de gênero dos currículos da educação básica.

Desse modo, reafirmamos que a literatura é uma potente estratégia para os estudos de gênero em sala, oportunizam aos discentes refletir sobre as diversas formas de ser e existir, assim como também, confrontam os “ideais” de gênero binário, postos em sociedade como sendo as únicas possibilidades no qual a pessoa dispõe, desconsiderando os fatores culturais, que estão atreladas a mudança de gênero por meio das performances.

No concernente aos documentos curriculares, estes podem ser discutidos pelos próprios professores que se interessem pela temática e/ou tenham a compreensão que a mesma se apresenta como pauta emergente, frente ao cenário de modernidade atual, em que surgem novos gêneros e estes se apresentam também no corpo da escola, entre nossos alunos, funcionários e comunidade. Desta forma, faz-se necessário construir diálogos que reverberem a empatia e o respeito para com o outro, diante da mudança que pode ser plural ou singular e ocorrem a todo tempo.

Portanto, não sabemos o que há de vir, os pontos excluídos da BNCC ficarão circunscritos na história do tempo e dos tempos que hão de serem vivenciados, sejam eles por meio de novas literaturas que poderão eluci-

dar as pautas antes já abordadas, ou dos currículos futuros que haverão de serem (re)construídos pontuando ou não a temática gênero. O que fica de fato, são as marcas e os locais onde se escondem as falas, os gêneros, os corpos e as pluralidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se, a partir da análise realizada, que um dos maiores desafios da educação contemporânea consiste em promover a igualdade de gênero de forma efetiva. No entanto, tal propósito enfrenta entraves significativos quando o principal documento orientador do currículo escolar não contempla essa discussão de maneira explícita. A escola, enquanto espaço formativo e social, deveria possibilitar que professores e demais profissionais da educação desenvolvessem competências para compreender e acolher a diversidade de identidades de gênero, reconhecendo que essa temática se relaciona diretamente com as dimensões da vida, da cultura e dos valores que constituem cada sujeito em sua singularidade.

Assim, algumas possibilidades para o trabalho com gênero no ambiente educacional podem ser elencadas. A primeira e mais necessária seria a inserção da temática na BNCC, sua retirada, no entanto, não impede que professores façam essa abordagem, mas, não há garantia alguma que tal discurso possa ser elucidado. A segunda diz respeito a utilização da literatura como estratégia metodológica para fomentar a análise, tendo em vista que o texto literário não se restringe apenas a língua portuguesa, antes dialoga com todas as disciplinas.

No caso do romance, A bolsa amarela, este pode ser utilizado interdisciplinarmente, por exemplo: na disciplina de história, quando o assunto for a ditadura o referido texto pode abordar o período histórico do período, abrindo espaço para as discussões de gênero, que até hoje em vários lugares são silenciadas devido ao conservadorismo que vigora entre os líderes políticos, apresentando dessa forma como a escrita literária denuncia causas sociais, visando com isso, a reflexão da temática, que contribui

diretamente na emancipação do sujeito, oportunizando também espaço de fala para expressar quem são, e os possíveis medos que fazem com que escondam as mudanças de gênero ou outras tão desejadas.

Constatou-se, também, que a falta de compreensão das questões de gênero pela sociedade, faz com que a pauta seja silenciada em vários esconderijos, e que tal ação contribui negativamente, pois, ao se eximir de expor essa multiplicidade das formas de ser, corrobora-se com a força dos que o silenciam.

Outro desafio encontrado refere-se à resistência de alguns membros conservadores da política brasileira, estes, avistam no debate sobre gênero uma ameaça aos papéis e valores tradicionais, formulados por eles mesmos. Essa obstinação dificulta o entendimento da concepção de gênero para além dos padrões binários (macho e fêmea), apontados como verdades inquestionáveis.

Apesar destes desafios para esconder as discussões de gênero, na bolsa e na educação básica, a luta pela equidade nos lugares formativos continua e perpassa pelas mãos dos professores que podem transformar esse cenário. Iniciando com ações simples, como a abordagem da temática por meio das literaturas, assim como a luta pela inclusão de políticas curriculares que oportunizem o conhecimento a respeito do gênero na escola, pensado a partir do viés científico e não apenas do ponto de vista religioso.

Enquanto, na obra *A Bolsa Amarela*, a autora provoca o(a) leitor(a) a refletir sobre o medo que impede a personagem Raquel de expressar sua identidade de gênero, condicionado pelo contexto sociopolítico e cultural que a cerca e que não acolhe sua diferença, na BNCC observa-se um movimento oposto.

A exclusão deliberada das discussões sobre gênero do documento reflete a influência de uma base política conservadora, de orientação cristã, que resiste à pluralidade das identidades e interpreta essa temática como uma ameaça à moral tradicional. Tal postura revela o silenciamento institucionalizado das múltiplas formas de existência e reforça o distan-

ciamento entre a escola e os debates necessários à construção de uma educação democrática e inclusiva.

De modo geral, as discussões de gênero na educação requerem uma abordagem multidisciplinar. É essencial destacar que a falta de compreensão dessas questões entre professores e alunos gera problemas de convívio social na escola, na família e na comunidade, ao mesmo tempo, em que é pertinente pensar estratégias para essa aprendizagem, visando a diminuição dos prejulgamentos de gênero que por vezes são construídos pela falta do conhecimento científico acadêmico.

Longe de se pretender conclusivo, este trabalho busca ser um convite à reflexão provocando o(a) leitor(a) a pensar sobre os caminhos possíveis para uma educação mais plural, inclusiva e empática em relação às diferentes expressões de gênero que compõem o tecido social contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: A experiência vivida**. Vol. 2. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1967.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa Amarela**, 22º ed, Rio de Janeiro, Agir.1992.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** (2018).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

CANDIDO, Antonio. (org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2009a. v. 1.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pró-Posições, v.19, n.2, maio/ago., 2008.

OLIVEIRA, Maria. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PÁDUA, Antônio. **Escritos sobre gênero e sexualidades**. Cidade: São Paulo/SP. Scortecci Editora, 2015.

PASSOS, Elizete. **O existencialismo e a condição feminina**. In: Motta, Alda Britto da; Sardenberg, C.; Gomes, M. (org.). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Coleção Bahianas, n.5. Salvador, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM; FFCH/ Universidade Federal da Bahia, 2000, pp.39-48.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, no 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto**. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.011

SILÊNCIOS QUE REPRODUZEM VIOLÊNCIAS: UM OLHAR ESTUDANTIL SOBRE MISOGINIA E GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Cleide Calheiros da Silva¹Joana D'arc Ferreira de Macedo²Alice Marinho Gomes Codá Cavalcanti Marques³

RESUMO

Apresentamos, neste artigo, um recorte da pesquisa desenvolvida entre setembro de 2023 e agosto de 2024, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), conforme o Edital nº 16/PRPPI/IFAL/CNPq/FAPEAL/2023. Intitulada “*A misoginia e a violência contra a mulher nas relações contemporâneas: um diálogo urgente*”, a investigação tem natureza qualitativa (Minayo, 2014) e está fundamentada na Linguística Aplicada Implicada (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2022), abordagem que concebe a linguagem como prática social situada e a pesquisa como intervenção ética e transformadora da realidade. Nosso objetivo foi compreender como estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Estradas e da Licenciatura em Letras-Português, do Campus Maceió/Ifal, percebem e vivenciam a violência de gênero no ambiente acadêmico, considerando seus efeitos nas

- 1 Professora Dra. em Linguística e Literatura/PPGLL/Ufal- Docente do Instituto Federal de Alagoas - AL, cleide.calheiros@ifal.edu.br;
- 2 Professora Ma. em Educação pelo CEDU/Ufal, Doutoranda pela UTIC/Paraguai- Docente do Instituto Federal de Alagoas - AL, joana.macedo@ifal.edu.br;
- 3 Estudante do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas - AL, amgcm1@aluno.ifal.edu.br.

relações interpessoais e institucionais, bem como as possibilidades de enfrentamento. Para tanto, adotamos a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Minayo, 2010) na leitura e categorização dos dados, produzidos por meio de 3 questionários semiestruturados aplicados a 70 estudantes voluntárias(os), de diferentes faixas etárias, gêneros e perfis socioculturais, por se tratar de uma estratégia eficiente para captar percepções e significados atribuídos pelas(os) participantes (Gil, 2008; Flick, 2009). A análise foi orientada pelos aportes teóricos de autoras como Beauvoir (2019), Butler (2021), Federici (2020), Hooks (2020) e Manne (2021), cujas obras ofereceram fundamentos cruciais para a problematização dos discursos e experiências relatadas. Identificamos a persistência de práticas como assédio, discriminação e bullying, bem como a naturalização dessas violências no cotidiano escolar. Esse processo aponta para a banalização da misoginia entre jovens e evidencia um sentimento recorrente de silenciamento institucional. Reafirmamos, assim, a urgência de ações formativas contínuas e políticas institucionais comprometidas com a equidade de gênero e com a promoção de um ambiente acadêmico seguro, inclusivo, plural, transformador.

Palavras-chave: Violência de Gênero, Misoginia, Linguística Aplicada Implificada, Espaço Escolar.

INTRODUÇÃO

A misoginia e a violência de gênero, cada vez mais visíveis nas mídias e nas estatísticas nacionais, exigem uma compreensão aprofundada de suas origens e de seus desdobramentos sociais. Nas últimas décadas, o Brasil tem assistido a retrocessos preocupantes nas garantias dos direitos das mulheres e das minorias de gênero. Desde 2016, políticas públicas e documentos oficiais passaram a excluir termos como *gênero* e *sexualidade*, como se observa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Propostas como o Projeto de Lei “Escola sem Partido” buscaram impor uma suposta neutralidade ideológica, silenciando discussões sobre diversidade e contribuindo para o recrudescimento da violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, especialmente entre 2019 e 2023.

A misoginia, entretanto, é um fenômeno antigo. Suas raízes remontam à Grécia Antiga, onde mitos como o de Pandora e Eva atribuíram às mulheres a culpa pelo sofrimento humano, fixando-as como símbolo do mal e da tentação. Na tradição cristã, essas narrativas foram reforçadas por discursos religiosos e filosóficos que associaram a mulher à fraqueza moral e à inferioridade intelectual (Beauvoir, 1970; Jesus, 2010). Ao longo dos séculos, a exclusão das mulheres da vida pública consolidou uma cultura de subordinação, sustentada por instituições que legitimaram a dominação masculina como ordem natural.

Durante a Idade Média, essa estrutura se intensificou com as perseguições às mulheres acusadas de bruxaria. Como aponta Federici (2017), a caça às bruxas não foi um evento isolado, mas parte de um processo de reorganização social vinculado ao surgimento do capitalismo. O controle do corpo feminino e a expropriação de seus saberes reprodutivos e comunitários tornaram-se instrumentos de consolidação do trabalho assalariado e da lógica patriarcal. Nesse período, os registros históricos foram produzidos quase exclusivamente por homens, o que resultou em uma narrativa que invisibilizou as mulheres ou as apresentou como ameaça

(Silva, 2001). Essa omissão histórica reforçou a ideia de que a violência contra as mulheres seria um traço “natural” da vida social.

Compreender esse percurso é essencial para reconhecer a persistência das desigualdades de gênero e os mecanismos simbólicos que as sustentam. Como argumenta Barca et al. (2010), a consciência histórica é uma ferramenta intelectual que permite entender as transformações do tempo e identificar como as ideias e práticas do passado continuam moldando o presente. Aplicada ao campo da violência de gênero, essa consciência evidencia que a misoginia não é um fenômeno isolado, mas parte de um continuum histórico que atravessa culturas e instituições.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBIC/Ifal reflete justamente sobre esse processo histórico e suas expressões no ambiente acadêmico contemporâneo. As desigualdades observadas entre estudantes do Campus Maceió/Ifal são herdeiras diretas dessa longa tradição de silenciamento e subjugação das mulheres, perpetuada por discursos religiosos, científicos e políticos. Tais narrativas sustentam, até hoje, uma cultura de invisibilização das “mulheridades” e naturalizam formas de violência simbólica e material.

Os estudos de Beauvoir (2019), Butler (2020), Federici (2017), Hooks (2021) e Manne (2018) ajudam a compreender como essas hierarquias se reatualizam. Enquanto Beauvoir denuncia a construção histórica da mulher como “o outro”, Butler propõe o gênero como performance social e discursiva; Federici revela o vínculo entre patriarcado e capitalismo; Hooks destaca a necessidade de uma leitura interseccional; e Manne identifica a misoginia como sistema moral de punição às mulheres que desafiam normas patriarcais.

Dessa forma, o resgate histórico das origens da misoginia sustenta o objetivo central desta pesquisa: refletir sobre a relevância de abordar a violência de gênero no contexto educacional, especialmente no Ifal – Campus Maceió. Ao compreender os fundamentos históricos e ideológicos da misoginia, buscamos contribuir para o debate sobre o enfrentamento das

violências que afetam as mulheres em múltiplas dimensões – da simbólica à física, da psicológica ao feminicídio.

A abordagem do tema justifica-se por sua urgência social e política. A violência de gênero é um problema global e persistente, cuja superação exige, além de políticas públicas, um processo contínuo de conscientização. Nesse sentido, a pesquisa propõe-se a colaborar com o campo acadêmico como instrumento de reflexão crítica e de reconstrução simbólica, ao reconhecer as mulheres como sujeitas de direitos e de conhecimento, reafirmando a educação como espaço estratégico de resistência e transformação.

METODOLOGIA

A pesquisa insere-se no paradigma qualitativo, de orientação interpretativa e crítica, ancorada na perspectiva da Linguística Aplicada Implicada (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2022), que entende a linguagem como prática social e a pesquisa como intervenção ética e política. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento é historicamente construído e atravessado por relações de poder, o que implica recusar a neutralidade científica e reconhecer a responsabilidade social do ato de pesquisar. Assim, a misoginia e a violência de gênero são compreendidas não como desvios individuais, mas como práticas discursivas e institucionais, materializadas em modos de dizer e agir que perpetuam desigualdades.

De natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo, o estudo foi desenvolvido entre setembro de 2023 e agosto de 2024, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), em parceria com o CNPq e a FAPEAL, sob o Edital nº 16/PRPPI/IFAL/CNPq/FAPEAL/2023. O objetivo central consistiu em compreender como estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e da Licenciatura em Letras-Português do Campus Maceió/Ifal percebem, vivenciam e ressignificam a misoginia e a violência de

gênero em seu cotidiano acadêmico, identificando formas de naturalização, silenciamento e resistência.

Participaram da pesquisa 70 discentes, entre 15 e 27 anos, de diferentes cursos e identidades de gênero, sendo a seleção intencional, com vistas a contemplar a diversidade de experiências. O campo empírico foi o Campus Maceió/Ifal, espaço que, pela heterogeneidade e relevância formativa, se mostrou adequado à análise das relações de gênero e das dinâmicas institucionais que as atravessam.

A construção dos dados ocorreu por meio de três questionários semiestruturados, elaborados com base em revisão teórica e validados por docentes da área. As questões abertas e fechadas buscaram identificar concepções sobre misoginia e violência de gênero, vivências de assédio e discriminação, e percepções acerca das respostas institucionais. A aplicação, entre setembro de 2023 e julho de 2024, foi precedida de explicações sobre os objetivos do estudo e os cuidados éticos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no caso de menores, houve autorização dos responsáveis.

Os dados foram transcritos e sistematizados em corpus digital, analisado segundo a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Minayo, 2010), em três etapas: pré-análise, categorização e interpretação. As categorias teóricas — misoginia, violência simbólica, silêncio institucional e resistência — dialogaram com categorias emergentes dos discursos, como naturalização, medo, protagonismo feminino e privilégio masculino. A análise revelou núcleos de sentido relacionados à banalização da violência, ao silenciamento das vítimas, à invisibilidade das desigualdades e às estratégias de enfrentamento desenvolvidas por estudantes.

A credibilidade dos resultados foi assegurada pela triangulação teórica e pela codificação conjunta das respostas, discutida entre as pesquisadoras e a orientadora. Foram observados os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos depoimentos. Considerouse ainda a reflexividade das pesquisadoras, que registraram, em diário de campo, percepções e

possíveis interferências decorrentes do pertencimento institucional, fortalecendo a transparência do processo analítico.

Embora não vise generalização estatística, o estudo oferece interpretações transferíveis a contextos semelhantes, pela densidade das descrições e consistência metodológica. Como potencialidade, o processo de pesquisa constituiu-se também como prática formativa, pois o ato de responder e refletir sobre as questões provocou entre estudantes momentos de escuta, reconhecimento e crítica social. Desse modo, a metodologia não apenas produziu dados, mas configurou-se como gesto ético e educativo, coerente com o princípio da Linguística Aplicada Implícada de unir pesquisa, sensibilidade e transformação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da misoginia e da violência de gênero exige uma abordagem histórica, filosófica e discursiva que evidencie como essas práticas se consolidaram como mecanismos de controle social. Desde *O segundo sexo*, Beauvoir (2019) revelou que a desigualdade entre homens e mulheres não decorre de diferenças naturais, mas de uma construção histórica e cultural. Ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, a autora denuncia a naturalização da subordinação feminina, mostrando que as estruturas de dominação se sustentam na produção de discursos que inferiorizam o feminino e legitimam o masculino como norma universal. Essa formulação inaugura uma linha de pensamento que entende a opressão de gênero como fenômeno político, e não biológico.

Desse ponto de partida, outras autoras aprofundaram a discussão, destacando a dimensão econômica e institucional dessa dominação. Federici (2020) argumenta que o patriarcado moderno se consolidou junto ao capitalismo, na medida em que o controle do corpo e do trabalho das mulheres foi condição para a acumulação de capital. A caça às bruxas e a expropriação dos saberes femininos constituíram, segundo ela, o alicerce de uma nova ordem social, na qual o corpo da mulher passou a

ser disciplinado e explorado como força de trabalho reprodutiva. Assim, a misoginia deixa de ser um simples preconceito e passa a ser entendida como estrutura política que articula gênero, classe e poder econômico.

Nessa mesma direção, Hooks (2020) propõe um feminismo interseccional, que reconhece o entrelaçamento entre sexismo, racismo e exploração de classe. Para a autora, não há libertação possível sem que se enfrente a totalidade das opressões. O feminismo, portanto, precisa ser uma pedagogia do cuidado e da equidade, comprometida com a escuta e com a transformação coletiva. Essa perspectiva amplia a compreensão da violência de gênero, mostrando que ela não se limita ao corpo da mulher, mas atinge também a subjetividade e as condições de existência das pessoas que ocupam posições historicamente marginalizadas.

Enquanto Federici e Hooks evidenciam as dimensões econômicas e políticas da misoginia, Judith Butler (2021) desloca o debate para o campo discursivo. Ao conceber o gênero como performance reiterada, Butler mostra que as identidades não são fixas, mas produzidas por atos de fala e de corpo que reproduzem normas e expectativas sociais. A violência de gênero, nesse sentido, manifesta-se quando determinadas existências são consideradas ilegítimas, não inteligíveis ou indignas de reconhecimento. O poder atua, portanto, não apenas pela coerção física, mas também pelo controle simbólico do que pode ou não ser dito e vivido.

Kate Manne (2021) complementa esse entendimento ao definir a misoginia como um sistema moral de punição e recompensa. Em sua leitura, não se trata apenas de ódio às mulheres, mas de uma lógica disciplinadora que pune aquelas que desafiam o papel social esperado – as “que falam demais”, “que reclamam”, “que não se comportam”. Esse policiamento simbólico é um dos pilares da cultura patriarcal contemporânea, sobretudo em instituições como a escola e a universidade, onde o poder ainda se expressa por meio da deslegitimação de vozes femininas e dissidentes.

A análise de Bourdieu (1999) sobre a *violência simbólica* reforça essa concepção ao mostrar que as hierarquias de gênero são sustentadas por

estruturas culturais que se naturalizam no cotidiano. Para o autor, a dominação masculina se perpetua justamente porque é reconhecida como legítima e incorporada como hábito — um poder que não precisa ser explicitamente exercido para ser eficaz. Esse tipo de violência é reproduzido, de forma sutil, em práticas linguísticas, currículos, relações pedagógicas e nas próprias normas institucionais que regem a vida acadêmica.

Em diálogo com Bourdieu, Segato (2018) propõe o conceito de *pedagogias da crueldade* para explicar como a violência contra as mulheres é ensinada, legitimada e repetida socialmente. Para ela, vivemos em sociedades onde o ato de violentar o outro se torna espetáculo e aprendizado — um dispositivo que reforça a masculinidade como sinônimo de poder e domínio. Tal estrutura se infiltra nos ambientes educativos, produzindo subjetividades marcadas pela indiferença e pela banalização da dor.

Essa perspectiva estrutural e simbólica pode ser ampliada com as contribuições de Foucault (1979) e Hall (2004), que refletem sobre as formas de produção do poder e da identidade. Foucault nos lembra que o poder é capilar e produtivo: ele atravessa corpos, saberes e instituições, constituindo sujeitos e comportamentos. A escola, nessa lógica, não é apenas lugar de reprodução do poder, mas também de resistência, onde práticas discursivas podem desafiar as normas. Hall (2004), por sua vez, evidencia que as identidades são construções históricas e fluidas, permeadas por relações coloniais, raciais e de gênero. A compreensão dessas intersecções é fundamental para analisar a multiplicidade das experiências femininas e as diferentes formas que a misoginia assume em contextos como o brasileiro.

No Brasil, a dimensão estrutural da violência de gênero é confirmada por dados recentes. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024) e o Atlas da Violência (2025), o país registrou 1.463 casos de feminicídio em 2023, sendo a maioria das vítimas mulheres negras. Esses números, que representam o ápice de uma escalada contínua, demonstram que a misoginia permanece como fenômeno sistêmico e racializado, enraizado nas relações sociais e nas omissões institucionais. A naturaliza-

ção dessa violência reflete uma cultura política e educacional que ainda resiste em reconhecer o gênero como categoria central de análise e transformação social.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada Implicada (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2022) surge como aporte teórico-metodológico que articula discurso, ética e ação social. Ao compreender a linguagem como prática política, essa abordagem propõe que a pesquisa acadêmica ultrapasse a mera descrição da realidade e se converta em gesto de intervenção. No caso deste estudo, investigar a misoginia e a violência de gênero no Ifal significa agir simbolicamente sobre as condições de desigualdade que estruturam o ambiente educacional, transformando a própria pesquisa em um espaço de escuta, reflexão e resistência.

Dessa forma, ao articular os aportes de Beauvoir, Federici, Hooks, Butler, Manne, Bourdieu, Segato, Foucault, Hall, Moita Lopes e Souto Maior, compreende-se que a misoginia não é apenas uma expressão de preconceito individual, mas um sistema histórico, discursivo e institucional de controle e punição de corpos feminizados. Enfrentá-la implica desconstruir as linguagens e práticas que a sustentam e criar novas formas de convivência, baseadas na equidade, na escuta e na ética do cuidado. A educação, especialmente o ambiente acadêmico, torna-se, assim, espaço privilegiado de transformação, onde o conhecimento pode se converter em prática emancipatória e resistência concreta às violências de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises aqui apresentadas emergem da leitura crítica dos dados construídos sobre misoginia e violência contra a mulher no Campus Maceió/Ifal, a partir da aplicação de três questionários. Mais do que descrever percepções, buscamos compreender o que tais discursos revelam sobre as formas de naturalização e resistência presentes no espaço acadêmico. Para situar o campo da pesquisa, iniciamos pela caracterização do grupo participante, observando gênero, orientação sexual, idade e curso

de matrícula, de modo a evidenciar a diversidade e as tensões que atravessam esse contexto formativo. Como resposta, obtivemos as informações de que estava compondo o processo: 70 estudantes, sendo 38 autodeclaradas mulheres cis hétero; 30, homens cis hétero; 1, homem pansexual; e mais 1, homem não binário.

Essa condição primeira revelou a necessidade de criar um ambiente mais inclusivo, na Instituição, devido à baixa representatividade de identidades não binárias e orientações sexuais não heterossexuais. Dizemos isso, devido ao fato de alguns estudantes e algumas estudantes nos relatarem, em conversas informais, no momento da aplicação dos questionários, que não se sentiam à vontade e seguros(as), para registrar, em documentos, informações sobre suas orientações sexuais. Isso sugere que, em um cenário democrático onde as pessoas pudessem expressar livremente suas identidades e corpos, além dos discursos que os regulam, a realidade poderia ser diferente (Butler, 2020). Essa situação desafia o *status quo*, criando um contra imaginário ao privilégio ontológico dominante, que considera um modo de existir como o único correto (Butler, 2020).

O excluído é, nesse sentido, construído pelo discurso: seu espaço é o silêncio, que se manifesta de forma concreta na injustiça de não poder existir (Butler, 2020). Essa distinção precisa ser examinada e desconstruída. Somente assim a verdadeira liberdade de existir plenamente poderá emergir (Butler, 2020). Isso não ocorre apenas porque há muitas pessoas que não se encaixam nas classificações existentes, mas porque é necessário desmontar essas categorias para permitir a expressão única e dar voz a experiências silenciadas, que, de outro modo, seriam proibidas ou condenadas à invisibilidade (Butler, 2020).

Para enfrentar essas questões, o Ifal instituiu o Núcleo de Gênero, Diversidade e Sexualidade (Nugedis), através da RESOLUÇÃO Nº 116/2023-CONSUP/IFAL, no dia 27 de junho de 2023. O Nugedis tem a função de promover ações sobre gênero, diversidade e sexualidade nos Campi do Instituto, mas seu sucesso depende do compromisso contínuo de toda a comunidade acadêmica. Além do Nugedis, é essencial implementar

políticas inclusivas, promover debates sobre questões de gênero e diversidade, formar a comunidade acadêmica para atender às necessidades específicas de cada estudante e garantir acesso a banheiros e vestiários conforme a identidade de gênero. A colaboração com outros setores e organizações que promovem a diversidade também é crucial para um trabalho conjunto e eficaz.

Depois das perguntas iniciais sobre gênero, orientação sexual, idade e curso, aplicamos 3 questionários de pesquisa. No questionário 1, fizemos 4 perguntas às(aos) estudantes: 1) O que você entende por violência? Exemplifique.; 2) Na sua opinião, quem mais sofre violência? Por quê?; 3) Acontece violência no Campus Maceió/Ifal? () Sim () Não. Descreva um ou mais casos de que tenha conhecimento.; e 4) Você conhece ou conheceu alguma mulher que foi ou é vítima de violência doméstica? () Sim () Não. Descreva um ou mais casos de que tenha conhecimento. Nossa intenção, com esses questionamentos, foi acessar o entendimento dos(as) estudantes, participantes da pesquisa, sobre violência, de forma mais ampla; fazê-los(as) refletir, analisar e responder, quem, na concepção deles(as), mais sofre violência, dentro e fora do Campus Maceió/Ifal; se já conheceram mulheres vítimas de violência doméstica, exemplificando e descrevendo casos sobre os quais tenham tido conhecimento.

Estudantes cis hétero, tanto mulheres (38) quanto homens (30), assim como o estudante pansexual e o estudante não binário, definiram violência como atos que ferem uma pessoa, psicológica, física, moral ou sexualmente. A análise dessas concepções revela uma compreensão comum de violência, que inclui diferentes formas de agressão. Tal concepção, embora correta, não aborda as causas estruturais e sistêmicas da violência, como, entre outros, as relações/desigualdades de poder, o patriarcado, a misoginia (Butler, 2020). Sem essa dimensão crítica, a definição pode carecer de profundidade na análise da violência, sobretudo a violência de gênero, deixando de considerar como essas formas são enraizadas em estruturas sociais e culturais que perpetuam a discriminação e a opressão das mulheres e de outras minorias.

Ao se posicionarem, na sequência, sobre os grupos sociais mais afetados pela violência, a maioria das estudantes cis hétero, assim como os estudantes pansexual e não-binário, identificaram as mulheres, especialmente negras, como mais vulneráveis, nesse sentido, exacerbados pelo racismo, *bullying*, assédio e patriarcado, seguido das crianças, das(os) idosas(os) e da comunidade LGBTQIAPN+. Já os estudantes cis hétero declararam ser a comunidade LGBTQIAPN+ o coletivo que mais sofre violência em nossa sociedade. A análise crítica desses dados revela uma divergência notável nas percepções sobre os grupos mais afetados pela violência, com estudantes cis hétero apontando a comunidade LGBTQIAPN+ e os outros destacando as mulheres negras.

A identificação das mulheres negras como essencialmente vulneráveis reflete uma compreensão interseccional positiva, enquanto a disparidade nas respostas sugere a necessidade de maior diálogo e educação sobre múltiplos sistemas de opressão. Vale salientar que a maior visibilidade das questões LGBTQIAPN+ é positiva, mas deve ser integrada a uma análise interseccional que considere gênero e raça.

Essas diferenças destacam a importância de uma educação crítica para entender as formas inter-relacionadas de violência e opressão. Butler (2003) destaca o quanto a violência de gênero é uma manifestação da hierarquia de gênero e da misoginia, que permeiam as relações sociais. A autora diz, ainda, que o “gênero” se tornou central em discursos conservadores e reacionários, um fantasma com o objetivo de criar pânico moral e angariar apoio popular a projetos políticos fascistas, autoritários e excludentes.

A pesquisa indica que mulheres afrodescendentes e pessoas LGBTQIAPN+ são as mais vulneráveis à violência no Campus, perpetuada pelo medo de represálias e lentidão na denúncia. A violência contra mulheres, dentro e fora do Campus, envolve agressões físicas, psicológicas, sexuais, patrimoniais e morais, geralmente por parceiros ou familiares, e é exacerbada por machismo, patriarcado, impunidade, e falta de educação. A cultura do silêncio perpetua a violência, que inclui exploração do trabalho

reprodutivo, violência obstétrica, tráfico sexual, restrições à educação e saúde, e desvalorização dos saberes femininos (Federici, 2017).

Os(As) participantes da pesquisa concordam, de forma geral, que a violência pode se manifestar de várias formas, e que o Campus Maceió/Ifal não está isento dessa problemática, principalmente pelos relatos de assédio, racismo e homofobia que os(as) atravessam, cotidianamente, dentro da Instituição. Quando perguntados(as) sobre a ocorrência de violência, no Campus Maceió/Ifal, mais especificamente, a maioria das estudantes mulheres cis hétero (33 de 38) mais os estudantes pansexual e não-binário relataram casos frequentes de assédio, racismo e homofobia, em salas de aula, no pátio e em outros ambientes, a exemplo de laboratórios. Em contraste, 18 dos 30 estudantes homens cis hétero que afirmaram nunca terem presenciado violências de nenhuma espécie, na Instituição. Isso sugere uma discrepância nas percepções entre os grupos e possível falta de conscientização entre os homens. Essa diferença sugere não apenas uma invisibilização das experiências das mulheres e minorias, mas também uma necessidade urgente de sensibilização e educação dos homens cis hétero para reconhecerem e enfrentarem essas questões, refletindo a necessidade de uma abordagem institucional mais robusta e inclusiva no combate à violência dentro da Instituição (Federici, 2017).

Os mesmos números se repetiram ao responderem sobre a violência doméstica, mesmo o Brasil contando com uma série de leis e políticas públicas, como a Lei Maria da Penha, que busca proteger as mulheres vítimas de violência. Contudo, para os(as) estudantes, no geral, apesar dos esforços empreendidos, a violência doméstica ainda é um desafio persistente no Brasil. Para eles(as), é necessário aumentar a conscientização sobre os direitos das vítimas, intensificar a punição aos(às) agressores(as), melhorar a abordagem das autoridades policiais e garantir um apoio adequado às vítimas. Somente com uma ação conjunta da sociedade, do poder público e das instituições será possível reduzir a incidência desse tipo de violência e construir um país mais seguro – fundamentalmente para as mulheres e demais minorias.

No Questionário 2, fizemos 3 perguntas às(aos) estudantes: 1) É possível perceber a violência de gênero contra a mulher? De que forma?; 2) Exemplifique casos de preconceito e de desrespeito contra as mulheres, bem como de machismo, ocorridos no Campus Maceió/Ifal. Em qual ambiente? Com que frequência? Houve providência?; e 3) Que ações podem ser tomadas para coibir a violência contra a mulher?. Por meio delas, buscamos compreender como a misoginia e a violência contra a mulher se manifestam na no Campus Maceió/Ifal e de que forma elas podem ser coibidas na Instituição.

Na segunda etapa da pesquisa, 32 das 38 estudantes mulheres cis hétero, junto com estudantes pansexual e não-binário, relataram que a misoginia e a violência de gênero são perceptíveis, no Campus Maceió/Ifal, com casos de assédio, racismo e homofobia frequentes nas salas de aula, nos laboratórios e no pátio, todos direcionados contra mulheres. Exemplos incluem violência verbal disfarçada de elogio, dúvidas sobre suas capacidades por parte de professores(as) e colegas, e menosprezo do valor das mulheres na vida pessoal e profissional. Essas atitudes refletem um ódio e desprezo enraizados nas estruturas sociais e culturais que subjugam as mulheres (Beauvoir, 2019).

Além disso, como destaca Manne (2018), há uma tentativa evidente de controlar e punir mulheres que desafiam o domínio masculino, exemplificado pela presença de estudantes mulheres em espaços tradicionalmente masculinos no Campus Maceió/Ifal. Contrariando esses números, 25 dos 30 estudantes responderam que não identificam casos de preconceito, misoginia, desrespeito, violências de diversas esferas, contra as mulheres, por serem mulheres, dentro do Campus Maceió/Ifal. Essa diferença sugere uma problemática subjacente de invisibilidade e normalização da violência de gênero, além de uma possível falta de conscientização sobre o tema, o que revela a necessidade urgente de iniciativas educativas, na Instituição. Implementar programas de formação contínua e promover diálogos inclusivos pode sensibilizar e educar sobre a importância de reconhecer e combater todas as formas de discrimina-

ção e violência de gênero, criando um ambiente mais seguro e inclusivo para todos(as) (Federici, 2017).

A atuação do Campus Maceió/Ifal, para os(as) participantes da pesquisa, no que diz respeito ao combate à misoginia e à violência contra a mulher se desenvolve em torno de ações isoladas de professoras, na maior parte dos casos, ao promoverem formações, movimentos de combate e prevenção, sobre a temática, para alguns coletivos que compõem a Instituição. O que gera atenção, já que os dados de violência de gênero, no país e, de forma particular, no Brasil, e, de forma particular, no Estado de Alagoas, são alarmantes. No Brasil, em 2023, foram registrados 1463 casos de feminicídios. Esse foi o maior número de feminicídios desde que o crime foi tipificado, há 9 anos, conforme dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no início do ano em curso, 2024.

Segundo o Fórum, entre 2015 e 2023, o Brasil teve, ao menos, 10.655 feminicídios, mas o Estado considera que há subnotificação de casos, principalmente nos primeiros anos de vigência da lei de feminicídio, sancionada em 2015. Além disso, a alta incidência de feminicídios, em Alagoas, com 18 casos em 2023, sendo 15 contra mulheres negras, acentua a necessidade de compreender e combater essa realidade localmente. Os mais de 700 pedidos de medida protetiva em apenas 2 meses do ano 2024, no Tribunal de Justiça de Alagoas, evidenciam a urgência de ações efetivas para proteger as mulheres vítimas de violência. Investigar a misoginia e suas consequências no âmbito do Campus Maceió/Ifal, portanto, pode contribuir para a conscientização, prevenção e ação diante desse cenário de crise.

A análise dos dados revela, no bojo dessa discussão, uma abordagem insuficiente e fragmentada do Campus Maceió/Ifal no que diz respeito ao combate à misoginia e à violência contra a mulher, na Instituição, com iniciativas de prevenção e conscientização dependendo principalmente de ações individuais de algumas professoras. A ausência de uma resposta institucional robusta pode perpetuar a impunidade e a falta de apoio às vítimas (Beauvoir, 2019). Além disso, o problema é agravado por um contexto

estrutural que combina racismo e misoginia, aumentando a vulnerabilidade de mulheres negras, as quais, hoje, compõem o maior número de mulheres no Campus Maceió/Ifal. A análise interseccional é crucial para entender como diferentes formas de discriminação se sobrepõem, e a falta de políticas inclusivas pode deixar de atender às necessidades específicas das mulheres mais marginalizadas (Beauvoir, 2019).

A educação tradicional e repressora precisa ser transformada para promover a libertação e a mudança social. Hooks (2021) defende uma educação feminista como prática de liberdade, que inclua as vozes de mulheres e grupos marginalizados. A pesquisa no Campus Maceió/Ifal mostrou que a ausência de formação sobre questões de gênero e a educação sexista contribuem para a perpetuação da misoginia e da violência contra a mulher.

No questionário 3, fizemos 4 perguntas às(aos) estudantes, para aprofundarmos as discussões até aqui empreendidas: 1) Já presenciou uma situação de violência contra as estudantes no Campus Maceió/Ifal, por serem mulheres?; 2) Já tomou conhecimento de alguma situação de violência contra as estudantes do Campus Maceió/Ifal? () Sim () Não. Em caso afirmativo, descreva qual ou quais?; 3) Como você comenta a(s) violência(s) ocorrida(s) contra as estudantes dentro do Campus Maceió/Ifal?; e 4) Na sua opinião, o que pode ser feito para coibir a violência contra as estudantes no Campus Maceió/Ifal, por serem mulheres?

32 das 38 estudantes mulheres cis hétero mais o estudante pansexual e o não binário compartilham da visão de que as mulheres cis hétero enfrentam violências diárias, no Campus Maceió/Ifal, incluindo piadas ofensivas e comentários machistas. Das 5 restantes, 2 deixaram a pergunta em branco. O índice é revelador, pois quase todas as estudantes disseram já ter presenciado/vivenciado violências diárias diversas, dentro do Campus Maceió/Ifal. E sobre essas violências já sofridas, na Instituição, elas citam, entre tantas questões: menos espaço para participação ativa, em sala de aula, no tocante à profissionalização na área técnica; à desvalorização de suas opiniões e contribuições em debates ocorridos em

diversos ambientes da Instituição; à desconsideração de sua capacidade intelectual com base em estereótipos de gênero; à prática de assédio moral ou sexual; à minimização ou descrédito das conquistas acadêmicas; à preferência a estudantes do sexo masculino em oportunidades extracurriculares e de estágio; à exigência de padrões de vestimenta específicos que não são impostos aos estudantes do sexo masculino; à promoção da competição desleal entre estudantes, com base no gênero; à crítica por expressarem suas opiniões de forma contundente; à referência às estudantes com termos pejorativos ou sexistas, afetando sua autoestima e confiança acadêmica. No caso dos 30 estudantes que responderam a essas mesmas perguntas, apenas 8 disseram que presenciaram, no cotidiano do Campus Maceió/Ifal, estudantes sofrerem violências por serem mulheres. Essa disparidade sugere uma possível falta de conscientização ou sensibilidade entre os estudantes homens cis hétero em relação às experiências das estudantes mulheres, ressaltando a necessidade urgente de maior educação e sensibilização sobre questões de gênero para promover um ambiente mais inclusivo e equitativo na Instituição.

Os números da pesquisa indicam que a maioria reconhece que as violências ocorrem sim, no Campus Maceió/Ifal, e que vão desde o fato de as estudantes mulheres serem vistas como não tão capazes para exercer a profissão técnica, no mercado de trabalho, dentro da área do curso, devido ao fato de ainda serem consideradas, entre tantas demandas, sexo frágil, mais vulneráveis, subservientes. A partir de uma análise histórica, constatamos que a discriminação contra as mulheres na sociedade capitalista não é o legado de um mundo pré-moderno, mas sim de uma formação do capitalismo, construída sobre diferenças sexuais existentes e reconstruída para cumprir novas funções sociais. Sobre isso, Federici (2017) acrescenta que Marx nunca poderia ter suposto que o capitalismo preparava o caminho para a libertação humana se tivesse olhado sua história do ponto de vista das mulheres. A autora argumenta também que, historicamente, mesmo quando os homens alcançaram um certo grau

de liberdade formal, as mulheres continuaram a ser tratadas como seres socialmente inferiores e exploradas de forma semelhante à escravidão.

Ao responderem, consecutivamente, sobre o que pode ser feito para coibir a violência contra as estudantes, no Campus Maceió/Ifal, por serem mulheres, todos os grupos enfatizaram a necessidade de ações educativas para promover mudanças comportamentais. Das 38 estudantes mulheres cis hétero, 33 delas, mais os estudantes pansexual e não-binário, apontaram que a ausência de medidas concretas, para promover a igualdade de gênero, na Instituição, perpetua a violência e a institucionaliza. Além disso, esse grupo enxerga, nas formações sobre misoginia, violência de gênero e lutas feministas, bem como na criação de ambientes de denúncias, para desnaturalizar a opressão (raízes econômicas, sociais, históricas e culturais), um caminho de mudanças desse cenário na sociedade.

Os estudantes homens cis hétero, nesse sentido, apontam a construção de leis mais rígidas e de prisões mais severas, para crimes que atentem contra a dignidade e a vida da mulher. A maioria deles acredita que a impunidade e sistemas jurídicos frágeis incentivam esses comportamentos, destacando a necessidade de uma justiça forte, que consiga prevenir a violência de gênero, dentro do Campus Maceió/Ifal, refletindo para além dos muros da Instituição, obviamente.

Essa diversidade de perspectivas sublinha a complexidade do problema e a necessidade de uma abordagem multidimensional (Federici, 2017). A Instituição deve considerar todas essas percepções e trabalhar coletivamente para implementar medidas que promovam a igualdade de gênero e combatam a impunidade, no Campus Maceió/Ifal, criando um ambiente que respeite as diferenças e bem conviva com a diversidade em todos os seus aspectos. O ponto de convergência entre todos(as) eles(as) se dá quando não reconhecem um trabalho efetivo, no Campus Maceió/Ifal, sobre essas questões. Mas que, ao mesmo tempo, veem potencial para que sejam implantadas políticas que atendam às reais necessidades da comunidade acadêmica, sobretudo a mais vulnerável, nesse sentido, que é a da classe estudantil.

Os 17 estudantes do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Campus Maceió/Ifal que participaram da pesquisa (8 mulheres cis hétero, entre 10 e 32 anos, e 9 estudantes homens cis hétero, entre 19 e 37 anos) conceituaram violência como sendo uma prática de subjugamento do outro, por meio de ato físico, verbal, psicológico, emocional. No Campus Maceió/Ifal, os 2 grupos citaram como violências mais frequentes a verbal, o racismo, o assédio moral e o sexual. Neste caso, veem a conscientização da própria mulher, coletivo alvo dessa violência, como parte principal do processo de mudança. Para além do Campus Maceió/Ifal, apontaram como violências mais frequentes – contra as mulheres – a injúria racial, a gordofobia, o assédio moral e o sexual, perceptíveis, segundo eles(as), pela atenção às atitudes da vítima, às histórias distópicas, às marcas no corpo e aos gatilhos emocionais – oriundos de suas próprias vivências ou de pessoas próximas.

Esse grupo entende que o trabalho de prevenção e de combate à misoginia e à violência de gênero requer mais frequentemente um trabalho de escuta ativa, acompanhamento e ações contínuas de formação sobre o respeito às mulheridades – essencialmente por parte da Instituição –, visto que, em casa ou em outras instâncias coletivas das quais participam, de acordo com os discursos deles(as), não há espaço nem acesso a essas discussões. Os(As) estudantes disseram, ainda, que medidas preventivas, a partir de programas de conscientização e de apoio psicológico, bem como de criação de políticas institucionais, para dar conta da violência de gênero, dentro do Campus Maceió/Ifal, são fundamentais nesse processo de construção de novas realidades, a respeito dessa problemática, que traz sérios transtornos à vida das mulheres (Hooks, 2021).

A Instituição deve buscar, nesse processo, segundo eles(as), informações da classe estudantil, sobre fatos de violências que ocorrem dentro dos espaços institucionais, através de pesquisas. E, a partir daí, elaborar um plano de ação, que atenda às necessidades estudantis, especialmente no que se refere à misoginia e à violência contra a mulher. Punir as pessoas agressoras dentro da legalidade e promover ações exógenas de

conscientização e criação de grupos de apoio, para esses(as) estudantes são urgentes, dentro e fora do Campus Maceió/Ifal. O que fica evidente é o entendimento de que uma mulher pode ser vista com desconfiança e condenação moral simplesmente por desafiar as normas estabelecidas pelo patriarcado, mesmo que não tenha feito nada de errado do ponto de vista moral ou social (Hooks, 2021). Ao violar essas expectativas patriarcais, ela é rotulada como má, provocando rejeição e repugnância. Isso é o que faz com que ela, conforme Manne (2018), seja alvo de hostilidade e punição.

As construções histórico-culturais, para esse grupo, explicam o comportamento muitas vezes passivo das mulheres diante da misoginia e das violências de diversos tipos pelas quais passam dentro das salas de aula e nos demais espaços formativos da Instituição. O que reforça o fato de esse comportamento não ser oriundo da natureza feminina (Hooks, 2021). Algumas esferas sociais contribuem, segundo os dados construídos, a partir dos questionários aplicados, de forma efetiva, com a moldagem comportamental das mulheridades que constituem o Campus Maceió/Ifal, a exemplo das religiões. Para eles(as), as normas culturais arraigadas perpetuam estereótipos de gênero; as expectativas sociais limitam o papel das mulheres na sociedade; a falta de representatividade feminina em cargos de liderança interfere na imagem que as mulheres possuem sobre si mesmas; a ausência de processos formativos sobre questões de gênero limitam o desenvolvimento da reflexão crítica acerca da condição da mulher no mundo; as pressões sociais atuam para a conformidade com padrões estéticos irreais; a desigualdade salarial e de oportunidades de carreira impactam a compreensão sobre o valor profissional da mulher na sociedade; quase não existem políticas institucionais eficazes para combater a discriminação de gênero; estereótipos negativos sobre as capacidades intelectuais das mulheres colocam-nas sempre em um lugar de frequente desconfiança e de insistente provação; a cultura institucional minimiza ou ignora denúncias de violência de gênero; e a ausência de medidas concretas para promover a igualdade de gênero, no Cam-

pus Maceió/Ifal, contribui sobremaneira para a perpetuação da misoginia e das violências diárias. O que nos faz pensar sobre a importância da implementação de uma pedagogia feminista, a fim de os femininos que compõem nossa Instituição encontrarem sua voz, fazerem a transição do silêncio para a expressão como um ato revolucionário. A ideia de encontrar e ter uma voz é fundamental na fala, nos discursos, na escrita e na ação (Hooks, 2021).

Podemos dizer, ainda, com base nos discursos que constituem as respostas dadas pelas(os) estudantes do grupo da graduação, que as violências que as mulheridades sofrem no seu cotidiano, dentro e fora do Campus Maceió/Ifal, estão incorporadas e enraizadas, há muito tempo, na sociedade. Condição que reforça o conceito de misoginia de Manne (2018), e ao qual nos afiliamos, que a define como a tentativa de controlar e punir as mulheres que desafiam o domínio masculino. Manne (2018) considera a definição tradicional de “ódio às mulheres” de misoginia demasiado simplista, notando que não explica como os perpetradores de violência misógina podem amar certas mulheres. Em decorrência dessa naturalização, essas mulheres não conseguem, muitas vezes, sair de situações de misoginia e de violências de toda ordem, com facilidade, chegando até a se sentirem culpadas, a depender da ocasião. A ruptura desses ciclos, portanto, deve ser cada vez mais potencializada. Daí a relevância de pesquisas como esta, tanto pela carência de investigações na área em debate, quanto pelo compromisso que as ciências carregam consigo: o de construir sociedades mais igualitárias.

Nos discursos dos(as) estudantes participantes da pesquisa, tanto da Educação Básica quanto da graduação, coletamos ideias que, segundo eles(as), podem contribuir para a criação de uma cultura de prevenção, proteção e formação sobre o tema em nossa Instituição. Essas sugestões incluem: I) a implementação de uma política de “tolerância zero” para qualquer forma de misoginia ou violência contra as mulheres no Campus Maceió/Ifal; II) a promoção de ações educacionais e campanhas de conscientização sobre os direitos das mulheres e a importância da igualdade

de gênero; III) a criação de um canal de denúncias anônimas para mulheres que sofrerem violência ou discriminação dentro da Instituição, já que nem sempre as denúncias são feitas presencialmente, por medo, no geral; IV) a realização de formações contínuas para toda a comunidade acadêmica, incluindo estudantes, professores(as), técnicos(as), funcionários(as) terceirizados(as), sobre, entre tantos temas, respeito mútuo, consentimento, comportamentos adequados, misoginia, violência de gênero; V) o estabelecimento de medidas de proteção e suporte às vítimas de violência, incluindo a criação de um projeto específico, para ser realizado pela equipe multidisciplinar e de apoio psicológico do Campus Maceió/Ifal; VI) o fomento ao diálogo e à inclusão de discussões de gênero nos componentes curriculares; VII) a inclusão da temática de igualdade de gênero e combate à violência contra a mulher em eventos, palestras e atividades extracurriculares da Instituição; VIII) a realização de pesquisas e análises periódicas sobre a percepção da violência contra a mulher e a misoginia dentro do Campus Maceió/Ifal, visando identificar pontos de melhoria e avaliar a efetividade das ações implementadas; IX) o estímulo à participação feminina em liderança e tomada de decisão, tanto no corpo docente quanto nas instâncias de gestão da Instituição; X) o estabelecimento de parcerias com órgãos externos, como instituições de apoio à mulher e a organismos públicos especializados, para fortalecer o combate à misoginia e à violência contra a mulher dentro e fora da Instituição de Ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou refletir sobre a relevância da abordagem de questões em torno da misoginia e da violência contra a mulher no âmbito do Campus Maceió/Ifal, como um caminho para a mudança dos índices elevados de agressões, que vão desde as físicas e psicológicas até o feminicídio no Estado de Alagoas. No processo investigativo, foram analisadas as raízes históricas das desigualdades de gênero, evidenciando como elas

se manifestam na sociedade contemporânea e afetam cruelmente as relações femininas (Hooks, 2021).

Os resultados da pesquisa ressaltam a necessidade urgente de aprofundar os estudos sobre a temática, dentro da Instituição, e abrem espaço para a compreensão das distorções que nos constituem como sujeitos(as), em nossas subjetividades. Por meio da educação, da cultura e dos processos interacionais, é possível romper com toda forma de opressão na distinção e na relação entre gêneros na sociedade (Hooks, 2021). A pesquisa enfatiza a importância de investigações contínuas na área, que não só contribuem para o conhecimento científico, mas também possuem um impacto transformador na sociedade, promovendo uma cultura de paz, respeito e valorização das mulheres.

A pesquisa destacou as origens e o desenvolvimento das relações desiguais entre os gêneros, demonstrando que essa desigualdade histórica afeta sobremaneira as mulheres. Foram identificados problemas cotidianos relacionados à educação e à construção de gênero, que muitas vezes perpetuam a desigualdade desde o nascimento de uma pessoa, configurando-a com papéis predeterminados de masculino e feminino. A dominação sobre o gênero feminino foi associada ao aumento da violência e à necessidade de uma legislação mais eficaz. Além disso, a pesquisa constatou a importância dos movimentos que lutam contra essa desigualdade, tanto na prática quanto na teoria. O feminismo, como destacado, visa acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão, com um foco claro em transformar o sistema patriarcal. No entanto, a influência da mídia patriarcal tem limitado a compreensão do feminismo, associando-o erroneamente à desigualdade de gênero no trabalho e à hostilidade contra os homens.

O problema discutido não é apenas uma “barreira” entre homens e mulheres, mas uma distorção que afeta a condição humana como um todo. Para superar essas barreiras, é essencial promovermos uma cultura de respeito e igualdade por meio da educação, da cultura e de novas formas de interação. A continuidade dos estudos e das ações no Campus

Maceió/Ifal é fundamental para efetivar a mudança necessária e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

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

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens, revisão técnica Carla Rodrigues. 1 ed.-Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. Trad. Heci Regina Candiani; [Prefácio de Carla Rodrigues]. 1 ed. São Paulo:Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Força da não violência**. (Vídeo) TV Boitempo. Com Judith Butler. <https://www.youtube.com/watch?v=6DceyjMKel4>. Acesso em 7/5/24.

CARVALHO, Felipe Mio de.; Moterani, Geisa Maria Batista. **Misoginia**: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. Avesso do avesso, v. 14, n. 14, p. 167-178, novembro 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**/2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017, 406p.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell, **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

JESUS, Damásio de. **Violência contra a mulher**: aspectos criminais da Lei n. 11.340/2006. São Paulo: Saraiva, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; Martins, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ED UFPR, 2010.

SILVA, Manuela Santos. **As mulheres cristãs nas cidades da Idade Média**. In:

SANTOS, Maria Clara Curado (Org). A mulher na história: actas dos colóquios sobre a temática da mulher. Lisboa: Câmara Municipal da Moita, 2001.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.012

REFLEXÕES SOBRE IDENTITARISMO EXTREMO E OUTRAS FICÇÕES CISHETEROSEXISTAS NA ESCOLA A PARTIR DE UM DEVIR-TRANS

João Gomes Luiz¹

RESUMO

A ideia de “identitarismo extremo” é comumente mencionada na atualidade em debates progressistas para deslegitimar pautas de gênero, sexualidade e identidade em nome de uma suposta luta mais ampla (como a luta de classes). A partir desse imbróglio, esta discussão propõe problematizar o mito do identitarismo extremo e outras ficções de raízes cisheterosexistas a partir do devir identitário de um docente transgênero nas redes municipal e estadual de ensino da cidade de Fortaleza-Ce. Autores como Quinalha (2022) revelam a conotação negativa sobre questões de gênero por movimentos de esquerda já no século XX como um “problema pequeno-burguês”, um suposto desvirtuamento do propósito emancipatório da classe trabalhadora. Tal situação revela, na verdade, a força do regime da diferença sexual, o qual alude à normatização binária dos corpos e à aversão ao que irrompe disparidades. Urge, pois, conforme Preciado (2023), Butler (2024) e Oyěwùmí (2002) a desconstrução de uma visão biológica do gênero, a qual vislumbraria uma perspectiva rizomática, apoiando-se em Deleuze e Guattari (2020), permitindo suas inúmeras combinações e possibilidades. Dessa forma, com base nesses estudos, o presente trabalho aponta para o caminho da emancipação

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, eijoo94@gmail.com.

humana na educação através de uma abordagem interseccional e contínua pelo incessante direito de devir.

Palavras-chave: Identidade de gênero, Identitarismo extremo, Educação inclusiva, Cisheterossexismo, Devir-trans.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central promover a reflexão sobre o mito do identitarismo extremo e de outras ficções de raízes no cisheterossexismo a partir da narrativa do devir identitário do autor, um homem transgênero, docente da educação básica – de 2023 ao presente – da rede municipal de ensino da cidade Fortaleza-CE, cuja trajetória de magistério também foi percorrida pela rede estadual de ensino do Ceará, de 2017 a 2022.

É válido afirmar, primeiramente, que pesquisar e escrever sobre marcadores sociais de identidade de gênero e orientação sexual se constitui, ainda, sob uma ótica desafiadora, mediante o fato de pautas identitárias (de raça, gênero e sexualidade) serem enxergadas, mesmo em espaços progressistas, como pautas secundárias, menores ou acessórias ante uma luta supostamente mais ampla e urgente, como a luta de classes. Adicionado a esta questão como pano de fundo o campo educacional, as problemáticas tomam uma forma mais densa, haja vista o alastramento pelo imaginário do “cidadão de bem” de uma obsessão por combater a suposta doutrinação imposta a seus filhos nas escolas por parte de professores que demonstrem o mínimo de criticidade ante pautas pontuadoras da diferença no que tange a temas sensíveis para o construto patriarcalista, como gênero e sexualidade.

Esse cenário, intensificado na era do capitalismo de crise², visível nos EUA de Trump e no Brasil com a onda bolsonarista, é alimentado por fake

2 2 O psicanalista Douglas Barros, em “O que é identitarismo?” (2024) versa sobre o capitalismo de crise como uma das nomenclaturas acertadas para uma característica inerente ao referido modelo econômico-político, cuja análise de fases turbulentas torna-se o âmago

news difundidas pela extrema-direita, que trava uma cruzada contra a fantasmagórica “ideologia de gênero”, ficção criada e espalhada para sustentar o medo e distorcer debates sobre infância e diversidade.

Nesse sentido, navegando pelos mares dos mitos e das ficções perigosas de extermínio às corporeidades dissidentes e a ideias que fogem à norma dos papéis de gênero e do disciplinamento dos afetos e dos comportamentos, este trabalho é animado a partir da problematização acerca de quais os efeitos das ficções cisheterossexistas disseminadas no ambiente escolar percebidos pela vivência de um professor transgênero. Em outras palavras, de que maneira as armadilhas criadas pelo binarismo de gênero e pela cisheteronormatividade afetam a manutenção de relações saudáveis entre as diferenças de gênero e de sexualidade presentes na nas relações e conexões estabelecidas no campo educacional?

Não como um modo de solucionar prontamente essa questão, mas no sentido de abrir caminhos de pensar movimentos plurais acerca desse questionamento ramificado, o presente trabalho uma escrita de si em com três objetivos específicos: a) Analisar criticamente os modos pelos quais os discursos de “cosmovisão” engendram sentidos de inadequação das experiências não normativas, evidenciando como tais enunciados se articulam às dinâmicas de poder que atravessam a gestão da diferença no espaço escolar; b) desenvolver percursos de discussão sobre cosmovisão, identidade, nacionalismo, masculinidade e identitarismo, analisando como essas noções atravessam a configuração subjetiva dos indivíduos e moldam comportamentos coletivos sob a égide da cisheteronormatividade; c) refletir sobre a importância da construção de espaços pedagógicos mais abertos à pluralidade de experiências de gênero e de sexualidade numa perspectiva rizomática do ser.

O caminho metodológico a ser percorrido neste trabalho se dará pela inscrição de reflexões através das percepções do autor proporcionadas

para compreendê-lo. As crises pelas quais passa o capitalismo é decorrente do seu modus operandi neoliberal, predatório e especulativo associado, na atualidade, à gestão identitária de massas, acentuado pela algoritmização dos modelos de vida das populações.

por uma “escrita de si”, de viés qualitativo, mediante o fato de que tal engendramento possibilita a vazão à possibilidade de, epistemologicamente, fazer surgir “pedagogias da experiência”, conforme pontua Gussi (2005). Para o teórico, o *modus operandi* da valorização das narrativas faz nascer um

[...] processo de aprendizagem, entre o vivido, o narrado e o interpretado, na medida em que os sujeitos, envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento, realizam uma reflexão sobre si mesmos, tomando como ponto de partida suas experiências (GUSSI, 2005, p. 6).

Nesse sentido, aliando as vivências do autor em diálogo com autorias da Teoria Queer e da Filosofia da Diferença, de modo a refletir sobre o poder político e o controle e corporeidades e sexualidades, o presente trabalho percorrerá o sentido de construção de pontes entre os estudos de gênero do Norte e do Sul globais, no que tange, principalmente, à vivência brasileira no enfrentamento a ficções discursivas nocivas à noção de diferença no campo educacional, principalmente, sob a generificação e racialização de corpos, corpes e corpos³.

Na educação, tais conceitualizações se atualizam em práticas que reforçam a intolerância diante do que se tem como o “Outro”, numa lógica em que não se considera a alteridade nem seu direito de potência.

Pensando esses contextos, o presente texto seguirá após a presente Introdução, 3 seções: a primeira, problematiza a noção de cosmovisão, seguindo os estudos de Oyěwùmí (2004) e percepções do autor do pre-

3 Pensar outras desinências para o substantivo corpo é um caminho frequentemente utilizado em discursos contra-hegemônicos para fazer referência a experiências femininas, principalmente, aquelas estigmatizadas, num espectro de quebra de cisgeneridade, de identificação não binária e de referência de magreza. Enquanto o termo “corpo” alude a questões referentes a um estrito olhar biológico e não problematizado, “corpa” ou “corpe” propõe uma visão política do que pode um corpo. Esses neologismos os quais ganham espaço na atualidade causam estranheza e demarcam incômodos que, além de desafiar purismos linguísticos, não fazem sentido mediante a própria vivacidade que um sistema linguístico possui, visto que a Língua não é preexistente ao vivido. Ela se constitui, porque, o experienciado lhe dá vazão e lhe dota de mutabilidade.

sente trabalho, mediante os modos pelos quais os discursos de privilégio do sentido visual desqualificam experiências dissidentes, dando vazão à percepção sobre como a noção de imagem está arraigada ao discurso cisheteronormativo e aos enunciados que articulam dinâmicas de poder que atravessam a gestão da diferença no espaço escolar.

A seção 2 desenvolve, continuando a discussão sobre a ideia de cosmovisão, percursos de problematização das noções de identidade e das formas de identitarismo a partir das vivências do autor do presente trabalho, analisando como esses termos moldam as subjetividades e os comportamentos coletivos sob a égide do cisheteronormativismo. A seção 3 traz a reflexão sobre a importância da construção de espaços pedagógicos mais abertos à pluralidade de experiências de gênero e de sexualidade numa perspectiva da ideia de rizoma, de Gilles Deleuze, como uma confluência de relações de forças na construção subjetiva-coletiva. Por fim, a seção final, como arremate das discussões, buscará sintetizar os principais tensionamentos apresentados ao longo do texto, relacionando como a educação pode se constituir como um espaço ético e político de resistência às normatividades que limitam a pluralidade das existências.

2 ECOS DO REGIME DA DIFERENÇA SEXUAL NO PRESENTE DE UM DEVIR-TRANS

Esta seção pretende problematizar as reverberações do regime da diferença sexual, tomando a experiência do autor como mulher cis lésbica, posteriormente, como homem trans hétero no campo educacional, com o fito de tensionar o papel imperativo do sentido imagético no sistema de imposição político-sexual da experiência cisheteronormativa na sociedade.

É possível afirmarmos que as pessoas trans, no exercício da docência, podem promover a desestabilização de ritos linguísticos, comportamentais e epistemológicos formadores da lógica que fundamenta o regime da diferença sexual, o qual também está presente nas imagens sociais do

que é ser um professor. É válido ressaltarmos que tal regime não é algo natural, mas uma epistemologia, “um sistema histórico de representações, um conjunto de discursos, instituições, convenções, práticas, acordos culturais (sejam eles simbólicos, religiosos, científicos, técnicos, comerciais ou comunicativos)” (Preciado, 2022, p. 50) que norteiam a decisão social entre o que verdadeiro e o que é falso.

Utilizando o recurso da imagem, termo que será constantemente abordado neste texto, a seguir, há um registro de um feixe de espaço-tempo simbólico da infância do autor, de um desfile de uma Comemoração da Independência do Brasil, no início dos anos 2000.

Figura 1. Autor, em meados dos anos 2000, em desfile do 7 de setembro.



Fonte: Acervo pessoal.

Não portava meias e sapatinhos brancos como os das demais meninas, tampouco estava confortável por não poder comprar esses artefatos, que a professora já havia me dito que necessitaria. Como era de uma família humilde, não podia estar a rigor. Seu pai, orgulhoso e amoroso, fez questão de pagar um fotógrafo para o registro. Em segundo plano, há o zelo e o cuidado das mulheres, provavelmente, mães das garotas.



O pai, provavelmente, não percebera seu desconforto. Olhares estranhavam seus trajes. Essa foto é como um registro de como se sentia diante do regime da diferença sexual. O autor foi uma criança *queer*, que tinha medo de se aproximar do que fosse LGBTQIAP+⁴, ou GLS, como se dizia à época. Suas referências positivas dessa comunidade eram escassas⁵. No bairro humilde em que morou na infância, algumas das pessoas abertamente LGBTQIAP+, ou, mais precisamente, trans/travestis, morreram devido a complicações com o vírus do HIV ou viviam em seus subempregos de modo envergonhado. Não eram sinônimo de sucesso, de orgulho, de poder, pois ainda no início dos anos 2000, não havia a viralização desse debate, tampouco o *boom* das redes sociais. Celular foi um aparelho que tardiamente chegou em sua casa. Como uma criança naquela época vai olhar para essas simbologias tão estigmatizadas pela sociedade e proclamar-se parte deste universo? E, mesmo que compreendesse o direito de ser quem nem sabia ainda ser,

Quem defende os direitos da criança diferente? Quem defende os direitos do menino que gosta de vestir rosa? E da menina

-
- 4 Este trabalho adota a sigla LGBTQIAP+ e, por vezes, o termo *queer* para me referir à diversidade de orientações sexuais e de identidades de gênero existentes. Outros trabalhos os quais serão citados neste artigo, entretanto, utilizam-na de modo diferente, por exemplo: Renan Quinalha emprega a sigla LGBTI+; Paul Preciado adota, frequentemente, o termo *queer*, tal qual Judith Butler. Essas diferenças mostram a multiplicidade de maneiras de repetição dos devires desta comunidade de dissidentes de gênero e de orientação sexual e das facetas sociolinguísticas para expressar esses devires. O leitor deve entender essas grafias e conceitos que ora se chocam, ora se complementam como a força plural de poder dizer-se e afirmar-se no mundo, seja com a experiência de afirmar-se travesti no Brasil, seja com as muxes, um termo utilizado para designar um terceiro gênero reconhecido e celebrado na região de Istmo de Tehuantepec, no estado mexicano de Oaxaca. Brasil e México, mesmo compartilhando desafios comuns que os fazem ser Sul Global, vivenciam identidades próprias de suas culturas. É importante compreender que o símbolo do “+” revela as infinitas possibilidades abrigadas nesta comunidade-movimento, inclusive, a fluidez de formas de ser que ainda estão por vir. Ademais, quando for utilizada a citação dos/as teóricos/as, será mantida a grafia adotada pelos/as estudiosos/as.
- 5 Diante da necessidade de se afirmar e constituir em contraposição a valores tão difundidos socialmente para se conectar a uma tradição de corpos estigmatizados, o grande desafio da comunidade LGBTQI+ é se construir em contextos sempre adversos a partir de fragmentos, pedaços e estilhaços que vão sendo combinados e organizados para dar um sentido positivo às existências (QUINALHA, 2022, p. 22).

que sonha em se casar com a melhor amiga? Quem defende os direitos da criança homossexual da criança transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança de mudar de gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual? (PRECIADO, 2020, p. 79).

Butler (2024) destaca a necessidade de combater a demonização do gênero e o uso perverso da expressão “ideologia de gênero” pela extrema-direita. O bolsonarismo exemplifica como esse fantasma ainda sustenta o cisheteronormativismo. Segundo Junqueira (2020), os próprios movimentos antigênero são os verdadeiros ideólogos do gênero, ao defenderem uma visão essencialista do masculino e do feminino. Ele aponta que essa ideologia tem origem católica, consolidada no papado de João Paulo II, cuja *Teologia do Corpo* e *Carta às Famílias* (1994) reforçaram uma retórica antifeminista e a defesa da família tradicional.

Em 2021, durante a pandemia da Covid-19, o autor deste trabalho participou de uma entrevista remota⁶ ao *Jornal Diário do Nordeste*, na qual discutiu, com outros profissionais de Letras, a importância da linguagem inclusiva nas escolas, diante da diversidade de gênero e da presença feminina nesse espaço. A entrevista gerou reações de políticos defensores da “família tradicional”, que divulgaram vídeos nas redes sociais e chegaram a comparecer à Escola de Ensino Médio Doutor César Cals, onde o autor lecionava, alegando haver “doutrinação” dos jovens. A imagem a seguir mostra integrantes do *Coletivo POESIE-SE!* (2017-2020), grupo de poesia e música criado pelo autor — jovens que, segundo os acusadores, estariam sob influência de tal “doutrinação”.

6 Entrevista disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/linguagem-neutra-e-discutida-por-profissionais-de-letras-saib-a-o-que-e-1.3087720>.

Figura 2. Grupo POESIE-SE! composto pelo autor e alunos da EEM Dr. César Cals.



Fonte: Arquivo pessoal.

O período de trabalho na EEM Doutor César Cals compreendeu os anos de 2017 a 2022. Em 2020, o autor iniciou seu processo de transição de gênero e vivenciou uma série de mudanças no espaço profissional, havendo um nascer novamente para seus alunos, seus colegas de trabalho e a construção do seu devir-trans, que é uma perspectiva de vir a ser composta por toda uma ritualística de transmutação do aspecto visual do existir.

Segundo Rodovalho (2017), o prefixo latino “trans” significa “além de”, remetendo à ideia de atravessamento, enquanto “cis” designa “permanecer do mesmo lado”. Em termos gerais, “cis” refere-se à pessoa que se identifica com o gênero atribuído ao nascer, ao passo que “trans” descreve quem não se reconhece nesse enquadramento. No entanto, reduzir as vivências trans a uma simples oposição binária é limitador, pois o termo “trans” engloba uma ampla e diversa gama de identidades reunidas sob um mesmo conceito guarda-chuva.

Preciado (2020, p. 27) concebe que nem o discurso científico nem a lei reconhecem a possibilidade de que um corpo possa ser inscrito na sociedade dos humanos sem aceitar a diferença sexual. O regime da diferença



sexual, segundo o autor, enxerga a transsexualidade e a intersexualidade como patologias marginais e não como sintomas da inadequação do regime político-visual da diferença sexual à complexidade da vida. De modo consoante, a teórica nigeriana Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí aborda em seus estudos para essa cosmovisão de mundo, de fato, num viés estritamente visual como Preciado aponta, alertando para um movimento de cosmopercepção da vida e dos modos de vivenciarmos as singularidades.

É neste sentido que opera o regime da diferença sexual, que, segundo Preciado, tenta estabelecer um infanticídio sistemático e político: “sobrevivemos à tentativa de matar em nós, quando ainda não éramos adultos e não podíamos nos defender, a multiplicidade radical da vida e o desejo de mudar o nome de todas as coisas” (PRECIADO, 2020, p 39). Sendo assim, quantos infanticídios foram realizados até hoje nas escolas pelo mundo afora?

2.1 COSMOVISÃO E COSMOPERCEÇÃO

A questão da diversidade humana, ou, em palavras deleuzianas, das *singularidades* que demarcam a univocidade dos indivíduos, abrange uma série de fatores que, ao longo das fases de transição econômico-política das sociedades, principalmente, na formação do que se constituiu como Estados-Nação, foram sendo moduladas em prol de um sentimento mútuo de nacionalidade, que não poderia mais se ver a não ser como constituído sob a gestão de um Estado soberano, que cuida dos interesses de um povo.

Em busca da construção de uma pátria, no que tange à experiência brasileira, todo um conjunto de discursos e práticas foram se instituindo em prol da construção desse imaginário nacional, que, forjando um presente a zelar e o orgulho de um passado em que a figura indígena, – opondo-se ao branco salvador e ao negro, racializado, portanto, nadificado pela escravidão – era o símbolo exaltado, vide as experiências literárias do Romantismo brasileiro, em sua fase indianista, com o esforço de tecer a

imagem do indígena como o bom selvagem, a figura heroica e com todas as qualidades para representar a nação advinda do caldeamento de três etnias tão distintas que a formaram.

Sobre esse processo de formar-se como nação, a colonização e a racialização dos modos de ver o mundo são a tônica para a expansão da visão eurocêntrica pelo globo. Nessa corrida de dominação pelo mundo, a noção de diferença é vista como degeneração, nas palavras de Oyěwùmí. Essa degeneração vai aparecer quando a noção de corpo, em seu sentido biológico/binarista e para uma noção de normatividade presente no modo ocidental de ver o mundo. Assim, emerge o sentido profundamente visual de apreender o mundo pela ótica do homem branco. Oyěwùmí (2002, p. 3), em seus estudos sobre a cultura iorubá,

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos.

A cosmovisão corrobora o sentido visual, excludente, que a experiência ocidental direciona de modo etnocêntrico ao seu redor. Consoante a esse debate, Paul Preciado opera sua crítica que se aproxima a esse movimento, engendrado num tipo de capitalismo que dá vazão ao surgimento da *era farmacopornográfica*. Nesse modo político-econômico, os indivíduos, são potencializados e se tornam vítimas da reprodução de um modelo de indivíduo permanentemente excitado pela indústria farmacêutica e audiovisual, sempre em busca de uma satisfação que serve à lógica da perpetuação da heterossexualidade compulsória e do padrão do homem branco cisgênero, consumidor da força de trabalho (sexual) de

seres racializados, deficientes, femininos, transexuais, etc.⁷ É preciso desconstruir, dessa forma, como a escola e as demais instituições sociais que podem emergir desse mundo distópico podem promover a ruptura com um mundo em que um corpo, corpa e corpe não deva ser

[...] educado para transformar-se exclusivamente em força de trabalho ou força de reprodução. É preciso defender o direito das crianças, de todas as crianças, de serem consideradas como subjetividades políticas irredutíveis a uma identidade de gênero, de sexo ou de raça (PRECIADO, 2020, p. 73).

Dessa maneira, reconhecendo o direito dos demais indivíduos de exercerem suas subjetividades políticas, insere-se a transmasculinidade do autor como desconcertante no campo educacional, atuando, como um *hacker* do gênero em um espaço que, para a criança que foi no final da década de 1990 era, frequentemente, conflituoso.

Atualmente, o autor é professor concursado na rede municipal de Fortaleza numa Escola Municipal de Tempo Integral localizada na Granja Lisboa, integrada a um complexo de bairros chamado Grande Bom Jardim (GBJ). O GBJ, em recente matéria, foi noticiado como o 4º bairro de pessoas com menor renda da capital⁸, famoso, também, pelo assassinato violento da travesti Dandara Ketley, em fevereiro de 2017. Esses fatores permitem um estado comparativo de panoramas que muito faz pensar sobre quem o autor é e quem se torna a partir do devir minoritário que ousou admitir e como os espaços da periferia, embora potentes e autênticos, podem ser desafiadores quando as raízes da necropolítica⁹ encontram morada.

7 Em Pornotopia (2019), Paul Preciado realiza um robusto percurso crítico sobre como a indústria pornográfica de Hugh Hefner construiu o império *Playboy*, fundamentado em um imaginário arquitetônico e midiático que associava a revista a um universo audiovisual de desejo, consumo e poder masculino.

8 Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/quais-os-20-bairros-mais-pobres-de-fortaleza-genibau-lidera-ranking-com-renda-media-de-r-12-mil-1.3677501>

9 Para Mbembe (2018), a necropolítica é um exercício do poder social e político sobre o direito de decidir sobre quem vive e quem morre na sociedade, seja simbólica ou explícita.

3 O PROBLEMA DA IDENTIDADE, AS FORMAS DE IDENTITARISMO E OUTRAS FICÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Esta seção desenvolverá – a partir da experiência do autor – percursos de problematização das noções de identidade e identitarismo, analisando como esses termos configuram a subjetividade dos indivíduos e atingem o ambiente escolar moldando comportamentos coletivos sob a égide da cosmovisão cisheteronormativa.

O autor, nascido em 1994, viveu sua infância no fim dos anos 1990, na periferia de Pacatuba, Região Metropolitana de Fortaleza, onde permaneceu até os 25 anos. Suas memórias infantis não registram um momento exato em que se percebeu “diferente”, queer ou trans. Era uma garota considerada “machinho”, com dificuldade em corresponder à feminilidade esperada, interessada por brinquedos tidos como masculinos, dinossauros, bonecos do *Dragon Ball Z* e pelos jogos da Seleção Brasileira de futebol feminino, especialmente por Marta Silva.

Cresceu em uma família de origem popular: pai operário, mãe costureira, um irmão mais velho e uma irmã do meio. Viveu o auge da Teologia da Libertação¹⁰ em seu bairro, marcada pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que uniam fé e compromisso social. Nesse ambiente, desenvolveu uma espiritualidade plural e crítica, participando ativamente de ações progressistas, especialmente na coordenação da Pastoral da Juventude. Nesse espaço religioso, que o formou política e identitariamente, viveu seus primeiros afetos sáficos e se reconheceu cedo com um propósito profissional para a educação.

tamente, demarcando uma forte do capitalismo neoliberal, existente desde a expansão da Empresa Colonial e da Escravidão.

- 10 Ao longo dos anos, à Teologia da Libertação (TL ou TDL) foram se somando críticas e urgências dos diversos feminismos, do movimento LGBTQIAP+ e de outras interseccionalidades que mostram a necessidade da atualização da religiosidade progressista na América Latina frente a demandas emergentes. Ler: “Como viver uma fé queer? Os desafios das teologias da libertação, as tensões entre o exercício da fé e as dissidências sexuais” (2020), de Gabriela González Ortuño.

Voltar à escola como professor, espaço onde mais sentira violências, foi, para ele, uma espécie de vingança simbólica, um gesto de reapropriação. Recorda o episódio em que, na infância, ao se confundir nas filas separadas por gênero, ouviu de um adulto o comentário irônico “Há algo de errado aqui, né?”, seguido de risadas. Na lógica binária e excludente daquela escola, ele só podia ser visto como “sapatona”¹¹, e o primo, como “viado”¹². Tal episódio, entre tantos outros, remetem a uma pessoa que ele foi, que, a todo instante, queria despistar o mundo cisheteropatriarcal de sua possível traição. Sentia medo de que seus trejeitos, seus gostos e suas preferências o denunciassem. Esse silêncio ou o escárnio do mundo ao seu redor diante das questões de gênero e de sexualidade em sua infância dissidente corrobora Foucault (2015, p. 8), ao afirmar que

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei, nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe como não deve existir e a menor manifestação falou ao desaparecer, sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabem-se muito bem que não tem sexo. Boa razão para interditá-lo. Razão para proibi-las de falarem dele. Razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo. Razão para impor o silêncio geral e aplicado.

A vingança ou raiva sagrada, retomando Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, manifesta-se hoje como a potência de exercer, com crianças e jovens, um agenciamento amoroso e político na escola, o que Paul Preciado chama de formigueiro: uma multidão que afirma, com coragem e êxtase, suas existências dissidentes. Contudo, alguns teóricos alertam para o risco de certos movimentos identitários se tornarem alvos do capi-

11 Denominação frequentemente associada a um modo pejorativo dado a mulheres que se atraem por outras mulheres

12 Essa é uma das denominações mais frequentes, na região Nordeste, de se denominar pejorativamente um homem gay. Em contrapartida, viado e a denominação anterior, sapatona, são utilizadas na atualidade por muitos indivíduos que assim se identificam de modo a ressignificar essa linguagem negativa e dotá-la de orgulho e empoderamento.

talismo de crise e de sua gestão das subjetividades, questão que será abordada no tópico seguinte.

3.1 A ILUSÃO DA IDENTIDADE E AS FORMAS DE IDENTITARISMO

Conforme Barros (2024), a identidade, como uma ilusão do ser humano em busca de uma expressão totalizante do que se é e do que se torna, toma emprestado da linguagem as possibilidades de elaboração do que vem a ser, principalmente, pela experiência humana que se dá em sociedade, no modo relacional e coletivo de vida que é tecida, se assemelhando, se diferenciando e construindo seus emparelhamentos. Assim, lidar com a diferença, para o ser humano, significa buscar seu mapeamento, mas, receber a frustração de perceber-se sempre outro e mutável. Na atualidade, a linguagem ganha uma poderosa aliada, potencializada pelo meio informacional tecnologizado, a imagem:

Através da revolução da tecnologia da informação, da reestruturação produtiva e da globalização dos mercados, agora interconectados em tempo real, a relação com o espaço se transformou de maneira radical e a mediação da palavra foi substituída pelo totalitarismo da imagem. Essa mudança na produção e na reprodução da vida social alterou de maneira dramática as formas ideológicas que governam o imaginário coletivo. É nesse ponto que o neoliberalismo se torna uma cosmovisão que não só orienta a relação econômica, como constrói o discurso que dá sentido à ação individual (BARROS, 2024, p. 26-27).

Ancorado na ideia de cosmovisão, “a era do espetáculo integrado, pensada por Debord, revelou o domínio totalitário da imagem, que será violentamente defendida por progressistas ou reacionários” (BARROS, 2024, p. 167) surge o identitarismo. Slogans e frases de ordem como “Negros no topo” e “Mulheres no topo”, por exemplo, exemplificam uma ficção neoliberal, que, no capitalismo de crise, por vezes, indivíduos não conseguem sequer questionar quais foram as lógicas que os racializaram e os generificaram. Para ele, ainda,

Ser de esquerda ou de direita se tornou algo relacionado à adesão a uma imagem, e não uma mediação reflexiva sobre um projeto político. O campo é este: uma finalidade inteiramente ligada à promoção emotiva que cause o movimento catártico da representação de si. Essa representação egoica promove a identificação e o culto à identidade. Tudo passou a se referir a esta, e a mediação racional foi substituída pela ligação performática entre usuários e por um carisma mitificado pela demanda de pertencimento, mediado geralmente, pelo culto à personalidade – representada por uma celebridade ou por um *influencer* (BARROS, 2024, p. 166).

Nesse rumo, Barros (2024) identifica ramificações do fenômeno do identitarismo: o *reacionário-sagrado* e o *progressista-laico*¹³. Definindo ambos: enquanto o primeiro se identifica como uma extrema-direita em busca dos valores perdidos, composto por uma identidade avessa a um suposto inimigo comum (normalmente, grupos minorizados e pessoas racializados), adepta de uma violência sacrificial de grupos considerados menos fortes e/ou descartáveis; o segundo tipo baliza-se na adequação das identidades historicamente excluídas ao modelo de mercado, à judicialização de uma suposta conquista de direitos na era liberal.

Adicionando a essas ramificações do identitarismo proposto por Barros (2024), o presente trabalho identifica outra categorização do fenômeno, a qual nomeia *identitarismo extremo*, identificada como uma preocupação de segmentos progressistas (compostos por uma intelectualidade não-LGBTQIAP+, normalmente, mulheres e homens cisgênero, heterossexuais, brancos, de classe média) ante a intensa presença de indivíduos racializados, generificados, pornificados, subalternizados em lócus

13 O conceito de identitarismo progressista-laico comunga com terminologias, que embora pouco utilizadas no contexto brasileiro, possuem confluência e ressonâncias. Exemplo disso é o conceito de homonacionalismo, formulado por Jasbir Puar, como uma crítica de como os discursos liberais sobre direitos LGBT constroem uma narrativa de progresso e modernidade que privilegia apenas determinados grupos, enquanto reforçam exclusões raciais, culturais e nacionais. Esse processo articula o reconhecimento de direitos e o poder de consumo de sujeitos LGBTQ+ ao fortalecimento de políticas estatais de vigilância, encarceramento e controle. Relaciona-se à homonormatividade, discutida por Lisa Duggan, entendida como a assimilação dos valores heteronormativos (monogamia, família e consumo) pelas próprias identidades LGBT, gerando uma cidadania limitada e ajustada ao neoliberalismo.

de reivindicação acusando os grupos minoritários como desvirtuadores do real foco numa luta mais legítima, a qual seria a luta de classes. Segundo Quinalha (2022), o desgaste em torno das pautas identitárias é um debate antigo, presente desde os novos movimentos sociais dos anos 1960, que buscaram unir demandas por reconhecimento e lutas de classe. Mesmo entre opositores da ditadura empresarial-militar, persistia a visão das homossexualidades como “desvio” ou “decadência moral”. Para o autor, é essencial construir, de forma interseccional, alianças amplas entre as lutas contra o capitalismo, o racismo, a misoginia, a crise ambiental e a perda de direitos sociais.

Entre mitos e perigos, o essencial é reconhecer que formas de resistência ao binarismo de gênero, aos papéis fixos e à heteronormatividade sempre existiram — e cabe à escola ser o espaço de ruptura dessas violências. Contudo, mesmo com documentos que reforçam a importância de discutir diversidade sexual e de gênero e com a garantia legal do uso do nome social, o ambiente escolar ainda é atravessado por desafios marcados pela intolerância, pela discriminação institucional e pela rigidez dos padrões de gênero. O desafio, então, é construir juntos, juntas e juntas uma educação rizomática, insistente em tecer novos amanhã.

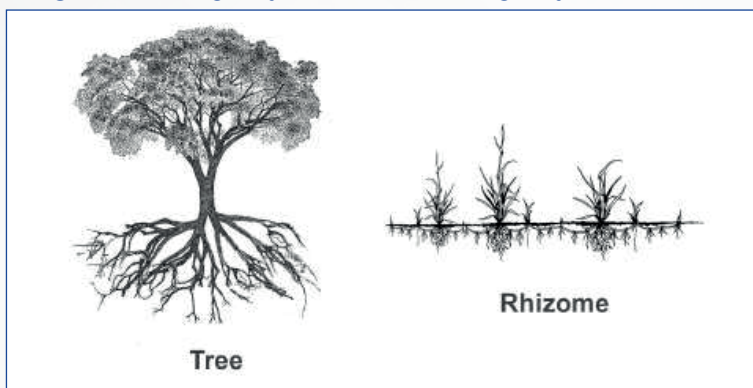
4 POR UMA EDUCAÇÃO RIZOMÁTICA PARA TODAS, TODOS E TODES

Esta seção tem como intuito se dedicar à explanação do conceito de educação rizomática e de como é uma maneira potente de se pensar as relações dentro da escola e a desconstrução de imagens imutáveis e ficções que tomam o terreno do aprender.

É necessário, pois, ampliar a noção de imagem já trabalhada na seção 1 associando-a mais estreitamente ao exercício do pensar, que tudo tem a ver com Educação. Nesta seção, vamos amplificar imagem e associá-la a rizoma, no sentido atribuído por Gilles Deleuze e Félix Guattari, filósofos da Diferença, para melhor ser compreendido o enlace que este trabalho

pretende tecer com o campo educacional. a fim de ilustrar tal propósito, a seguir há uma arte dos artistas-pesquisadores Kevin Murray e Katerina Gloushenkova, a qual demonstra as características/diferenças da árvore e do rizoma.

Figura 3. Configuração arbórea x configuração rizomática.



Fonte: Porto, 2023.

A árvore ou a raiz evocam o que Deleuze e Guattari (2011, p. 44) chamam de “triste imagem do pensamento”: essa ânsia de o pensamento humano, tomado pela reconhecimento, afastar-se da diferença. Pensar a diferença, como lembra Schöpke (2012), é romper com a “imagem moral ou ortodoxa” que, desde Sócrates e Platão, molda o pensamento ocidental. É Platão quem divide o mundo em dois (o Além, ideal e puro, e o Aquém, sensível e imperfeito), lançando sobre este último o peso da suspeita, das cópias, dos simulacros. Pensar sem imagem é, então, desatar-se dessas amarras: é inventar, experimentar, traçar linhas de fuga para além dos modelos fixos. Nesse exercício, o Mundo-Aquém e o Mundo-Além já não cabem. Resta o espaço vivo de um pensamento que afirma a vida — onde, sabedores de sua inacabada condição, os seres não se curvam ao puritanismo, mas se abrem à potência do que ainda pode vir a ser.

Pensar a diferença foge à ideia de pensamento moral da razão clássica e às ficções por elas criadas, e faz-se de modo ético, pois afirma a vida, não a colocando como submissa a si. A vida, por sua vez, ativa o

pensamento, desconstruindo a reconhecimento. Pensar não é reconhecer: é ser forçado a pensar. Nesse panorama sobre pensar, para Deleuze e Guattari, um rizoma não começa nem conclui, encontra-se sempre no meio, entre as coisas, *intermezzo*. A árvore funda-se como filiação, mas o rizoma é aliança: “A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48-49). O modelo arborescente de educação, assim, contraria a horizontalização das relações rizomáticas, que se conecta à possibilidade de *disjunção inclusiva*, um tipo de conexão que pensa por multiplicidade, em caráter aditivo e agregador:

O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de “devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43-44).

Rizomático, o campo educacional não tem centro, começo ou fim: cresce por conexões inesperadas, saltos, multiplicidades. É a educação rizomática uma vivência no chão da escola que rompe com a linearidade da aula tradicional e lança luz à multiplicidade dos saberes – incluindo os da “quebrada”, os de corporeidades dissidentes, os de todas as periferias (físicas e figuradas) em relação aos centros das hegemonias – proporcionando ao campo educacional uma experiência-*bricoleur* assemelhando-se à força proveniente de combinações extemporâneas da arte. Por isso, a educação, além de uma ética, é uma experimentação estética.

Um exemplo disso foi o caso de Yago Savalla, um jovem que viralizou nas redes sociais em 14 de junho de 2025, após performar a canção “Homem com H”, em uma apresentação no Colégio Salesiano de Salvador, no estado da Bahia. Yago Savalla, de 16 anos, fez uma performance em homenagem ao artista Ney Matogrosso, em comemoração aos 125 anos do Liceu Salesiano da Bahia. Após meses de pesquisa, Yago e sua turma apresentaram-se trazendo reflexões sobre o Brasil nas décadas de

1970 e 1980¹⁴. O fato impressionou o público pelo talento e encanto do jovem aluno, chamando a atenção à similar força criadora de Ney.

Figura 4. Aluno interpretando Ney Matogrosso.



Fonte: CNN Brasil, 2025.

A canção “Homem com H” possui um ritmo e sonoridade que con-dizem elementos rítmicos e instrumentais que fazem remissão ao forró nordestino e que combinam com o mês festivo destinado, principal-mente, à temática de Festas Juninas, encarnadas de modo intenso na Região. O elemento provocador do estranhamento ou da sensação inusi-tada do novo, foi a criativa interpretação do adolescente a partir do que tinha de referência de Ney Matogrosso, pois um misto de combinações contra-hegemônicas são trazidas à tona na gama de agenciamentos para tal acontecimento:

- I. *Repetição da Diferença por meio da disjunção inclusiva (e... e... e).*
O jovem dança com trejeitos e trajes que remetem a Ney Mato-

14 SALESIANOS.BA, vídeo publicado no *Instagram*, 21 jun. 2025, disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DLAu1hbOqJP/>, acesso em: 5 jul. 2025.



grosso em sua época de “Secos e molhados”. De fato, há similitude entre os dois, mas não é Ney. Ali, é Yago fazendo sua experimentação, retornando, sem precisar ser uma negação a Ney, *sendo* sem precisar ser o oposto a. Ney também percebe isso e ele próprio afirma em recado ao jovem artista: “O que eu mais gostei foi que você não me copiou, inspirado em mim, criou a sua própria performance! Parabéns!”¹⁵, em postagem no vídeo do *Instagram*.

- II. *Experimentação sem gestão da diferença*. A canção, composta pelo artista nordestino Antônio Barros, ironiza o ser homem e os estereótipos de masculinidade. Ao interpretá-la numa festa de escola, sendo este espaço uma instituição social ritualisticamente carregada de tensões entre signos relacionados, principalmente, o gênero e sua construção, Yago – assim como Ney Matogrosso, que com sua androginia singular, desafiou o poder cisheteronormativo ao interpretá-la em plena Ditadura Empresarial Militar na década de 1980 – também produziu diferença, pois, trouxe para o ambiente escolar a possibilidade de debate sobre novas conjecturas do que pode um corpo masculino no campo estético e no modo como as masculinidades femininas podem exercer seu *devir-bricoleur* no universo cultural da cultura nordestina, que ainda prevê imagens fixas em seu ideário que sufocam ou reprimem outras formas de ser homem nordestino¹⁶.

15 SHOWMUSICAL, vídeo publicado no *Instagram*, 16 jun. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DK-QpHBRgC6/?igsh=a3A4MndubTVub3Zk>. Acesso em: 5 jul. 2025

16 Os estudos de Albuquerque (2003) abordam a construção do “tipo nordestino” como resultado de um conjunto de representações que o associam ao mundo rural, à tradição e a uma postura de resistência diante das transformações modernas que marcaram o Brasil a partir do século XIX. Essa figura é apresentada como um sujeito rústico, ligado à terra e distante da modernidade urbana e capitalista que se consolidava no país. Contemporâneo da emergência do “cowboy” nos Estados Unidos, o nordestino também simboliza uma resposta à crise de masculinidade identificada por Elizabeth Badinter no período, vivida de forma intensa pelas elites regionais. Essa crise, motivada pela mudança do papel das mulheres, dos filhos e da própria estrutura familiar, foi percebida como um sinal de enfraquecimento social e moral, levando à criação de um novo modelo de homem (forte, viril e resistente) que deveria representar a continuidade e a força das tradições nordestinas.

III. O campo educacional como espaço liso (*livre trânsito de forças*).

O jovem, junto a seu grupo de amigos, motivados por uma tarefa instigante da curiosidade, exerceram o pensar a diferença dentro do ambiente educacional. Nesta travessia, a trajetória de estudo e de experimentação na construção da performance e no que puderam entender sobre a arte brasileira nas décadas de 1970 e 1980 e seu poder de *agenciamento maquínico*, com a junção de forças heterogêneas, desejos, palavras, linguagens operando em diversos níveis na elaboração de um cenário estético-político insurgente à repressão ditatorial da época.

O caso de Yago Savalla ilustra o que Deleuze reconhece como a vizi-nhança entre arte e filosofia: ambas podem agir como forças que rompem com os pensamentos sedentários e criam devires. Contudo, sem idealiza-ções, é preciso lembrar que arte e filosofia também já serviram à lógica da dominação estatal. Assim, pensar a diferença e seus agenciamentos é abrir espaço para uma educação rizomática, capaz de gerar linhas de fuga que desestabilizam estruturas verticais. Nessa perspectiva, o campo educacional se torna um ensaio estético e ético da realidade. Como lem-bra Paulo Freire, não há docência sem discência — professor e estudante se criam no encontro, onde o pensamento se faz imanência viva.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO: POR UMA ESCOLA PARA TODAS, TODOS, TODES

As reflexões tecidas ao longo deste trabalho evidenciam que o cha-mado “identitarismo extremo”, frequentemente utilizado como forma de deslegitimar as pautas de gênero, sexualidade e raça, funciona, na verdade, como uma ficção política sustentada pelo regime da diferença sexual. Tal regime, como apontam Preciado (2020, 2022), Butler (2024) e Oyěwùmí (2002), mantém-se operante na medida em que produz e reproduz a lógica binária e hierarquizante dos corpos e das subjetividades.

No espaço escolar, essas ficções se materializam em práticas que naturalizam a exclusão e silenciam as experiências dissidentes, reafirmando o controle sobre o corpo e o desejo, em nome de uma pretensa neutralidade pedagógica. A escrita deste texto, atravessada pelas vivências de um docente trans, permitiu compreender que a presença de pessoas trans na docência não apenas rompe com o imaginário cisheteronormativo do que é ser professor, mas também inaugura novas possibilidades de ver, sentir e produzir conhecimento. O devir-trans, nesse sentido, não é apenas um processo individual, mas uma potência coletiva que tensiona o próprio conceito de humanidade e desafia os limites da escola como instituição moderna e disciplinar.

Ao retomar autores como Quinalha (2022), Barros (2024), Deleuze e Guattari (2020), compreende-se que o identitarismo, tanto o reacionário quanto o progressista, aprisionam as subjetividades em categorias fixas, nas armadilhas da ilusão da identidade. O desafio é, portanto, pensar a identidade não como essência, mas como travessia: um rizoma de possibilidades em constante movimento. Assim, torna-se urgente defender uma educação rizomática (conceito inspirado na filosofia deleuziana) que rompa com as estruturas verticalizadas do saber e promova o encontro entre singularidades, sem reduzi-las à norma. Uma educação que valorize a experiência, o afeto e a pluralidade como fundamentos ético-políticos da convivência. Em tempos de retrocessos e de discursos de ódio com roupagens de moralidade, é imprescindível reconhecer a escola como um território de disputa simbólica e de resistência. Para além de um “Eu” e um “Outro”, talvez, seja possível desconfiar de que, assim como Gilles Deleuze, seja razoável admitir que exista, na verdade, um “Diferente-Diferente”. Afirmar nossa própria diferença pode ser o caminho sincero para dar vazão à multiplicidade que, embora medicalizada, catequizada e reprimida, vez ou outra, emerge à superfície, estranha, rizomática, e nos relembra de que somos todos alteridades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. **Nordestino**: uma invenção do falo – Uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940). Prefácio de Maria Izilda S. de Matos. Maceió: Edições Cata-vento, 2003.

BARROS, Douglas Rodrigues. **O que é identitarismo?** São Paulo: Boitempo, 2022.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** / Judith Butler ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2024. 272 p. ; 23 cm.

CNN BRASIL. **Jovem que viralizou dançando Ney Matogrosso vai desfilar no Carnaval 2026**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/jovem-que-viralizou-dancando-ney-matogrossovai-desfilar-no-carnaval-2026/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – 6a ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1 / Gilles Deleuze e Félix Guattari; tradução de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2011 (2a Edição). 560 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2, vol. 1 / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra e Celia Pinto Costa. – São Paulo: Editora 34, 2011 (2a Edição). 128 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2, vol. 5 / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. – São Paulo: Editora 34, 2012 (2a Edição). 264 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. 560 p. (Coleção Trans).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia e educação**: um campo e muitos caminhos. Linhas Críticas, [S. l.], v. 21, n. 44, p. 19-37, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i44.4463. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4463>. Acesso em: 4 ago. 2025.

GUSSI, Alcides Fernandes. **Pedagogias da experiência no mundo do trabalho: narrativas biográficas no contexto de mudanças de um banco público estadual**. 2005. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32514>.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/rogerio-diniz-junqueira/a-ideologia-de-genero-existe-mas-na-o-e-aquilo-que-voce-pensa-que-e/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

LE MOS, Mariana. Quais os 20 bairros mais pobres de Fortaleza? Genibaú lidera ranking com renda média de R\$ 1,2 mil. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 06 ago. 2025. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul B. **Texto Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica / Paul Preciado ; traduzido por Maria Paula Gurgel Ribeiro. — São Paulo : n-1 edições, 2018. 448 p. ; 13cm x 20 cm.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas de travessia / Paul B. Preciado ; tradução Eliana Aguiar ; prefácio Virginie Despentes. — 1a ed. — Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala** : Relatório para uma academia de psicanalistas / Paul B. Preciado : tradução Carla Rodrigues. — 1a ed. — Rio de Janeiro : Zahar, 2022.

PRECIADO, Paul B. *Dysphoria mundi : O som do mundo desmoronando* / Paul B. Preciado ; tradução Eliana Aguiar. — 1a ed. — Rio de Janeiro : Zahar, 2023.

MAGENTA, Matheus. **O que é ser bolsonarista?** BBC News Brasil, Londres, 11 ago. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62490534>. Acesso em: 29 out. 2025.

ORUÑO, Gabriela González. Como viver uma fé queer? Os desafios das teologias da libertação, as tensões entre o exercício da fé e as dissidências sexuais . *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje:** sexualidades no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 207- 220.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **Visualizing the Body:** Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

PORTO, Lilia. **Como fugir do senso comum para inovar?** Rizomas podem ajudar. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/ampliar-ideia-rizomas-podem-ajudar/> Acesso em: 3 jul. 2025.

PUAR, Jasbir K. Homonacionalismo como mosaico: viagens virais, sexualidades afetivas. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje:** sexualidades no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 159-185.

QUINALHA, Renan. **Contra a moral e os bons costumes** : A ditadura e a repressão À comunidade LGBT / Renan Quinalha. — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2021. - - (Coleção arquivos da repressão no Brasil / coordenação Heloisa M. Starling.)

RODOVALHO, Amara Moira. **Cis by trans.** Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 1, p. 365-373, 2017.

SALESIANOS.BA. [Vídeo]. Instagram, 21 jun. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DLAu1hbOqJP/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SHOWMUSICALL. [Vídeo]. *Instagram*, 16 jun. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DK-QpHBRgC6/?igsh=a3A4MndubTVub3Zk>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade / Regina Schöpke. – 1. reimpr. – Rio de Janeiro : Contraponto, 2012.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.013

MOVIMENTOS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E AS QUESTÕES DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral¹Marcos Lopes de Souza²

RESUMO

O respectivo trabalho objetiva discutir as pesquisas que abordam os corpos, as relações de gêneros e as sexualidades nos currículos dos cursos de pedagogia no período de (2014 a 2023). Trata-se de um estudo que visa sintetizar e analisar como as questões envolvendo os gêneros e as sexualidade atravessam os documentos, fluxogramas e ementas dos cursos de pedagogia e quais os discursos das docentes, discentes e egressas(os). O estudo divide-se nos respectivos tópicos: 1 – Introdução: subdivide-se em - 1.1 -Justificativa e visão da temática: caminhos percorridos, nosso pesquisar e nossa escrita; 1.2 - Revisão sistemática de pesquisas que discutem corpos, gêneros e sexualidades nos currículos dos cursos de pedagogia; 2 – Pedagogia e Diferença: O que pode um currículo? e 3 – Considerações: Algumas interrogações e multiplicações possíveis. O caminho percorrido durante o desenho e a produção deste artigo, nos permite analisar e compreender as pesquisas e debates no tocante aos gêneros e sexualidades no currículo, bem como pensar os movi-

- 1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié-Ba, mac.jbamara@gmail.com;
- 2 Professor Doutor do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié-Ba, marcos.lopes@uesb.edu.br.

mentos que permeiam os currículos dos cursos de pedagogia, seus entraves, limitações, silenciamentos e negações, mas também suas potencialidades. Ressaltamos que não tencionamos apresentar soluções para os entraves da formação da(o) pedagoga(o) no que tange às respectivas questões, pois reconhecemos as limitações existentes, mas, como uma possibilidade de pensar o currículo de Pedagogia como um espaço para vivenciarmos e problematizarmos a diferença, que poderá contribuir para a valorização, multiplicidade e compreensão da produção das diferenças nos diversos contextos educativos.

Palavras-Chave: Corpo, gênero e sexualidade; Currículo; Diferença; Pedagogia

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA E VISÃO DA TEMÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS, NOSSO PESQUISAR E NOSSA ESCRITA

Ao percorrermos os caminhos para a construção das metodologias de pesquisa as quais nos apoiamos, é importante salientarmos que educamos, pesquisamos, lemos, escrevemos e produzimos em um novo tempo, um tempo diferente, que nos permite descontinuidades e variadas formas de criar e fazer nossas pesquisas (Paraíso, 2012). Em tal perspectiva, enfatizamos nossa aproximação com as metodologias das pesquisas pós-criticas, pós-estruturalista e que está se justifica pelos atravessamentos que transitaram nossas trajetórias acadêmica e profissional, assim como no desenvolvimento de atividades no Acuedações – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - *campus* de Jequié que debate sobre as temáticas de gênero, sexualidade, raça e etnia no campo do currículo e da formação de professoras/es.

Há a premissa de que as transformações que ocorrem em nossas vidas, na educação e nas interações que estabelecemos, podem ser explicadas pelos conceitos, teorias e categorias que produzimos e utilizamos (Paraíso, 2012). Ao nos “enveredarmos” pelos caminhos das pesquisas e metodologias pós-criticas, assim como em outros textos, assumimos o lugar de fala particular (Maknamara; Paraíso, 2013). Tal escolha justifica a nossa escrita na 1ª pessoa do plural, assim como, a opção por escrever este texto utilizando o artigo (a), em substituição aos artigos (o e/ou a, o/a), com exceção, em situações nas quais ocorram a necessidade de citar autoras e pesquisadoras, perspectivando a compreensão do trabalho e reconhecendo seus lugares. Isso se deve ao fato de nos atentarmos às questões de gênero/sexualidade e por compreender a importância de questionar as naturalizações de uma cultura patriarcal, dicotômica, cujos binarismos poderão contribuir para o não reconhecimento e a invalida-

ção das mulheres em suas criações, escritas e produções. Salientamos que um dos objetivos é subverter e questionar, pensando nas múltiplas e instáveis formas de pensar as escritas e as pessoas e não, propor novos aprisionamentos.

Ao perspectivar este texto, objetivamos justificar a escolha da temática, alguns caminhos percorridos e a forma de pesquisar e escrever, a partir deste tópico, intitulado *Introdução* e que se subdivide-se neste e em um segundo subtópico *1.2 - Revisão sistemática de pesquisas que discutem corpos, gêneros e sexualidades nos currículos dos cursos de pedagogia*, que tenciona uma revisão sistemática e a sintetização de pesquisas que discutem os corpos, os gêneros e as sexualidade e os movimentos curriculares dos cursos de pedagogia entre 2014 e 2023 e tendo como perguntas norteadoras: Qual o estado da arte em relação à respectiva temática nos últimos 10 anos? E quais os entraves e possibilidades no que tange ao currículo de pedagogia?

Em *Pedagogia e Diferença: O que pode um currículo?*, segundo tópico deste texto, perspectivamos problematizar o currículo a partir de Macedo (2012), Silva (2000) e Paraíso (2012), buscando pensar o currículo pós-crítico, suas multiplicidades, a possibilidade em considerarmos um currículo não “normativo”, com raciocínios não generificados, onde não há espaço para relações desiguais de gênero, questionando a identidade e diferença como relações de poder, visando o reconhecimento e valorização da diferença e a subversão das hierarquizações e desigualdades, visionando a pedagogia como diferença.

No terceiro e último tópico, alcunhado *Considerações: Algumas interrogações e multiplicações possíveis*, intentamos fazer uma síntese da discussão e das principais implicações, conclusões, ao tempo em que avaliaremos o trabalho, apresentaremos questionamentos e fragilidades pertinentes à temática investigada e como podemos pensar a multiplicação de novas propostas, questões e pesquisas. Para além, discutiremos acerca das questões norteadoras e se ambas foram respondidas ou não.

1.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE PESQUISAS QUE DISCUTEM CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Quais estudos foram realizados acerca da respectiva temática nos últimos 10 anos? E quais os entraves e possibilidades no que tange ao currículo de pedagogia? Tendo em vista as seguintes questões norteadoras e perspectivando fazer um levantamento de estudos importantes acerca das pesquisas que discutem corpos, gêneros e sexualidades nos currículos dos cursos de pedagogia, nos respaldaremos na metodologia de revisão sistemática que é compreendida como “uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade” (De-La-Torre-Ugarte-Guanilo; Takahashi; Bertolozzi, 2011, p. 1261).

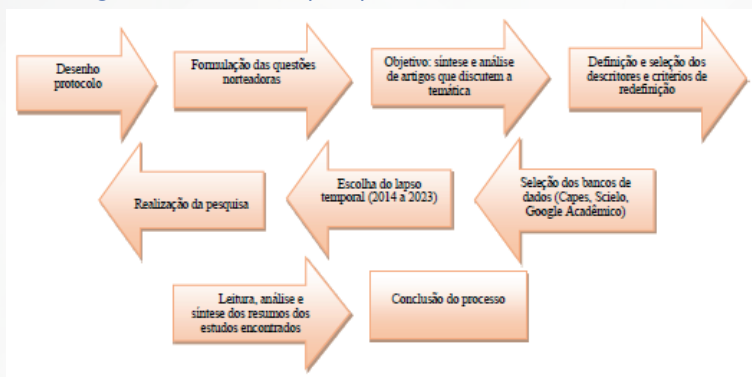
Em tal perspectiva, uma pesquisa de revisão sistemática é um levantamento formal de estudos relevantes sobre uma determinada temática, que apresenta e testa hipóteses, selecionando, agrupando e avaliando os estudos de modo crítico, ao tempo em que investiga e sintetiza resultados de importantes estudos, busca responder questões de pesquisa e investiga estudos correlatos visando novos direcionamentos, utilizando métodos sistemáticos.

Desse modo, este estudo de revisão sistemática objetiva investigar artigos que tratam das questões de corpos, gêneros e sexualidades nos currículos dos cursos de pedagogia nos últimos 10 anos (2014 a 2023), analisando como essas questões têm permeado os movimentos curriculares e atravessam os documentos, fluxogramas e ementas dos cursos, além de apresentar os entendimentos e discursos de docentes, discentes e egressas acerca dessas questões, de suas vivências e experiências, no tocante à sua relevância, entraves e limitações.

A pesquisa foi pensada, desenhada e realizada com foco no intervalo de 2014 a 2023. Para essa finalidade e visando trilhar o caminho

necessário, buscamos construir um protocolo, formulando as questões norteadoras, elegendo o objetivo, definindo e selecionando os descritores, pensando nos elementos pertinentes para a definição e realização da pesquisa. O desenho abaixo facilitará a compreensão acerca do caminho trilhado.

Fig 1 – Percurso da pesquisa de Revisão sistemática



Fonte: Elaboração das(os) autoras(os) – 2024

Com base na figura acima, é possível compreender o processo de revisão sistemática realizada. Inicialmente, buscamos fazer o desenho da pesquisa e criamos o protocolo que se traduz por meio da figura 1, formulamos as duas perguntas norteadoras e definimos o objetivo que visa sintetizar e analisar artigos que discutem a mesma temática, traduzindo-se como um dos critérios de inclusão/exclusão, levando em conta que o foco desse estudo é analisar apenas artigos, realizando a exclusão de quaisquer outros textos. Após as etapas citadas e a produção do resumo deste artigo, elegemos os seguintes descritores focando no título, no resumo e nas palavras chaves dos textos: “corpos”, “gêneros”, “sexualidades”, “pedagogia”, “relações de gênero” e “currículo de pedagogia”, como termos essenciais na perspectiva de atingir os resultados esperados.

Em seguida, analisamos algumas bases de dados levando em conta a representatividade acadêmica, para decidir em quais bases a pesquisa seria feita, elegendo as três respectivas: a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico (Google Scholar) e o Portal de Periódicos.



dicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Consequentemente, tivemos a necessidade de escolher o lapso temporal, optando por delimitar o período dos últimos 10 anos, selecionando estudos publicados entre 2014 e 2023, visando a análise dos resumos e textos encontrados, como apresento no quadro a seguir:

Quadro 1: Quantidade de artigos encontrados nos respectivos bancos de dados:

Bancos de Dados	Textos encontrados	1ª Redefinição	2ª Redefinição
Scielo	200	20	06
Google acadêmico	76	08	07
Portal de Periódico Capes	30	10	07

Fonte: Portal de periódicos Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes (Dez/2023-Jan/2024).

O quadro 1 revela a quantidade total de textos encontrados, considerando as publicações dos 10 últimos anos e isso demonstra um resultado ainda incipiente, sobretudo após redefinições, pois mesmo com um número considerável de textos encontrados, após segunda redefinição, restaram poucos trabalhos em cada banco de dados. No entanto, vale reiterar, que após encontrar os 306 estudos, utilizamos alguns importantes critérios de redefinição, como: país, idioma, área temática, tipo de literatura, se citável, entre outros.

Quadro 2: Artigos encontrados no banco de dados do Scielo:

Nº	TÍTULO DO TEXTO (ARTIGO)	AUTORAS(ES)	ANO	PUBLICAÇÃO
01	Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia	Roney Polato de Castro	2016	PRO-POSIÇÕES
02	A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as	Juliana Lapa Rizza; Paula Regina Costa Ribeiro; Maria Renata Alonso Mota.	2018	Educação Pesquisa - São Paulo
03	Quando o currículo se torna passarela para a diferença	George Souza de Melo; Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira.	2020	DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença

Nº	TÍTULO DO TEXTO (ARTIGO)	AUTORAS(ES)	ANO	PUBLICAÇÃO
04	Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?	Roney Polato de Castro; Anderson Ferrari.	2021	Revista Brasileira de Educação
05	Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire ¹	Juliana Rezende Torres; Lourdes de Fátima Bezerra Carril.	2021	Educar em Revista -Curitiba
06	Projetos pedagógicos de curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente	Eduardo Barbosa De Menezes Guimarães, Iolete Ribeiro Da Silva; Isabel Cristina Fernandes Ferreira; Ângelo Cabral Esperança.	2023	Educação em Revista -Belo Horizonte

Fonte: Scielo (Dez/2023-Jan/2024)

O quadro 2 se refere aos artigos encontrados no Scielo. Eles tratam especificamente das questões acerca das relações de gênero e sexualidades no âmbito dos cursos de formação docente, onde daremos ênfase ao curso de pedagogia. Ao realizar as leituras, análises e sínteses desses estudos, percebemos pontos que coadunam e outros que divergem, assim como vieses distintos são apresentados.

No primeiro artigo, o autor discute as experiências de estudantes de um curso de pedagogia em um componente curricular que trata especificamente das temáticas relações de gênero e sexualidade, e busca analisar as produções das pedagogas em formação com base em suas vivências e experiências, Segundo Castro (2016), a análise do respectivo material propiciou o levantamento dessas questões por parte das participantes, no que tange ao exercício da docência, além da autoanálise de suas subjetividades e suas relações consigo mesmas e com o outro.

No artigo intitulado “A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as”, as autoras investigaram políticas de formação de professoras e a produção das verdades que as permeiam, a partir da perspectiva Foucaultiana no contexto de

disciplinas que discutem a sexualidade em universidades federais nas cinco regiões brasileiras e, mostraram uma quantidade significativa de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, contudo, onde o foco de discussão mais recai sobre a escola e se apresenta como campo privilegiado para as discussões, foi nos cursos de pedagogia, cujas ementas têm pauta os debates acerca da diferença e das diversidades. Para as autoras, essa análise permitiu problematizar os movimentos que o dispositivo da sexualidade apresenta contemporaneamente (Rizza et al., 2018).

Melo e Oliveira (2020), em “Quando um currículo se torna passarela para a diferença” fruto de uma pesquisa de mestrado, debatem os corpos, gêneros e as sexualidades, no currículo em uma perspectiva pós-estruturalista, e apesar dos descritores que elegemos, coadunarem com as palavras-chaves do texto, isso ocorre no contexto do ensino médio e não no curso de pedagogia. No entanto, vale pontuar que as ações realizadas e analisadas nesse estudo, cujos corpos dissidentes, exerceram o direito de aparecer [...] Fizeram do currículo, portanto, a sua própria passarela” (Melo; Oliveira, 2020, p. 16).

Castro e Ferrari (2021), discutem questões elaboradas a partir de uma pesquisa mais abrangente, focando na presença e ausência dessas discussões, no currículo de pedagogia de uma universidade federal, a partir da análise de questionários qualitativos, onde eles analisam de quais formas essas questões atravessaram suas formações, e subjetivações, salientando que foi percebido um aspecto paradoxal.

No penúltimo artigo, Torres e Carril (2021), abordam a formação docente em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade nos cursos de Biologia, Pedagogia e Geografia, mas com foco nos referenciais Freirianos e ao final destaca a relevância de desenvolver trabalhos pedagógicos em torno de questões relativas às diferenças. Já o último artigo analisado, enfatiza o fato de ser comum se deparar com docentes que reproduzem violências LGBTQIAPN+fóbicas ou se silenciam, como justificativa para investigar e identificar de que modo tais temáticas estão presentes em dez projetos pedagógicos de cursos de formação docente,

incluindo o curso de pedagogia de duas Universidades públicas de Manaus. Segundo Guimarães et al. (2023), a presença das temáticas nas ementas é diminuta, não ocorre de forma transversal, mas em momentos pontuais e quando acontece ainda está atrelada a um discurso biológico, diferente do que o Projeto Político do Curso - PPC estabelece.

Quadro 3: Artigos encontrados no banco de dados do Google Acadêmico:

Nº	TÍTULO DO TEXTO (ARTIGO)	AUTORAS(ES)	ANO	PUBLICAÇÃO
01	Modos de ver, sentir e questionar: desvelando o lugar do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia	Taís De Sousa Ferreira; Marco Antonio Leandro Barzano.	2014	Momento
02	Tecer e entretecer a vida: educação para as sexualidades e gêneros na formação docente	Constantina Xavier Filha.	2017	InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS.
03	Percorrendo os caminhos diante da pesquisa bibliográfica: os movimentos de formação em gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura em pedagogia entre os anos de 2006 e 2018	Apolônia Ferreira Silva	2019	Revista Diversidade e Educação
04	Gêneros e sexualidades na formação docente entre dores e delícias: problematizações	Constantina Xavier Filha	2021	Ensino e Pesquisa
05	Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina	Tânia Mara Cruz; Márcia Buss-Simão.	2021	Revista HISTEDBR On-line
06	Trajetórias formativas com pesquisas em gênero e sexualidade na educação	Alexandre Gomes Soares; Marlucy Alves Paraíso.	2022	Educação Revista do Centro de Educação - UFSM
07	Gênero e sexualidade no currículo da pedagogia: movimentos curriculares na formação transversal	Alexandre Gomes Soares; Marlucy Alves Paraíso.	2023	RIE – Revista Imagens da Educação

Fonte: Google Acadêmico (Dez/2023-Jan/2024)

Tanto no Google Acadêmico, quanto no Portal de Periódicos da Capes, após redefinições, o número de trabalhos analisados, foram sete e, vale pontuar, que há duplicidades. No quadro 3, estão elencados apenas os artigos encontrados no Google Acadêmico e assim como os do quadro anterior, também tratam das questões relativas aos gêneros e sexualidades no currículo dos cursos de pedagogia.

Acerca da temática e descritores, é importante frisar que mesmo tendo sido utilizado o descritor “corpos”, nem sempre ele aparecia nos títulos, resumos ou palavras-chaves, mas esteve presente em alguns textos e discussões, como observaremos a seguir.

Ferreira e Barzano (2014), objetivam demonstrar a presença das questões de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia e os resultados anunciam que estas são atravessadas por negações e silenciamentos, tanto no contexto do currículo, quanto nas práticas docentes, indo de encontro com a resistência, enunciação e reivindicação de algumas práticas e sujeitos. No artigo de número 2, Xavier Filha (2017), discute o processo da educação para as sexualidades e gêneros na formação docente e salienta que o corpo foi banido da escola, além de ser disciplinado e educado, visando conter a sexualidade. Para Xavier Filha, é importante que a formação docente desnaturalize tais práticas. O 4º texto também é da autora, porém de 2021. Nele, a autora descreve as discussões advindas de práticas profissionais da pesquisadora, no contexto da formação inicial no curso de pedagogia, além de salientar e descrever o processo de inclusão da disciplina Educação, Sexualidade e Gênero no curso. Para a autora, esse é um campo de lutas e disputa do currículo, visando a legitimação de conteúdos e área de conhecimento.

A problematização dos gêneros e das sexualidades na Licenciatura em Pedagogia e como tais questões atravessam os trabalhos acadêmicos entre os anos de 2006 e 2018, foi realizada no texto 3, por Silva (2019). Na oportunidade, são percebidas mudanças significativas na política envolvendo essas questões, sobretudo até meados de 2010, mas houve

retrocesso, e hoje, há necessidade de reiterar a relevância dessas discussões e práticas.

Buscando compreender contradições que atravessam a ausência e presença dos estudos de gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Comunitárias de Santa Catarina, Cruz e Simão (2021) analisaram as ementas dos cursos entre 2014 e 2018, e revelaram mais ausências do que presença dessas temáticas, uma preocupação das autoras diante de um contexto de perda de direitos sociais e crescimento da onda conservadora e fundamentalista.

Os dois últimos textos elencados, das mesmas autoras, um de 2022 e o outro de 2023, apresentam uma entrevista com a docente e pesquisadora Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, realizada por Soares e Paraíso (2022), objetivando compreender suas trajetórias formativas com pesquisas em gênero e sexualidade no campo da educação e da saúde e, no que tange ao campo educacional, uma das perspectivas da pesquisadora, é que a ação de educar se preocupe com o que, quem e como ensinam e se aprendem, para além das instituições de ensino e as salas de aula. Já Soares e Paraíso (2023), analisaram percepções de docentes e discentes acerca das questões de gênero e sexualidade no currículo da Pedagogia, na formação transversal na Universidade Federal de Minas Gerais, perspectivando compreender os percursos propostos na formação transversal. Após análise, elas identificaram os movimentos curriculares das disciplinas transversais com foco em gênero e sexualidade, além de perceber que no currículo do Ensino Superior, essas questões são permeadas por estranhamentos, resistência, invenção, criatividade e no entendimento de currículo como território de afirmação da vida.

Quadro 4: Artigos encontrados no banco de dados Portal de Periódicos da Capes:

Nº	TÍTULO DO TEXTO (ARTIGO)	AUTORAS(ES)	ANO	PUBLICAÇÃO
01	Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia	Roney Polato de Castro	2016	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador



Nº	TÍTULO DO TEXTO (ARTIGO)	AUTORAS(ES)	ANO	PUBLICAÇÃO
02	Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo queer	Pedro Paulo Souza Rios; Helma de Melo Cardoso; Alfrancio Ferreira Dias.	2018	Educação e Formação - Fortaleza
03	Percorrendo os caminhos diante da pesquisa bibliográfica: os movimentos de formação em gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura em pedagogia entre os anos de 2006 e 2018	Apolônia Ferreira Silva	2019	Revista Diversidade e Educação
04	Pedagogias transgressoras: as potencialidades decolonizadoras de pedagogias que tratam de gênero e sexualidade	Emmanuel Henrique Souza Rodrigues	2019	Revista Espaço Acadêmico
05	Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de pedagogia	Nilson Sousa Cirqueira; José Valdir Jesus de Santana; Reginaldo Santos Pereira.	2021	Revista Práxis Educacional
06	Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?	Roney Polato de Castro; Anderson Ferrari.	2021	Revista Brasileira de educação
07	Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina	Tânia Mara Cruz; Márcia Buss-Simão.	2021	Revista HISTEDBR On-line

Fonte: Portal de Periódico Capes (Dez/2023-Jan/2024)

O quarto e último quadro elenca os artigos encontrados no banco de dados Portal de Periódicos da Capes. Para iniciar a análise e síntese dos artigos, gostaríamos de salientar que os textos de número 03 e 07 de Silva (2019) e Cruz e Simão (2021), apresentam duplicidade com os textos de números 03 e 05 do quadro de número 3 e o texto 06 no quadro de número 4, também tem duplicidade com o texto 04 do quadro 2. Em tal contexto, os três já foram abordados e daremos sequência aos demais textos.

Castro (2016), discute as experiências de formação inicial em um componente curricular que aborda as questões de gênero e sexualidades em um curso de Pedagogia. Utilizando diários de bordo produzidos pelas discentes, tomando como base a disciplina, foram selecionadas nas narrativas, trechos nos quais as pedagogas em formação foram instigadas nas relações com as escolas e/ou famílias. O autor concluiu que as discussões sobre gêneros e sexualidades na disciplina, contribuíram com a produção de algumas formas das discentes perceberem o seu cotidiano, suas relações e as vivências nas escolas, problematizando-as.

No artigo de número 02, Rios, Cardoso e Dias (2018), refletiram sobre as concepções das docentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, campus de Itabaiana, no que tange às questões de gênero, corpo e sexualidade, em uma perspectiva pós-estruturalista. O estudo apontou que houve avanços nas últimas décadas em relação às temáticas. Entretanto, há a necessidade de mudanças curriculares, na perspectiva de uma nova postura pedagógica e política, além de novas estratégias e atitudes pedagógicas.

No quarto artigo, intitulado “Pedagogias transgressoras: as potencialidades decolonizadoras de pedagogias que tratem de gênero e sexualidade”, Rodrigues (2019) discute a necessidade de uma pedagogia decolonizadora, perspectivando um contexto escolar que seja capaz de acolher a diferença e as questões e situações envolvendo o gênero e a sexualidade em uma perspectiva queer. Já o quinto artigo encontrado, aborda a formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga-BA, no ano de 2019. No respectivo, Cirqueira, Santana e Pereira (2021), fazem um recorte de uma pesquisa de mestrado e problematizam os discursos sobre gêneros e docência, com base nos enunciados das docentes e discentes do curso. Após análises, foi salientado que as relações de gênero e sexualidades têm sido problematizadas no curso de Pedagogia, entretanto, o currículo do curso apresenta

lacunas. Além disso, as abordagens não ocorrem de modo interdisciplinar e as participantes anunciaram a importância de mudanças nesse cenário.

Com base nas sínteses e análises realizadas, é relevante salientar que há existência de lacunas, portanto há uma necessidade de aprofundamento nesta revisão sistemática. Nesse sentido, outro protocolo poderá ser produzido, outros critérios e descritores podem ser pensados, assim como outras fontes de dados poderão se somar a essas, visando um maior aprofundamento da respectiva temática e uma análise mais ampliada e apurada de tudo que foi encontrado. De modo geral, é possível salientar aspectos relevantes que foram apresentados nos artigos: investigaram políticas de formação e as produções das verdades, problematizaram a sexualidade, salientaram a ausência e presença dessas temáticas nos currículos, a abordagem pontual, ao invés de interdisciplinar, as negações, violências e silenciamentos de professoras(es), a necessidade de problematização, a inclusão de disciplinas em um cenário de lutas e disputas no currículo, os avanços e retrocessos ao longo dos anos, a relevância de focar no eu, no outro e nas diferenças, os estranhamentos e resistências e, sobretudo, a necessidade de mudanças curriculares.

Os resultados apresentados são de grande relevância, mas ainda assim, a revisão realizada aponta para a necessidade de pensarmos na ampliação dessas discussões, no aprofundamento no âmbito institucional, pensando na constituição histórica de disciplinas específicas, na relevância de problematizar a tensão e materialização dos corpos, de focar na organização e divergências das programas curriculares, de perceber a importância de problematizar não só as vozes das(os) docentes e discentes, mas também as vozes das(os) egressas(os) e coordenadoras(es) de curso, visando analisar diferentes enunciados e percepções, com ênfase na formação e nas práticas pedagógicas.

Perspectivando pensar pedagogia como diferença e a multiplicidade do currículo, apoiada em Macedo (2012), Silva (2000) e Paraíso (2012), passo para a segunda parte desse trabalho, na qual intencionamos discutir o que pode um currículo.

2 PEDAGOGIA E DIFERENÇA: O QUE PODE UM CURRÍCULO?

A leitura da obra intitulada: *Currículo Campo, conceito e pesquisa*, de Roberto Sidinei Macedo (2012), nos levou a pensar o currículo e todo emaranhado que o constitui histórica, culturalmente, socialmente, geograficamente, economicamente, dentre tantos fatores sociais. Além de permitir uma imersão em uma esfera complexa, desafiadora e em uma teia de questionamentos do tipo: “*durante todo o nosso processo formativo e trajetória profissional o que aprendemos sobre currículo?*”.

Perceber a polissemia do termo, entender o currículo como um terreno prático, historicamente formado e socialmente construído, que não se resume a questões relativas aos conteúdos e saberes desenvolvidos por disciplinas e sim como teoria que se respalda nos âmbitos teórico, político e prático, cujas questões necessitam ser debatidas pela sociedade, almejando o bem comum social, nos posiciona para o entendimento de que o currículo é fluido, é movimento e que se entrelaça com nossas vidas, vivências e experiências outras.

Falar de currículo, pensar suas potencialidades atreladas a uma pedagogia como diferença, é falar de vivências, de experiências e de vida. Nesse sentido, apoiamo-nos em Paraíso (2012), quando diz que é pensando nessas trajetórias, nas dúvidas, no que não podemos descartar e no que é possível abrir mão, que amparada por correntes pós-críticas, é possível questionar os diferentes currículos.

Para Macedo (2012), precisamos questionar as tentativas equivocadas, mercantilizadas ou niilistas que tentam reduzir o currículo, pois ele pode ser compreendido como um potente instrumento de constituição de realidades educacionais, afinal, currículo “[...] é poder, é complexo, mas até agora não sei bem o que é realmente” (Macedo, 2012, p.29).

Objetivando trilhar por um caminho que busca elencar tudo que não é currículo e as dificuldades que os atores e atrizes educacionais possuem para nocional o termo, Macedo (2012), nos apresenta e discute perspectivas disciplinares como orientação curricular e, respaldado em estudiosos

como Gallo (2004), o autor historiciza currículo desde a Grécia Clássica, na antiguidade grega e romana, reiterando que a perspectiva de currículo como um plano de estudos, que incitou sua concepção disciplinar, dominou a idade média, que decidiu fragmentar o conhecimento em áreas. Enfatiza o currículo moderno, sua predominância e consolidação entre os séculos XIX e XX, aborda acerca da introdução da crítica na história do currículo, em diálogo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), salientando a formativa e relevante obra do autor acerca do movimento teórico no campo do currículo e a desestabilização das teorias tradicionais, destacando que o currículo naquele contexto passa a ser pensado como “construção social” (Macedo, 2012).

Antes de nos proporcionar o contato direto com as abordagens pós-críticas do currículo, Macedo (2012), discorre sobre os embates entorno das abordagens pós-formais, pós-críticas e pós-estruturalistas em currículo, salientando que a articulação com a perspectiva crítica ampliada, questiona as perspectivas hierarquizantes que se consolidaram historicamente.

Com base no exposto até aqui, reiteramos o questionamento que intitula este tópico: *O que pode um currículo quando pensamos na pedagogia como diferença?* A diferença é interpretada no multiculturalismo, como um elemento fundante que se movimenta no campo do currículo das teorias pós-críticas. Com base nisso, Macedo salienta que, na perspectiva pós-estruturalista, a análise da diferença enquanto expressão de ser no mundo e ser com o outro é basilar, portanto, a diferença passa a existir na nossa relação com o outro, não sendo absoluta e sim relacional, permeada por relações de poder (Macedo, 2012).

Macedo nos impulsiona a pensar que é por meio das relações de poder que o “diferente” e a “diferença” passam a ser compreendidos de modo negativo, quando relacionados com o “não diferente”. Por isso, a relevância de pensar com base na visão pós-estruturalista, que analisa a diferença a partir das formas de ser, com o outro e no mundo, perspectivando não compreendê-la de modo absoluto, mas sim, relacional. Diante

disso, o currículo é percebido como um campo discursivo que atravessa práticas de poder e de significação.

O autor pensa e discorre sobre o currículo nas diversas concepções pós-críticas, mas atentaremos para a pós-estruturalista, como salientamos anteriormente. Para ilustrar esta perspectiva do currículo, Macedo (2012), salienta que o pensamento pós-estruturalista também vai pensar o currículo e ter atitudes atuais sobre ele, no movimento de crítica da crítica do currículo. As análises das referidas perspectivas são caracterizadas de modo marcante por entender que o significado é construído socialmente, onde a incerteza é insuprimível, portanto, o significado é socialmente produzido e atravessado pelas relações de poder e saber que o envolvem.

Em tal contexto, no que tange às práticas curriculares, a sua relação com a verdade, será questionada, há a desestabilização do currículo, das certezas, não somente no modo como a abordagem pós-estruturalista lida com a verdade, mas também, questionando-a, intentando indagar todo o processo de construção da verdade. Acerca disso, Macedo (2012), salienta que o movimento pós-estruturalista questiona e desconfia dos binarismos antinômicos que sustentam o currículo, como os masculino/feminino teoria/prática; mente/corpo, entre outros, pois para ele, o pós estruturalismo é uma perspectiva desreificadora das formas e conteúdos do currículo que temos.

Essa nova forma de pensar o currículo, nos leva a compreensão de que por mais entraves e limitações que tendem a existir nos currículos e práticas curriculares dos cursos de pedagogia, ainda assim, pode ser possível pensar *o que pode um currículo*, considerando esse movimento e essa perspectiva desreificadora da abordagem pós-estruturalista, que poderá permitir ao indivíduo em processo de formação, refletir sobre a sua existência, suas relações e ações sociais.

Trilhar pelos caminhos das pesquisas pós-críticas, pós-estruturalistas em educação e em currículo, poderá contribuir para a problematização de temáticas como os corpos, os gêneros, as sexualidades, a diferença e a pedagogia, além da possibilidade de ampliarmos nossos objetos curricula-

res. Desse modo, ao elegermos as teorias pós-críticas, visando ressignificar currículos, também é possível apresentar o que pode um currículo, seus entraves e potencialidades (Paraíso, 2012). Para a autora, ao abraçarmos a perspectiva com a qual estamos trabalhando e intentando dialogar, há premissas e aspectos relevantes que precisamos considerar, pois “[...] nosso tempo vive mudanças significativas na educação [...]. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender” (Paraíso, 2012, p.26).

Em outras palavras, na contemporaneidade, há situações, pessoas e coisas permeadas por instabilidades, incertezas e fluidez, ademais, pesquisamos, educamos e produzimos em um contexto diferente e, a diferença, atravessa todas as esferas, povoando as ruas, as casas as escolas, as salas de aula, os currículos e os diversos âmbitos educativos, nos desafiando a pensarmos e agirmos, também de modo diferente, perspectivando contribuir com diferentes grupos e suas variadas e importantes lutas (Paraíso, 2012). Afinal, [...], a pedagogia e a educação não podem ser mais os mesmos. Consideramos que nossos entendimentos disso tudo também devem ser outros. Não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em currículo” (Paraíso, 2012, p.26).

Neste cenário, para Paraíso (2012), nos interessa pensar para além das naturalizações, engavetamentos e formas fixas de estudos e análises, onde priorizamos apenas classe social e, nos atentarmos e operarmos com questões de raça/etnia, de geração, cultura, regionalidade, entre outras, assim como as questões de gênero e sexualidade, temáticas foco deste texto, que mesmo sendo nosso objeto de análise no contexto do currículo de pedagogia, nos instiga a (re)pensar a todo tempo o discurso que temos construído, as nossas versões de verdade e o riscos de novos aprisionamentos. No entanto, para essa autora, tudo o que vemos, lemos, sentimos, escutamos e analisamos, necessita ser questionado, problematizado, para compreendermos de que forma nossos discursos se tornaram verdadeiros, quais relações de poder atravessaram tal contexto e que outros discursos sobre currículo, educação e outras temáticas, foram ignorados (Paraíso, 2012).

Nesse sentido, toda a leitura que temos realizado, perspectivando a construção da nossa problemática, de alguma forma, nos impulsionou, seja revisitando outros materiais, questionando a nossa análise e escrita, ou trilhando meios para intentar problematizar a *Pedagogia E Diferença: O que pode um Currículo?* Certamente, esse processo não é diferente com outras pessoas e em outros contextos.

Depois de apresentadas as perspectivas de Macedo (2012) e Paraíso (2012), daremos sequência a este tópico, intentando dar continuidade as problematizações, a partir do questionamento supracitado, apresentando de modo sucinto o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2000), no texto: *A produção social da identidade e da diferença*, mais especificamente, no tópico *Pedagogia como diferença*.

Para Silva (2000), pensar a diferença atrelada aos termos respeito e tolerância, no contexto da educação, parece vinculá-la a sentimentos nobres, no entanto, impossibilita que percebamos a diferença e a identidade como elementos produzidos socialmente e que são atravessados por relações de poder e por ser uma questão de produção, não há como tratá-la como uma questão de diálogo e aquiescência, mas sim, como uma questão permeada essencialmente, por relações de poder.

Ao sintetizar e descrever o que é identidade e o que não é, Silva (2000) frisa que a mesma descrição pode ser pensada para a diferença, pois não são fixas, estáveis, homogêneas, acabadas, mas são uma construção, fragmentadas, inconstantes, entre outros múltiplos aspectos. E naquele contexto, o autor questiona e em seguida argumenta: como tudo isso se traduziria em termos de currículo e pedagogia? [...] é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular (Silva, 2000, p.97). Perceba que o autor enfatiza a questão do outro e da diferença como um problema social e também um problema pedagógico e curricular, pois para além de se tratar de questões que atravessam todas as esferas da sociedade e relações, a questão da diferença importa e é relevante que esteja presente nas pautas pedagógicas e curriculares, nas múltiplas esferas educativas, pois, pode haver uma explosão de confron-

tos e/ou violência com a volta do outro que foi reprimido e ignorado, em uma sociedade com múltiplas dimensões de identidades. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2000, p. 97).

Ao salientar o porquê a diferença não pode deixar de ser uma preocupação pedagógica e curricular, o autor destaca que o “outro”, se apresenta de múltiplas formas em uma sociedade onde a identidade se estende por todas as direções e, quando Silva (2000) descreve o que é o outro, reitera a importância de pensar a diferença na perspectiva dos currículo de pedagogia, acerca das questões de corpos, gêneros e sexualidades, pois para além de demonstrar boa vontade para com a diferença, pode ser mais relevante pensar uma política curricular e pedagógica, cuja teoria, além de valorizar e reconhecer a diferença, questione-a, estimulando as discentes, (no caso, as pedagogas em formação), a transgredir, e subverter as identidades existentes (Silva, 2000).

Pensando nisso, algumas estratégias pedagógicas possíveis são abordadas por Silva (2000), que são classificadas como, “liberal”, “terapêutica”, uma “intermediária” e a que leva em conta as contribuições da teoria cultural recente, de inspiração pós-estruturalista: a primeira, intitulada “liberal”, é a que estimula e cultiva os bons sentimentos para com a nomeada “diversidade” e é pautada na ideia de respeito e tolerância (como sentimento de superioridade para com o estranho); a “terapêutica, que entende a diversidade como algo natural, bom, atribuindo rejeição ao outro e à diferença, a questões psicológicas, nesse sentido, um indivíduo não consegue conviver com a diferença, devido a entendimentos distorcidos, preconceito e discriminação, portanto, essas inadequações seriam trabalhadas a partir de estratégias pedagógicas; em tal contexto, surge a “intermediária”, e talvez a que mais se faz presente nos âmbitos educacionais, cujas estratégias se preocupam em apresentar uma visão distante, exótica, superficial e curiosa, da diferença, sem questionar as relações de poder.

Já a estratégia, cujo autor argumenta a favor, é uma abordagem que considera as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo a pós-estruturalista, que se preocupa em questionar sobre a produção da identidade e da diferença e o modo como as instituições estão envolvidas em sua criação e fixação e que reconheça a incapacidade de a diversidade dar conta dessas questões. O autor conclui reiterando: [...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. [...] fazer pedagogia significa “procurar acolher o outro como outro (Silva, 2000, p.97).

Isto posto, podemos compreender que Macedo (2012), Paraíso (2012) e Silva (2000), problematizam direta e/ou indiretamente, o currículo e a pedagogia em seus textos, e nos convidam a pensar nas probabilidades existentes no que tangem à diferença e as diversas as temáticas e questões que atravessam essa esfera, perspectivando a “pedagogia como diferença”. Em tal perspectiva, findamos este tópico, reiterando o pensamento de Silva (2000), que argumenta em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença, que leve em conta, de modo especial, as contribuições da teoria cultural recente, nos fazendo pensar nas diferentes possibilidades, ao nos inspirarmos na perspectiva pós-estruturalista.

3 CONSIDERAÇÕES: ALGUMAS INTERROGAÇÕES E MULTIPLICAÇÕES POSSÍVEIS

Ao desenharmos a escrita de um texto, seja ele um resumo, um ensaio, um artigo ou mesmo uma tese, estamos produzindo ciências, abordando contextos históricos, instituições, documentos, mas também, falando de vidas, de pessoas, e de nós mesmas. O respectivo processo, nos permitiu analisar, sintetizar e compreender um pouco acerca das pesquisas e dos debates relacionados às questões de corpos, gêneros e sexualidades nos currículos, especialmente no currículo de pedagogia, percebendo

os silenciamentos, entraves, limitações e negações que permeiam esse contexto, assim como os avanços e potencialidades que atravessam o currículo. Além de dialogar com os textos de Macedo (2012), Paraíso (2012) e Silva (2000), que apresentaram toda a complexidade do currículo e as potências das perspectivas teóricas.

Ao retomar as perguntas que nortearam a revisão sistemática realizada: *Quais estudos foram realizados acerca da respectiva temática nos últimos 10 anos? E quais os entraves e possibilidades no que tange ao currículo de pedagogia?* consideramos que o objetivo foi alcançado, pois conseguimos apresentar, sintetizar e analisar importantes trabalhos que se debruçaram sobre as questões e, nestes, foram elencados os diversos entraves vivenciados em tais contextos, mas também as múltiplas possibilidades.

Reconhecemos que a revisão sistemática realizada foi produzida de forma minuciosa, mas ainda apresenta fragilidades. No entanto, notamos que foi possível debater e problematizar ideias a partir das pesquisas e estudos que abordam os corpos, os gêneros e as sexualidades no contexto do currículo e formação em pedagogia, além de apresentar aspectos relevantes dos estudos, como a presença e ausência dessas discussões nos currículos, as análises das negações, violências e silenciamentos de docentes, a inclusão de disciplinas específicas, os avanços e retrocessos nas últimas décadas, os estranhamentos, resistências e tantos outros. Ademais, as lacunas apresentadas, apontam, para a necessidade de pensarmos na ampliação dessas discussões no âmbito institucional e curricular e na produção de novas pesquisas.

Diante disso, ressaltamos que não há intenção de apresentar soluções para o currículo e para todos os entraves que envolvem a formação das(os) pedagogas(os), no tocante às temáticas supracitadas, pois reconhecemos as limitações existentes. Contudo, com base em tudo que foi elencado e discutido até aqui, faremos o seguinte questionamento: podemos pensar o currículo de pedagogia como um espaço para vivenciarmos, experienciarmos e problematizarmos a diferença, levando em conta que atitudes

como essas poderão contribuir para a valorização, multiplicidade e compreensão da produção das diferenças nos diversos contextos educativos?

REFERÊNCIAS

CASTRO, Roney Polato. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 37-55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8645897>. Acesso em: 15 out. 2025.

CASTRO, R. P. de; FERRARI, A. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260040, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260040>. Acesso em: 11 set. 2024.

CIRQUEIRA, Nilson Sousa; SANTANA, José Valdir Jesus de; PEREIRA, Reginaldo Santos. Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de pedagogia. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 258-276, abr. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000200258&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 Jan. 2024. Epub 03-Maio-2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8348>.

CRUZ, T. M.; BUSS-SIMÃO, M. Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021039, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660223.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev Esc Enferm USP**, 2011; 45(5):1260-6.

DE MELO, George Souza; A R MARTINS DE OLIVEIRA, Anna Luiza. Quando o currículo se torna passarela para a diferença. **Educar em Revista**, [S.l.], dez. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75681>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FERREIRA, T. de S., & BARZANO, M. A. L. (2014). Modos de ver, sentir e questionar: desvelando o lugar do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia.

Momento - Diálogos Em Educação, 23(1), 147-166. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4692>

GUIMARÃES, Eduardo Barbosa De Menezes; Da SILVA, Iolete Ribeiro; FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes; ESPERANÇA Angelo Cabral. Projetos pedagógicos de curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469841675>

DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 371-403.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**, 5. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MAKNAMARA, M., & PARAÍSO, M. A. (2013). Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, 22(40), 41-53.

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**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2012. p. 25-47.

RIOS, P. P. S.; CARDOSO, H. de M.; DIAS, A. F. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 98-117, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i8.272. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272>. Acesso em: 25 Jan. 2024.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/i/2018.v44/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

RODRIGUES, E. H. S. (2019). Pedagogias transgressoras: as potencialidades decolonizadoras de pedagogias que tratem de gênero e sexualidade. **Revista**

Espaço Acadêmico, 18(212), 66-77. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43394>

SOARES, A. G., & PARAÍSO, M. A. (2023). Gênero e sexualidade no currículo da pedagogia. *Imagens Da Educação*, 13(1), 54-76. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/61629>. Acesso em: 09 mar. 2025.

SOARES, A. G.; PARAÍSO, M. A. Trajetórias formativas com pesquisas em gênero e sexualidade na educação. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e31/ 1-23, 2022. DOI: 10.5902/1984644467829. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/67829>. Acesso em: 07 out. 2025.

SILVA, Apolônia Ferreira. PERCORRENDO OS CAMINHOS DIANTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ENTRE OS ANOS DE 2006 E 2018. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 373-400, 2020. DOI: 10.14295/de.v7i2.9396. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9396>. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75679>. Acesso em: 05 out. 2025.

XAVIER FILHA, Constantina. Gêneros e sexualidades na formação docente entre dores e delícias: problematizações. **Ensino e Pesquisa**, União da Vitória: v. 19, n. 2, p. 167- 183, mai./ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/issue/view/229>. Acesso em: 05 jun. 2025.

XAVIER FILHA, C. X. (2017). Tecer E Entretecer A Vida: Educação Para As Sexualidades E Gêneros Na Formação Docente. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, 23(46). Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5319>.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.014

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA SURDOS: UMA REVISÃO DE ESCOPO

Fabiola Sucupira Ferreira Sell¹Fabrício Cordeiro²

RESUMO

A comunicação desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, e no contexto da Educação Sexual, torna-se essencial garantir o acesso da comunidade Surde a informações adequadas e compreensíveis. A elaboração de materiais pedagógicos acessíveis em Libras, aliada à atuação de profissionais capacitados, é fundamental para promover aprendizagens significativas e inclusivas. Este artigo apresenta um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que investigou, por meio de uma Revisão de Escopo, as demandas educacionais relacionadas à Educação Sexual de sujeitos Surdes. A pesquisa envolveu a consulta nas bases acadêmicas, incluindo Google Scholar, SciELO, Periódicos Capes e periódicos das universidades UDESC, UFSC e UNESP, resultando em um total de 144 estudos identificados, dos quais 14 foram selecionados para análise detalhada qualitativamente. Assim, foram identificadas quatro categorias principais que aparecem como argumentação para problemas e soluções envolvendo a Educação Sexual para Surdes. Os achados evidenciam a carência de materiais pedagógicos específicos em Libras, como cartilhas, jogos educativos e sequências didá-

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/CCT – SC, fabiola.sell@udesc.br

2 Graduado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/CCT – SC, fabriocordeirobfh@gmail.com;

ticas, que deveriam ser desenvolvidos com a participação ativa de sujeitos Surdes. Além disso, ressaltam-se a importância de abordagens transdisciplinares, a valorização de influenciadores Surdes na disseminação responsável de informações e a necessidade de práticas educativas intencionais e emancipatórias. Portanto, para haver uma Educação Sexual Inclusiva e transformadora para Surdes depende-se da implementação de políticas públicas voltadas à formação contínua de docentes, ao fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais e à superação de abordagens exclusivamente biologizantes ou excludentes. Dessa forma, este estudo contribui para a compreensão das lacunas existentes e para a proposição de estratégias que promovam uma Educação Sexual mais acessível, crítica e socialmente emancipatória para a comunidade Surde.

Palavras-chave: Educação Sexual, Surdez, Libras, Visão Socioantropológica, Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na sexualidade do sujeito Surde³, podemos compreendê-la como algo intrínseco a todo e qualquer indivíduo. Segundo David Ederson Moreira do Nascimento, Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva, Eliane Ramos Pereira, Riani Joyce Neves Nóbrega⁴ (2022, p. 288), os comportamentos sexuais são naturais na vida humana, manifestando-se por meio de gestos, vocábulos, ações e sensações, independentemente de estarem ou não relacionados ao prazer. Complementando essa perspectiva, Jimena Furlani (2011), em seu livro *Educação Sexual na Sala de Aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*, argumenta que a Educação Sexual deve ser entendida como um direito fundamental, que envolve não apenas prevenção de doenças, mas também promoção de autoconhecimento, identidade de gênero e autonomia afetiva. Assim, é imprescindível garantir que todos os sujeitos, incluindo os Surdes, tenham acesso a uma Educação Sexual de qualidade, culturalmente adequada e linguisticamente acessível. Furlani (2011) também explica que a Educação Sexual é historicamente cercada de tabus, influenciada por dogmas religiosos e por tendências neoconservadoras. Esses fatores reforçam preconceitos e dificultam debates, resultando em desinformação, estigmatização e incertezas sobre a sexualidade para os sujeitos Surdes, que frequentemente enfrentam uma dupla exclusão: por sua condição de surdez e pelas barreiras culturais e sociais em torno da sexualidade.

3 Adotamos nesse artigo, a linguagem inclusiva (ou também chamada neutra em gêneros ou não-binária) para fazer referências às pessoas sem determinar um gênero. Compreendemos que o masculino universal e a neutralização de gênero por meio do emprego do “X” ou do “@” dificultam e excluem pessoas que fazem uso de softwares leitores de tela. Por isso, utilizaremos o Sistema Elu, tendo como referência o livro produzido por Gioni Caê e o design feito por Gabe Gaona, intitulado “O uso da linguagem neutra em língua portuguesa”. Devemos destacar que essa é uma escolha política que reconhece e não tem a intenção de inviabilizar, por exemplo, as lutas feministas. 4 Como escolha política, na primeira vez em que uma pessoa for citada, optamos por, introduzi-la com seu nome completo, visibilizando seu gênero (sabendo das limitações de supor gênero a partir do nome) e suas ancestralidades, com o sobrenome na íntegra.

Nesse sentido, Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004) defendem que a Libras deve ser compreendida como língua plena e legítima de instrução, condição indispensável para que a comunidade Surde tenha acesso a discussões amplas sobre sexualidade. Carlos Bernardo Skliar (1998) argumenta que a invisibilização linguística dos Surdes os coloca em uma posição de subalternidade dentro da educação e da sociedade, o que reflete também na dificuldade de abordar temas como corpo, desejo e identidade.

A escola e as redes de ensino, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possuem a autonomia para inserir em seus currículos propostas pedagógicas que abordem temas que impactam a vida dos estudantes de forma transversal e integradora, considerando dimensões locais, regionais e globais (Brasil, 2017). No contexto da comunidade Surde, a falta de materiais em Libras e a ausência de formação adequada de professores e profissionais de saúde são apontadas como barreiras significativas para a promoção de uma Educação Sexual Inclusiva (Saionara Figueiredo Santos, 2016; Rosane Teresinha Fontana, Patricia Friske Scwiderke, Maria Aparecida Brum, 2018).

O presente artigo tem como objetivo principal aprofundar, a partir de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a análise das demandas educacionais relacionadas à Educação Sexual dos sujeitos Surdes, considerando novas interpretações teóricas e reflexões metodológicas a partir da perspectiva socioantropológica da Surdez e da Educação Sexual Emancipatória Intencional (ESEI). A abordagem socioantropológica entende a Surdez não apenas como uma deficiência, mas como uma experiência cultural e social que molda formas específicas de comunicação, identidade e interação (Lodenir Becker Karnopp, 2010). Nessa perspectiva, a Educação Sexual deve reconhecer a diversidade de vivências e formas de expressão do sujeito Surde, valorizando sua cultura e linguagens próprias, além de promover inclusão e equidade.

A ESEI, por sua vez, propõe uma abordagem intencional, crítica e emancipatória da Educação Sexual, articulando aspectos afetivos, sociais, éticos

e de direitos humanos, promovendo a autonomia do estudante em relação à sua sexualidade (Furlani, 2009). Nesse sentido, a ESEI considera não apenas a transmissão de informações, mas também a construção de práticas pedagógicas que permitam ao estudante refletir sobre sua sexualidade, identidade e relações interpessoais de forma consciente e responsável.

A questão de pesquisa que sustenta este estudo é: “Como as demandas educacionais sobre a Educação Sexual dos sujeitos Surdes, identificadas no TCC, podem ser reinterpretadas e aprofundadas, considerando a visão socioantropológica da Surdez e a ESEI?”.

METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos deste estudo, foi desenvolvida uma Revisão de Escopo em pesquisas relacionadas à temática. Sobre a Revisão de Escopo, João Mattar e Daniela Karine Ramos (2021, p.47) explicam que o objetivo geral é resumir a literatura existente sobre um tópico de interesse específico, fornecendo assim uma base para compreender o estado atual da área escolhida. Para se ter isso, foi desenvolvida uma Pesquisa Bibliográfica. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009, p. 37), citando João José Saraiva Fonseca (2002, p. 32), destacam que esta é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, em formato de livros, revistas, artigos científicos, em formato digital ou escrito. A temática foi voltada para a Educação Sexual de Surdes nas escolas de Ensino Fundamental no Brasil, buscando analisar as demandas educacionais sobre a Educação Sexual dos Sujeitos Surdes. Além disso, utilizou-se para buscar e filtrar os trabalhos que envolviam a temática, a Metodologia Qualitativa.

Para isso, utilizou-se mecanismos de buscas como Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO. Foram feitas as buscas em inglês, português e espanhol, e utilizadas as combinações das seguintes *strings* nos três idiomas citados: “educação sexual”, “violência sexual”, “surdos”, “escola”, “ensino fundamental” e “Brasil”. Vale destacar que a última *string* foi utilizada apenas para filtrar os resultados encontrados, mas outras

pesquisas realizadas fora do país também foram consideradas. Por fim, a pesquisa também foi realizada em revistas da UDESC, UNESP e UFSC. Assim, ao total foram encontrados 144 artigos nos três mecanismos de busca comentados. Para filtrar tais artigos, os critérios de inclusão foram: Trabalhos com Surdes que envolvessem Educação Sexual, pesquisas que estão gratuitas e disponíveis por completo na plataforma, publicado nos idiomas “Português”, “Inglês” e “Espanhol”, entre 1950 até 2023. Os critérios de exclusão foram: publicações duplicadas, artigos de revisão, não disponibilização do resumo e do texto completo por via on-line e de forma gratuita. Dos 144 artigos encontrados nos mecanismos de busca, 97 atenderam aos critérios de inclusão e exclusão. Esses resultados foram tabelados e lidos seus títulos, resumos e considerações finais, sendo feito uma segunda filtragem. Assim, foram descartados aqueles artigos que não faziam parte da temática a ser analisada, restando dez resultados.

Também utilizamos Pesquisas Narrativas para realizar as buscas da temática sobre ESEI para Sujeitos Surdes. Segundo Ana Cristina Barbosa de Oliveira, Carlos Alberto Batista dos Santos e Roberto Remígio Florêncio (2019, p. 44), pesquisas narrativas como sendo uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre a temática buscada. Essas histórias podem ser obtidas através de artigos, revistas, diários, gravações. Nesse caso, através de conversas com a orientadora, teve-se acesso a quatro artigos que envolvem a pesquisa. Assim, ao todo obteve-se 14 resultados para a análise, na tabela 1 abaixo encontra a relação deles.

Tabela 1: Artigos selecionados para a análise

Artigos selecionados para a análise		
Artigo	Autor	Forma encontrada
Sexualidad : las voces de un grupo de sordos de Medellín (Colombia)	Paola Andrea Gil-Cano; Angélica María Navarro-García; Claudia Serna-Giraldo; Melissa Pinzón-Seguro	SciELO
O conhecimento do deficiente auditivo em relação à HIV/AIDS: Revisão integrativa	David Martins Fonseca	Google Acadêmico

Artigos selecionados para a análise		
Artigo	Autor	Forma encontrada
Deafness and HIV/AIDS: A systematic review of the literature	Jill Hanass-Hancock e Loveness Satande	Google Acadêmico
Sexualidade e surdez:: uma revisão sistemática	Valéria Maria Azevedo Guimarães e Joilson Pereira da Silva	Google Acadêmico
Sexualidade e educação: Uma comparação entre alunos surdos e não surdos	Victor Hugo de Oliveira Henrique e Edna Lopes Hardoim	Periódico CAPES
As infecções sexualmente transmissíveis na percepção de pessoas surdas	Rosane Teresinha Fontana; Patricia Friske Scwiderke e Maria Aparecida Brum Trindade	Periódicos CAPES
Educação e sexualidade: um estudo com professores de alunos surdos	Victor Hugo de Oliveira Henrique e Edna Lopes Hardoim	Periódicos CAPES
Sexualidade espaço escolar: direito linguístico do discente surdo	Luciano Ortiz	Periódico UNESP
Um estudo de teses e dissertações sobre a educação sexual da pessoa com surdez	Luana Cristina Salla	Periódicos UNESP
A sexualidade do surdo: retalhos silenciosos na constituição da sua identidade	Rose Clér Estivaleta Beche	Periódicos UFSC
Doenças sexualmente transmissíveis - análise psicossocial das representações de alunos surdos	Janaína Francisca Pinto Fernandes	Pesquisas Narrativas
Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de São Paulo	Karen Ribeiro	Pesquisas Narrativas
A construção discursiva de identidades de gênero de tradutores e intérpretes de Libras não heteronormativos	Saionara Figueiredo Santos	Pesquisas Narrativas
Tirando os sinais dos armários: Influencers surdos como agentes na expansão lexical em comunidades de prática LGBTI+	Letícia Regiane da Silva	Pesquisas Narrativas

RESULTADOS

Os 14 resultados foram lidos na íntegra e analisados por meio de abordagem qualitativa. Segundo Hernández Sampieri, Fernández Colado e Baptista Lucio (2013, p. 6) “O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de

vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade.” Assim, foram identificadas quatro categorias principais que aparecem como argumentação para problemas e soluções envolvendo a Educação Sexual para Surdes. As categorias não são excludentes, logo os mesmos artigos podem aparecer em mais do que uma categoria, quais sejam: a) Educação Sexual e Contextos da Comunidade Surde; b) Barreiras Linguísticas e Desafios de Acessibilidade; c) Materiais Educativos e Propostas de Solução; d) Vulnerabilidades e Impactos Sociais.

A) EDUCAÇÃO SEXUAL E CONTEXTO DA COMUNIDADE SURDE

Algumas pesquisas, como Fernanda (2006), Ribeiro (2008), Rose Clér Estivalet Beche (2003) e Santos (2016), investigam a sexualidade de indivíduos surdes com foco em representações sociais, percepções sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e o impacto da Libras na compreensão desses temas. Já Gil-Cano et al. (2019) apontam que as principais fontes de informação sobre Educação Sexual para Surdes são professorias, amigos e televisão, enquanto o acesso a materiais científicos ou digitais produzidos especificamente para a comunidade surde é limitado. Esses estudos evidenciam a carência de produtos pedagógicos e materiais educativos com base científica e culturalmente adequados, reforçando a necessidade de conteúdos que considerem a Libras e a experiência surde. Nesse tópico, é válido dizer que Gil-Cano et al. (2019) comenta apenas rapidamente a Educação Sexual de forma emancipatória, não focando para a maneira intencional.

O estudo de Santos (2016) relata a experiência de uma Tradutora e Intérprete de Libras que se assumiu lésbica diante da comunidade Surde. Após essa revelação, ela percebeu um aumento da curiosidade dos sujeitos Surdes sobre sua vida sexual, mas também uma mudança no tratamento social dirigido a ela, evidenciando como mesmo o interesse natural dos Surdes pela Educação Sexual pode ser mediado por processos

excludentes. O contexto familiar também apresenta barreiras significativas. Ribeiro (2008) observa que muitas famílias não aceitam plenamente que o indivíduo é surde, não aprendendo Libras e isolando-o das interações familiares. Em relação à Educação Sexual, Beche (2003) aponta que há frequentemente um silêncio familiar, em que o surde é ignorado ou proibido de discutir sexualidade, privando-o de informações e orientações essenciais. Ribeiro (2008) exemplifica com a história de uma estudante surde que podia realizar todas as tarefas domésticas, exceto cozinhar, sob o argumento de que poderia se queimar e comprometer sua vida social e futura possibilidade de casamento.

B) BARREIRAS LINGUÍSTICAS E DESAFIOS DE ACESSIBILIDADE

Pesquisas como Silva (2021), Ortiz (2021) e Fernandes (2006), problematizam a questão da ausência de sinais específicos em Libras para temas relacionados à sexualidade e à comunidade LGBTQIA+, evidenciando uma barreira significativa para o acesso da Comunidade Surde a informações completas e de qualidade sobre Educação Sexual. Essa limitação não apenas restringe o acesso ao conhecimento, mas também compromete a possibilidade de uma abordagem emancipatória e intencional da sexualidade, conforme proposto pela ESEI. A falta de sinais específicos pode ser explicada tanto pela insuficiente divulgação de recursos linguísticos quanto pela carência de formação adequada de profissionais que atuam junto à população Surde, como médicos, enfermeiros, psicólogos e professoras. Essa lacuna na formação dificulta o desenvolvimento de aplicações pedagógicas, materiais educativos, jogos e produtos que contemplem de maneira inclusiva os direitos e necessidades dos sujeitos surdes, especialmente no que se refere à Educação Sexual.

Santos (2016), Beche (2003) e Fontana, Schwiderke e Trindade (2018) reforçam que, sem profissionais capacitados em Libras e com conhecimento profundo da cultura Surde, a língua se mantém isolada e subvalorizada, perpetuando o descompasso entre o que é ofertado pelo

sistema educacional e de saúde e as necessidades reais da comunidade Surde. Essa situação contribui para o risco de desinformação e exclusão, uma vez que a comunicação ineficaz compromete a autonomia, o acesso a direitos e a construção de experiências sexuais saudáveis e conscientes. Além disso, a ausência de instrumentos pedagógicos inclusivos reforça práticas biologizantes e excludentes, afastando a Educação Sexual de uma perspectiva crítica, ética e emancipatória. Assim, a promoção de uma educação intencional e transformadora depende diretamente da articulação entre formação profissional, produção de materiais acessíveis e valorização da Libras como instrumento central de comunicação e conhecimento.

C) MATERIAIS EDUCATIVOS E PROPOSTAS DE SOLUÇÃO

A maioria das pesquisas expressam a falta de conteúdo sobre Educação Sexual adaptado em Libras para a comunidade Surde, entretanto, dos quatorze artigos apenas três trazem algum material sobre a temática (Silva, 2021; Fonseca, 2019; Fontana, Schwiderke e Trindade, 2018). Lembrando que, pesquisas teóricas são de suma importância para o desenvolvimento da comunidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem, podendo trazer debates e repensar políticas públicas. Todavia, estudos que envolvam produções de materiais pedagógicos ou produtos educacionais parecem ter pouco foco. A principal lacuna sobre as pesquisas em relação à Educação Sexual para Surdes parece ser a falta de propor e realizar materiais que possam servir na prática e levar a informação sobre sexualidade de maneira segura, educacional e informativa.

Sobre as pesquisas que propuseram ou desenvolveram algum material, Silva (2021) apresenta uma cartilha em que cataloga sinais específicos que envolvem a temática da Comunidade LGBTQIA+ em Libras e Escritas de Sinais (SignWriting). Silva (2021) também traz o exemplo do exemplo do influenciador Surde Leo Viturino, que possui um canal no Youtube e também no Instagram com vários vídeos que falam sobre a temática

da Educação Sexual ou assuntos envolvendo diretamente a comunidade LGBTQIA+ em Libras. Essa ação é uma forma de colocar a comunidade Surde e a Libras juntamente com a comunidade LGBTQIA+ em uma vitrine. David Martins Fonseca (2019) analisa o uso das redes sociais como aliada e vilã da comunidade Surde. O autor aponta que um grupo de Surdes LGBTQIA+ mantém contato regular utilizando a rede social e através dela, tiram dúvidas sobre assuntos sobre sua sexualidade e conhecem pessoas. Porém, apesar de terem adquirido informações, não se tem um filtro do que é visto dentro da comunidade, se tornando um perigo para o Surde que não sabe limitar seu uso.

Além disso, Fontana, Schwiderke e Trindade (2018) desenvolveram uma cartilha educacional bilíngue (português e Libras) sobre a prevenção a IST's (os autores utilizaram o termo DST's: Doenças Sexualmente transmissíveis, entretanto a sigla ficou em desuso, sendo chamada de IST's: Infecções Sexualmente Transmissíveis). Vale ressaltar que as duas pesquisas Silva (2021) e Fontana, Schwiderke e Trindade (2018) não comentam se houve participações de Surdes no desenvolvimento dos materiais. Por fim, Luciano Ortiz (2021) analisa alguns materiais didáticos que professores podem utilizar sobre a temática da Educação Sexual para Surdes, propondo direcionamento para trabalhar em sala de aula a Educação Sexual Inclusiva.

D) VULNERABILIDADES E IMPACTOS SOCIAIS

Jill Hanass-Hancock e Loveness Satande (2010) desenvolveram um estudo com o objetivo de compreender o nível de conhecimento de sujeitos Surdes acerca do HIV/AIDS na África Meridional. Os autores constataram que a comunidade Surde apresenta menor acesso a informações sobre prevenção, diagnóstico e tratamento do HIV/AIDS, o que aumenta significativamente sua vulnerabilidade à infecção. Essa limitação de acesso à informação está diretamente relacionada a barreiras linguísticas,

educacionais e sociais que dificultam a disseminação de conteúdos de saúde de forma compreensível para os Surdes.

No mesmo contexto, Paola Andrea Gil-Cano, Angélica María Navarro-García, Claudia Serna-Giraldo, Melissa Pinzón-Seguro(2019) investigam as percepções de Surdes em relação à probabilidade de contrair ISTs. Os sujeitos entrevistados frequentemente superestimam a possibilidade de identificar infecções por sinais corporais ou diagnósticos médicos, subestimando os riscos reais. O estudo aponta que o nível de confiança no parceiro(a) influencia diretamente a decisão de usar ou não preservativo durante as relações sexuais. Além disso, os entrevistados demonstraram concepções equivocadas sobre a responsabilidade pela transmissão de ISTs, atribuindo maior culpa às mulheres, possivelmente influenciadas por campanhas publicitárias voltadas a produtos femininos.

Mellany Viaro Gobbi Mattos (2017, p. 24) destaca que a escassez de materiais didáticos adaptados em Libras impede que a Educação Sexual seja discutida livremente, perpetuando o tabu social em torno do tema. Além disso, Santos (2016) e Fontana et al. (2018) enfatizam que a ausência de formação adequada de professoras e profissionais de saúde em Libras reforça a exclusão, comprometendo o acesso a informações, cuidados de saúde adequados e o pleno exercício da cidadania da comunidade Surde. Como resultado, o indivíduo Surde permanece desinformado, sem orientação e mais vulnerável a situações de risco social e sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo deste estudo, a partir da análise trazida pelas quatro diferentes categorias, evidenciou-se a necessidade urgente de novas pesquisas e do desenvolvimento de materiais pedagógicos ou produtos educacionais direcionados à educação de Surdes, considerando não apenas o acesso linguístico, mas também os aspectos culturais e sociais da comunidade, principalmente no contexto da Educação Sexual Emancipatória Intencional (ESEI). A partir dessa constatação, faz-se neces-

sária uma análise detalhada sobre como apresentar novas propostas e construir materiais didáticos que promovam a ESEI de maneira inclusiva e culturalmente relevante para estudantes Surdes.

Ao analisar as quatro categorias, pode-se perceber também que a Educação Sexual Inclusiva é um ato político que serve de resistência às estruturas cisheteropatriarcais que silenciaram, historicamente, os corpos e identidades dissidentes. Logo, falar sobre sexualidades, gêneros e suas interseccionalidades é romper com essa imposição feita pela sociedade, reconhecendo o silêncio de corpos que nunca foram ouvidos e vistos, buscando entender e acolhê-los.

Também destaca-se que a Educação Sexual Inclusiva não pode ser feita apenas pela perspectiva biológica, mas sim social e cultural. Através da análise há um entendimento de que a sexualidade atravessa a vida escolar e social de forma ampla, sendo atravessada por questões de gênero, raça, deficiência e classe. Assim, a Educação Sexual Inclusiva aparece como um caminho para promover a equidade e combater as desigualdades estruturais. Ela oferece aos sujeitos a possibilidade de compreender o próprio corpo, respeitar o corpo de outre e reconhecer as diferentes formas de amar, desejar e existir. Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que a Educação Sexual seja tratada como tema transversal, sendo abordada em diferentes níveis e disciplinas do Ensino Fundamental ao Médio (Brasil, 1997). Contudo, a raiz do problema reside nas lacunas estruturais das políticas educacionais e de processos formativos que, historicamente, não contemplam a comunidade Surde, a sua cultura e o ensino de Libras. Dessa forma, manifesta-se em sala de aula a dificuldade de pensar e promover a discussão e a produção de materiais adequados para a ESEI de Surdes.

As análises realizadas evidenciam a importância da Libras como instrumento central na comunicação Surde-Surde e Surde-ouvinte. Dessa forma, é necessário desenvolver materiais de Educação Sexual adaptados em Libras, como cartilhas, jogos físicos ou digitais, sequências de aulas e projetos pedagógicos, assegurando sempre a participação direta

de sujeitos Surdes em todas as etapas de elaboração. Exemplos concretos de boas práticas podem ser observados no produto educacional de Silva (2021) e no livro de Furlani (2011), que apresentam propostas de trabalho interdisciplinar envolvendo a ESEI e outras disciplinas presentes na grade curricular das escolas. Além disso, é fundamental fortalecer influenciadores Surdes, como Léo Viturino, para que a comunidade Surde possa conhecer sinais em Libras relacionados à ESEI e tornar cada vez mais natural a discussão de Educação Sexual nas redes sociais, de forma responsável, embasada e contextualizada social e cientificamente.

A contribuição direta dos Surdes é essencial, pois a eles pertence a perspectiva cultural e social da comunidade Surde. Silenciá-los ou excluí-los desse processo implica violar direitos fundamentais e reforçar marginalizações históricas. Assim, é imprescindível que os Surdes sejam representados e tenham sua voz reconhecida. O sujeito Surde é um ser sexual, com desejos, afetos e prazeres, que deve ser acolhido, educado e respeitado como qualquer outro, recebendo acesso a uma Educação Sexual Inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais - PEINE, ao Laboratório de Psicologia da Educação e Inclusão - LAPSI, à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC e a UDESC pelo fomento, apoio financeiro do Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação - PROMOP e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

REFERÊNCIAS

BECHE, Rose Clér Estivalette. **A sexualidade do surdo: Retalhos silenciosos da constituição da sua identidade**. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Aprova a implementação de Libras nos cursos de Fonoaudiologia e Licenciaturas. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 13/02/2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

FONSECA, David Martins. **O conhecimento do deficiente auditivo em relação à HIV/AIDS: Revisão integrativa.** 2019. 13 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Enfermagem, Faculdade de Ciência da Educação e Saúde, Brasília, 2019.

FONTANA, Rosane Teresinha; SCWIDERKE, Patricia Friske; TRINDADE, Maria Aparecida Brum. As infecções sexualmente transmissíveis na percepção de pessoas surdas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 316-336, jun. 2018.

FERNANDES, Janaína Francisca Pinto. **Doenças sexualmente transmissíveis: análise psicossocial das representações de alunos surdos.** 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 187 p.

FURLANI, Jimena. Sexualidade. Curitiba: Seed, 2009. 218.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Rio Grande do Sul: Ufrgs, 2009. 120 p.

GIL-CANO, Paola Andrea, *et al.* Sexualidad: las voces de un grupo de sordos de Medellín (Colombia). **Revista Facultad Nacional Salud Pública**, Medellín, v. 37, n. 2, p. 107-115, ago. 2019.

GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo; SILVA, Joilson Pereira da. Sexualidade e Surdez: Uma revisão sistemática. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l], v. 40, n. 2, p. 1-16, maio de 2020.

HANASS-HANCOCK, Jill; SATANDE, Loveness. Deafness and HIV/AIDS: a systematic review of the literature. **African Journal Of Aids Research**, South Africa, v. 9, n. 2, p. 187-192, set. 2010.

HENRIQUE, Victor Hugo de Oliveira; HARDOIM, Edna Lopes. SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E NÃO SURDOS. **Revista Faces da Educação**, Mato Grosso, v. 29, n. 1, p. 145-158, jun. 2018.

HENRIQUE, Victor Hugo de Oliveira; HARDOIM, Edna Lopes. EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 37-48, fev. 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise de literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, n. 1, p. 155-174, ago. 2010.

MATTOS, Mellany Viano Gobbi de. **A série de videoaulas “Edusexcomunica” à luz da DDSHD**: análise de conteúdo dos materiais pedagógicos com interfaces midiáticas produzidas de 2013 a 2018. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Almedina, 2021. 469 p.

ORTIZ, Luciano. **Sexualidade espaço escolar: direito linguístico do discente surdo**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023.

NASCIMENTO, David Ederson Moreira do; SILVA, Caik Ferreira; FERNANDES, Emmanuel Martins; SILVA, Rose Mary Costa Rosa Andrade; PEREIRA, Eliane

Ramos; NÓBREGA, Riani Joyce Neves. Sexualidade na adolescência: uma viagem para além do coito. **Revista Científica de Enfermagem**, São Paulo, v. 12, n. 37, p. 287-292, nov. 2022.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Karen. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo**. 2008. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SALLA, Luana Cristina. **Um estudo de teses e dissertações sobre a educação sexual da pessoa com surdez**. 2018. 56 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2020.

SANTOS, Saionara Figueiredo. **A construção discursiva de identidades de gênero de tradutores e intérpretes de Libras não heteronormativos**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **METODOLOGIA DE PESQUISA**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. 624 p.

SILVA, Letícia Regiane da. **Tirando os sinais dos armários: influencers surdos como agentes na expansão lexical em comunidades de práticas LGBTI+**. 2019. 97 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.015

CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Laura Amélia Fernandes Barreto¹Andreza Gama de Menezes Cardoso²

RESUMO

A história da educação brasileira, apesar de seu aparente fluxo contínuo, carrega uma complexidade que, muitas vezes, não é imediatamente evidente. Ela foi e continua sendo marcada por transformações profundas, embasadas em acontecimentos históricos que moldaram sua estrutura ao longo do tempo. É essa construção histórica e social que, muitas vezes, nos impede de perceber que dentro das escolas, onde convivem meninos e meninas, moças e rapazes, as relações de poder se manifestam de formas complexas. Esses sujeitos não apenas se movimentam, mas também se organizam e formam grupos baseados em dinâmicas de gênero, cada qual ajustando-se ao tipo de poder que se adapta à sua realidade. O objetivo deste artigo é compreender as concepções de gênero no contexto escolar, a partir dos papéis masculinos e femininos. A pesquisa busca explorar, ao longo da história, a evolução desses gêneros – feminino e masculino – dentro das escolas, além de analisar a própria evolução da escola como uma instituição cuja finalidade é promover a educação de seus discentes. A pesquisa em questão é de caráter bibliográfico e visa reunir, analisar e sintetizar o conhecimento existente

1 Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), lauraafbarreto@hotmail.com

2 Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), andrezagama@hotmail.com.

sobre o tema, utilizando fontes já publicadas, como livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outros documentos. Os resultados desta pesquisa evidenciam que as concepções de gênero dentro da escola não são apenas reflexo de papéis históricos e culturais pré-estabelecidos, mas também de uma dinâmica contínua de adaptação e resistência, em que tanto meninos quanto meninas moldam suas identidades e suas interações de acordo com o poder que lhes é atribuído pela sociedade e pela própria instituição escolar. A escola, enquanto agente socializador, não está isenta de reproduzir normas de gênero, mas também desempenha um papel crucial na construção de novos espaços de reflexão e contestação desses papéis.

Palavras-chaves: Concepções de Gênero; História da Educação Brasileira; Relações de Poder Escolar

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, embora aparente linearidade em seu percurso, revela-se permeada por tensões, rupturas e continuidades que refletem as transformações políticas, culturais e sociais do país. Longe de constituir um processo neutro, a educação foi e continua sendo atravessada por relações de poder que definem, legitimam e hierarquizam papéis sociais. No interior das escolas, essas relações se materializam nas interações cotidianas entre meninos e meninas, moças e rapazes, que, ao compartilharem o mesmo espaço de formação, também reproduzem e ressignificam normas de gênero construídas historicamente.

Compreender o espaço escolar como território de produção e reprodução de identidades de gênero implica reconhecer que ele não é apenas um ambiente de ensino, mas também um campo simbólico no qual se constroem representações do masculino e do feminino. Essas representações, longe de serem naturais, resultam de processos históricos e discursivos que se consolidaram ao longo do tempo, influenciados por ideologias religiosas, políticas e culturais. Conforme Louro (1997), a escola participa ativamente da fabricação das identidades de gênero, tanto por meio de seus currículos formais quanto das práticas e interações cotidianas que orientam comportamentos, valores e expectativas.

Historicamente, as concepções de gênero na educação brasileira acompanharam as transformações sociais do país: da segregação de meninos e meninas em instituições distintas, passando pela moralização dos papéis femininos nas escolas normais, até as discussões contemporâneas sobre igualdade, diversidade e respeito às diferenças. A análise dessa trajetória revela que a educação sempre foi um espaço estratégico para a consolidação de discursos de poder e para a manutenção (ou contestação) de desigualdades de gênero.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender as concepções de gênero no contexto escolar, analisando os papéis masculinos e femininos historicamente construídos e suas implicações nas

práticas pedagógicas atuais. Busca-se evidenciar de que modo a escola, enquanto instituição social, contribui para a formação de subjetividades e para a reprodução ou desconstrução de estereótipos de gênero, inserindo essa discussão no âmbito das políticas educacionais e dos debates contemporâneos sobre equidade e cidadania.

A pesquisa é de caráter bibliográfico, de natureza qualitativa e exploratória, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem gênero, poder e educação, como Joan Scott (1995), Judith Butler (1990), Guacira Lopes Louro (2010), Heleieth Saffioti (1995), Simone de Beauvoir (1949) e Michelle Perrot (2007). Também foram consideradas fontes normativas e documentais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta a prática pedagógica para o respeito à diversidade e à valorização das diferenças.

A metodologia adotada consistiu na reunião, análise e síntese de produções acadêmicas e documentos institucionais voltados ao tema, com o intuito de identificar convergências e divergências entre as concepções teóricas e as práticas educativas. A partir dessa revisão crítica, foram extraídas categorias analíticas centrais, como “patriarcado”, “performatividade de gênero”, “relações de poder” e “educação para a diversidade”, permitindo uma compreensão ampla do fenômeno. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador reinterpretar fenômenos já estudados, oferecendo uma visão integrada e crítica sobre determinado objeto.

Dessa forma, o estudo aqui apresentado se apoia na análise interdisciplinar das fontes teóricas, buscando articular os conceitos de gênero e poder às práticas educativas contemporâneas, de modo a compreender os desafios da escola na consolidação de uma educação igualitária, ética e emancipadora.

ESCOLA, EDUCAÇÃO E PODER

A história da educação brasileira, embora apresente uma trajetória linear em sua aparência, é marcada por transformações profundas ao

longo dos séculos. Sua origem remonta à chegada dos portugueses, em 1500, que trouxeram consigo uma cultura, uma religião e um modelo educacional próprios da Europa. Ao desembarcarem no Brasil, os jesuítas implantaram não apenas os valores morais e religiosos europeus, mas também seus métodos pedagógicos, com a missão de converter os povos nativos. Como afirmou Dom João III: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar a povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (Dom João III, 1992, p. 145 e 148 apud Saviani, 2008, p. 25).

Para cumprir tal propósito, os jesuítas fundaram escolas em diferentes regiões, consolidando a base da educação no país. Como destaca Saviani (2008, p. 26), “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”. Em 1764, a Coroa Portuguesa chegou a destinar 10% dos impostos arrecadados para a manutenção dos colégios jesuíticos, período em que foi criado o *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos da Companhia de Jesus (Saviani, 2008, p. 50).

Esse sistema perdurou até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal promoveu a expulsão dos jesuítas, em 1759. A partir daí, instaurou-se um período de desorganização educacional, marcado pela tentativa de substituição do modelo religioso por um ensino estatal, laico e centralizado (expressão do chamado despotismo esclarecido) que vigorou até o início do século XIX. Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, novas instituições de ensino superior foram criadas, como academias militares e escolas de direito e medicina, mas a educação popular permaneceu relegada a segundo plano.

Compreender essas transformações históricas implica também distinguir conceitos fundamentais. A educação refere-se ao processo mais amplo de formação humana e cultural, enquanto a pedagogia corresponde à sistematização das práticas e métodos que orientam esse

processo. Nessa trajetória, a escola assumiu o papel paradoxal de unificar e, simultaneamente, hierarquizar os sujeitos. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e imediatamente separou os meninos das meninas” (Louro, 2010, p. 57).

Dentre as várias distinções produzidas pela escola, destaca-se a de gênero. Para Louro (2010), a escola, desde sua origem, destinou-se a poucos e, por muito tempo, excluiu as mulheres. Antes da década de 1970, as meninas eram educadas em casa, aprendendo atividades domésticas e comportamentos considerados apropriados à sua condição social, como bordar, costurar e cuidar dos filhos. Somente com as mudanças históricas e os movimentos reivindicatórios é que a escola se abriu àqueles que antes estavam à margem. “A escola precisou ser diversa em organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos e avaliações, o que iria, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (Louro, 2010, p. 57).

Essas diferenças, entretanto, não se restringem ao gênero, mas integram uma rede complexa de relações de poder que atravessa o cotidiano escolar. Para Foucault (1984, p. 266), “nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político”. O poder, segundo o autor, não é algo fixo ou centralizado: “A descentralização do sujeito e o desvio do macro como catalisador do poder – o Estado na visão marxista – trouxe nova luz sobre a análise social. O poder está no micro, está nas relações cotidianas, está circulando entre as pessoas, não está nas pessoas” (Foucault, 1999, p. 183).

Desse modo, como observa Monteiro (1997, p. 65), “pensar numa simples dominação global de ‘oprimidos’ já não faz sentido para entender processos complicados de relações sociais; as correlações de força são dinâmicas, interagem entre si, se reorganizam, se separam, se contradizem, ou formam sistemas mais abrangentes”. Complementando essa

perspectiva, Fonseca (2003, p. 31) esclarece que “o poder em si não existiria, mas sim feixes de relações de poder, de relações de forças”. Em suas análises sobre Foucault, o autor destaca que o poder disciplinar é o principal mecanismo das sociedades modernas, sustentado por coerções sutis que garantem a coesão social.

Limoli (2008) amplia essa discussão ao exemplificar crenças que exercem poder simbólico sobre os indivíduos, como o mito do amor sem fim, da escola que ensina tudo, da infância feliz e das desigualdades entre homens e mulheres. Tais crenças naturalizam comportamentos e expectativas, tornando invisíveis as formas de dominação. De fato, “através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’). A escola é parte importante desse processo” (Louro, 2010, p. 60).

A disciplina e o controle social, portanto, não se restringem ao espaço escolar, mas permeiam todo o tecido social. Como afirma Milanez (2004, p. 186), “a história de um cotidiano pode se mostrar na realização de um conjunto de regras e de normas que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas”. Essa disciplinaridade, incorporada de modo sutil ao longo do tempo, molda comportamentos e subjetividades, tornando-se parte da própria cultura. “Nesse sentido, cada um faz não o que quer, mas aquilo que pode, aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ele ocupa numa determinada sociedade” (Milanez, 2004, p. 183).

Assim, o estudo das relações de gênero na escola nos remete à compreensão das estruturas de poder que atravessam as práticas sociais e pedagógicas. A escola, ao mesmo tempo em que ensina e socializa, também regula, classifica e diferencia, reproduzindo desigualdades históricas. É nesse espaço de contradições que se inscreve a análise das concepções de gênero e dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, ao longo da história da educação brasileira.

GÊNERO E SEXO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES SOCIAIS

As diferenças entre gênero e sexo ultrapassam o campo biológico e alcançam dimensões culturais, históricas, simbólicas e discursivas que moldam as identidades, as relações sociais e os papéis atribuídos a homens e mulheres. Durante séculos, prevaleceu uma concepção patriarcal de sociedade, na qual o poder econômico, político e moral foi concentrado nas mãos dos homens, enquanto às mulheres era reservado o espaço doméstico, o cuidado familiar e a obediência. Essa estrutura hierárquica produziu um modelo assimétrico de humanidade, que, sob o disfarce da “ordem natural”, legitimou a desigualdade e o controle sobre os corpos femininos. Como observa Saffioti (1995), tal desigualdade foi consolidada por normas morais, jurídicas e religiosas que naturalizaram a subordinação feminina, construindo um imaginário social de inferioridade e submissão.

Michelle Perrot (2007) amplia essa análise ao evidenciar que o apagamento das mulheres da história não decorre de uma ausência real de atuação, mas de um processo sistemático de exclusão simbólica. A historiadora demonstra que, por séculos, o relato histórico privilegiou o masculino como representante universal da experiência humana, silenciando as vozes e as trajetórias femininas. Essa ausência nos registros é, portanto, uma forma de poder: um dispositivo de invisibilização que reforça a ideia de que as mulheres estariam “fora do tempo” ou confinadas à esfera privada. Nessa mesma direção, Simone de Beauvoir (1949) rompe com a visão naturalista ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, desvelando o caráter cultural da identidade feminina e inaugurando uma nova epistemologia sobre as relações de gênero. A célebre afirmação de Beauvoir sintetiza a passagem da diferença biológica à construção social, deslocando o debate da biologia para a cultura.

A partir da segunda metade do século XX, o conceito de gênero passou a ocupar o lugar da noção de “diferença sexual” como categoria de

análise crítica. Joan Scott (1995) foi uma das principais teóricas a redefinir o termo, concebendo o gênero como uma categoria histórica e relacional que revela as práticas discursivas e simbólicas por meio das quais o poder organiza as desigualdades entre os sexos. Para a autora, o gênero é uma lente interpretativa que permite compreender como as sociedades constroem hierarquias, distribuem privilégios e naturalizam exclusões. Nessa perspectiva, o corpo biológico perde centralidade como determinante das identidades e passa a ser entendido como um campo de significados culturais e políticos.

Judith Butler (1990) radicaliza essa discussão ao introduzir o conceito de performatividade de gênero, sustentando que o gênero não é uma essência ou atributo natural, mas o resultado de repetições discursivas e de práticas sociais que criam a aparência de estabilidade. Em outras palavras, o gênero é um ato reiterativo, algo que “fazemos” continuamente, e não algo que “somos”. Essa visão desconstrói o binarismo masculino/feminino e abre espaço para novas expressões identitárias, como as de pessoas trans, travestis e não binárias, que subvertem os códigos tradicionais da heteronormatividade. O gênero, portanto, torna-se um campo de disputa simbólica e política, em que se definem e se desafiam as fronteiras do que é considerado legítimo ou inteligível.

Complementarmente, Linda Nicholson (2000) propõe a superação da oposição rígida entre corpo e cultura, argumentando que ambas as dimensões são indissociáveis. Para ela, se o corpo é sempre interpretado à luz de valores e representações culturais, o “sexo” não pode ser compreendido como uma categoria neutra, anterior ao gênero. O que se entende por corpo masculino ou feminino é, em si, um produto de discursos e práticas históricas que definem o que é aceitável, desejável ou desviante. Assim, a biologia é resignificada pela cultura e o “sexo”, tradicionalmente tomado como dado natural, é revelado como construção histórica.

Essas discussões convergem para uma compreensão ampliada das desigualdades de gênero como fenômenos sociais, e não biológicos. Foucault (1984) contribui para esse entendimento ao destacar que o poder

não reside em uma única instituição ou sujeito, mas circula nas relações cotidianas, moldando comportamentos e subjetividades. Através de normas, discursos e práticas, o poder atua como um dispositivo de regulação dos corpos e das condutas, determinando o que é socialmente aceitável para homens e mulheres. Nesse sentido, os discursos sobre masculinidade e feminilidade funcionam como mecanismos de disciplinamento e controle, impondo padrões e silenciando identidades dissidentes.

Ao transpor essa reflexão para o campo educacional, torna-se evidente que a escola é uma das principais instâncias de socialização e de produção de subjetividades. Mais do que transmitir conhecimentos, ela legitima comportamentos, regula corpos e atribui sentidos ao ser homem e ao ser mulher. Contudo, o reconhecimento de que o gênero é uma construção social possibilita transformar esse espaço em um campo de resistência e emancipação. Como aponta Louro (2010), é preciso compreender a escola como um território político, no qual se constroem e podem ser desconstruídas as narrativas que sustentam a desigualdade.

Assim, compreender as distinções entre sexo e gênero não é apenas um exercício teórico, mas um compromisso ético e político. Ao reconhecer que as identidades de gênero são múltiplas, fluidas e historicamente situadas, a educação pode desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade, no respeito à diversidade e na valorização das diferentes formas de existência. O desafio consiste em transformar a escola de um espaço de reprodução de normas excludentes em um ambiente de diálogo, empatia e pluralidade, condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

GÊNERO, ESCOLA E FORMAÇÃO CIDADÃ: O ESPAÇO EDUCATIVO COMO LUGAR DE DESCONSTRUÇÃO E EQUIDADE

O ambiente escolar constitui um dos mais importantes espaços de socialização e de construção de identidades. É nesse contexto que meninos e meninas aprendem não apenas conteúdos formais, mas também

valores, comportamentos, gestos e modos de se relacionar. A escola, portanto, não é um espaço neutro: ela atua como uma instância de produção de significados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, sobre o que é aceito e o que deve ser reprimido. Como observa Louro (2010), o espaço escolar “produz diferenças”, regulando corpos e condutas, organizando tempos e espaços, e definindo o que é adequado para cada um dos sexos. Dessa forma, a escola opera como um dispositivo social que tanto reflete quanto reforça as hierarquias de gênero estruturadas historicamente.

Ao longo da história da educação, a instituição escolar serviu como instrumento de normalização dos corpos e de naturalização das diferenças, reproduzindo padrões binários e excludentes. A separação entre meninos e meninas, seja nas brincadeiras, nos uniformes, nas expectativas de comportamento ou até nas disciplinas, reflete um sistema de valores que associa masculinidade à racionalidade, à força e à liderança, e feminilidade à docilidade, à emoção e ao cuidado. Como explica Joan Scott (1995), essa naturalização das diferenças é uma das formas pelas quais o gênero atua como categoria organizadora das relações sociais: ele estrutura o poder, legitima desigualdades e disfarça construções culturais sob a aparência da “ordem natural”.

Essa lógica se expressa em práticas cotidianas sutis, mas persistentes — o modo como professores se dirigem aos alunos e alunas, a escolha de exemplos nos livros didáticos, as expectativas sobre desempenho e comportamento. Tais práticas reproduzem o que Pierre Bourdieu (1999) denomina de *violência simbólica*: mecanismos invisíveis que impõem significados e hierarquias, naturalizando o que é socialmente construído. Assim, o currículo e a rotina escolar, muitas vezes, perpetuam um ideal de masculinidade hegemônica (Connell, 1995) e de feminilidade submissa, moldando subjetividades e limitando possibilidades de existência.

Contudo, a escola não é apenas reprodutora de desigualdades, ela também é um espaço de resistência e transformação. Judith Butler (1990) nos lembra que o gênero é produzido e reiterado por práticas sociais e discursivas, o que implica que ele pode ser igualmente questionado e

subvertido. Essa compreensão abre caminho para uma pedagogia crítica e emancipatória, na qual o cotidiano escolar torna-se campo de desconstrução de estereótipos e de ampliação de horizontes identitários. Ao reconhecer que o gênero é uma construção social e histórica, o professor transforma-se em mediador político e ético da diferença.

Nesse sentido, práticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero devem promover o diálogo, a empatia e a reflexão crítica sobre as normas que regulam os corpos e os comportamentos. Como afirma hooks (2017), a educação libertadora nasce quando o ato de ensinar é também um ato de escuta e de reconhecimento da alteridade. A escola precisa ultrapassar o limite da mera tolerância e afirmar uma pedagogia da diferença (Candau, 2008), que compreende o outro não como ameaça, mas como parte constitutiva da diversidade humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) respalda essa perspectiva ao propor uma formação integral orientada pelo respeito às diferenças, pela valorização da pluralidade e pela defesa dos direitos humanos. Entre suas dez competências gerais, destacam-se a Competência 1, que enfatiza a cidadania e o respeito à dignidade humana, e a Competência 9, que propõe o exercício da empatia, do diálogo e da cooperação. Assim, a BNCC reconhece que a educação para a equidade de gênero não é uma pauta periférica, mas um eixo central da formação de sujeitos críticos, éticos e solidários – capazes de conviver e agir num mundo plural.

Para tanto, é necessário repensar o currículo, os materiais didáticos, a linguagem e as relações interpessoais que permeiam a escola. A inclusão de debates sobre gênero, sexualidade e diversidade não deve ser tratada como tema transversal isolado, mas como princípio estruturante do projeto político-pedagógico. Trata-se de deslocar a escola de um espaço de reprodução para um espaço de produção de novas subjetividades, um lugar onde o conhecimento contribua para desnaturalizar o preconceito e fomentar o respeito mútuo.

Discutir gênero na educação, portanto, não se limita a identificar desigualdades, mas implica propor práticas pedagógicas capazes de desfazer hierarquias simbólicas e promover a emancipação dos sujeitos. Compreender o papel da escola na desconstrução de estereótipos é, assim, compreender sua função ética, política e social na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

GÊNERO, PRÁTICAS DOCENTES E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

A escola constitui um dos principais espaços de socialização e construção de identidades. É nela que crianças e adolescentes aprendem, desde cedo, a conviver com valores, papéis sociais e expectativas que extrapolam o domínio dos conteúdos curriculares e moldam modos de ser, agir e se relacionar. Assim, a instituição escolar não apenas transmite saberes, mas também produz sujeitos, corpos e subjetividades atravessados por discursos, práticas e normas culturais. Louro (2010) enfatiza que o ambiente educativo é um território de poder e significação, onde se constroem, legitimam e naturalizam comportamentos considerados adequados a cada sexo e gênero. A escola, portanto, é simultaneamente espaço de aprendizagem e de disputa simbólica: nela se reforçam, mas também se podem contestar, as normas que sustentam as hierarquias de gênero.

Historicamente, as práticas pedagógicas estiveram alinhadas a modelos tradicionais de masculinidade e feminilidade. As atividades escolares, as brincadeiras e até as expectativas de desempenho foram organizadas a partir de estereótipos binários: meninas eram associadas à delicadeza, à afetividade e à linguagem, enquanto meninos eram incentivados à liderança, à objetividade e à força. Essa lógica, segundo Scott (1995), reproduz uma estrutura hierárquica que estabelece o masculino como norma universal e o feminino como diferença ou desvio.

Dessa forma, a escola participou ativamente da consolidação de uma cultura que naturalizou a desigualdade e legitimou papéis sociais distintos e desiguais para homens e mulheres.

O papel do professor, nesse cenário, é central. Como mediador de saberes, valores e práticas, ele ocupa uma posição estratégica na manutenção ou na transformação dessas estruturas. Butler (1990) destaca que o gênero é performativo, ou seja, é construído e reiterado cotidianamente nas interações sociais e discursivas. No contexto escolar, essas performances manifestam-se nos gestos, nas avaliações, nos elogios, nas punições e nos exemplos utilizados pelo docente, que, muitas vezes de forma inconsciente, reforça comportamentos esperados para meninos e meninas. Ao reconhecer que toda ação educativa envolve também uma dimensão simbólica e política, o professor precisa compreender que sua prática não é neutra: ela pode reproduzir desigualdades ou criar brechas para a emancipação.

Nessa perspectiva, a educação deve ser concebida como prática ética e política, comprometida com o questionamento do que é tomado como natural. Como defende Candau (2008), educar para a diversidade significa entender a escola como espaço de convivência intercultural, onde diferentes identidades — de gênero, raça, classe e sexualidade — são reconhecidas e valorizadas. Tal postura requer do educador uma reflexão constante sobre suas próprias crenças, linguagem e posturas diante da diferença. A desconstrução dos estereótipos, portanto, começa no reconhecimento da própria subjetividade docente e na disposição para o diálogo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa orientação ao propor uma formação integral pautada no respeito aos direitos humanos, na empatia e na convivência democrática. As Competências Gerais 1, 8 e 9 orientam o desenvolvimento de atitudes éticas e solidárias, o combate a toda forma de discriminação e a valorização da diversidade. Assim, a promoção da equidade de gênero no ambiente escolar não é uma questão ideológica, mas um compromisso pedagógico e cidadão, fundamental para a construção de uma sociedade justa e plural.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais e nos debates públicos, persistem desafios significativos. Muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em abordar questões de gênero, seja por falta de formação continuada, seja pela influência de discursos religiosos, morais ou políticos que restringem a discussão. Mattos (2019) aponta que o grande desafio contemporâneo consiste em transformar a sala de aula em um espaço de escuta e acolhimento, onde o diálogo sobre as diferenças seja promovido sem medo e sem censura. Compreender que as diferenças não são hierarquias, mas expressões legítimas da diversidade humana, é passo essencial para uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

Promover uma educação para a equidade de gênero exige, portanto, deslocar o olhar do *ensinar sobre* para o *ensinar com*, isto é, não apenas transmitir conteúdos sobre igualdade, mas construir, nas relações cotidianas, uma prática docente pautada na empatia, na escuta ativa e na alteridade. O professor, nesse contexto, deixa de ser mero transmissor de conhecimentos para se tornar um agente político e cultural, capaz de questionar normas, desnaturalizar desigualdades e fomentar novas formas de convivência.

Reconhecer essa dimensão política da docência significa compreender o ato de educar como gesto de resistência, resistência ao silenciamento, à exclusão e à naturalização das injustiças. Como lembra Paulo Freire (1996), ensinar é um ato de coragem, pois implica lutar contra o conformismo e abrir espaço para o novo. A escola, ao assumir essa missão emancipadora, reafirma seu papel social de formar sujeitos críticos, conscientes e solidários, capazes de viver e defender a pluralidade como valor constitutivo da vida democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CATEGORIAS ANALÍTICAS E REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA ESCOLA

A análise bibliográfica permitiu identificar quatro categorias centrais para a compreensão das concepções de gênero no contexto escolar:

patriarcado, performatividade de gênero, relações de poder e educação para a diversidade. Cada uma dessas categorias contribui para compreender como as desigualdades de gênero se estruturaram historicamente e continuam a se manifestar — ainda que sob novas formas — nas práticas e discursos escolares contemporâneos.

PATRIARCADO

O patriarcado constitui um dos pilares fundamentais na formação das identidades de gênero e na consolidação das hierarquias sociais entre homens e mulheres. Mais do que um simples sistema de dominação familiar, ele configura uma estrutura histórica, simbólica e institucional que sustenta a supremacia masculina e legitima desigualdades em múltiplos campos da vida social. Conforme Saffioti (1995), o patriarcado é um sistema complexo de poder que se manifesta nas esferas econômica, política, jurídica, religiosa e educativa, moldando comportamentos e naturalizando assimetrias. Sua força reside não apenas na coerção direta, mas na capacidade de produzir sentidos e valores que fazem da subordinação feminina algo aparentemente “natural” e inevitável.

Na educação, essa lógica se faz presente desde os primórdios do sistema escolar brasileiro. Durante o período colonial, o ensino formal era um privilégio masculino, destinado à elite branca e voltado à formação intelectual e religiosa dos futuros administradores e clérigos. Às mulheres, por outro lado, reservava-se o aprendizado moral e doméstico, com vistas à preparação para o casamento e a maternidade. Essa divisão educacional refletia e reforçava uma concepção de gênero fundada na dicotomia entre público e privado, na qual o homem ocupava o espaço da razão, da política e da palavra, e a mulher o da emoção, do cuidado e do silêncio.

Simone de Beauvoir (1949) questiona precisamente essa naturalização ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, revelando que a subordinação feminina não tem origem biológica, mas é produto de um longo processo cultural e histórico de construção social. A filósofa iden-

tifica no patriarcado a raiz dessa assimetria: o homem foi erigido como sujeito universal, enquanto a mulher foi reduzida à condição de “outro”, definida sempre em relação ao masculino e nunca em sua própria autonomia. Essa lógica simbólica atravessa a educação, fazendo com que, mesmo em contextos contemporâneos, certas disciplinas, profissões e comportamentos ainda sejam marcados por estereótipos de gênero.

O patriarcado também se manifesta nas estruturas curriculares e nas práticas pedagógicas. Durante séculos, o conhecimento científico foi produzido, validado e transmitido a partir de perspectivas masculinas, eurocêntricas e heteronormativas, o que excluiu as mulheres, e, especialmente, as mulheres negras, da produção e da legitimação do saber. Como observa hooks (2017), a educação tradicional serviu historicamente para reforçar hierarquias e consolidar o poder masculino, sendo urgente pensar uma pedagogia feminista que questione essas relações e crie espaços de fala e reconhecimento. Assim, os currículos escolares não apenas refletem desigualdades, mas também as reproduzem ao omitir autoras, silenciar experiências e perpetuar a ideia de que o saber legítimo é masculino.

Essa herança patriarcal, embora hoje contestada, ainda permeia o imaginário escolar. As expectativas docentes em relação ao comportamento e ao desempenho de meninos e meninas, as representações presentes nos livros didáticos e a divisão sexual das áreas de conhecimento (as meninas “boas em leitura” e os meninos “bons em exatas”) revelam a persistência de padrões de gênero enraizados. Joan Scott (1995) argumenta que o gênero opera como uma categoria de análise e de poder, pois organiza a experiência humana e legitima desigualdades sob o disfarce da neutralidade. Na escola, essa operação simbólica manifesta-se no cotidiano, quando se definem, de forma sutil, os limites do que é considerado adequado, aceitável ou desejável para cada sexo.

Por outro lado, compreender o patriarcado como construção histórica permite reconhecer sua possibilidade de transformação. O processo educativo pode desempenhar papel essencial na desconstrução dessas

hierarquias, desde que reconheça sua própria responsabilidade na produção de desigualdades. Para Louro (2010), a escola é um espaço político por excelência, um território de disputa onde se produzem e se contestam significados. Ao incorporar práticas pedagógicas reflexivas e críticas, o ambiente escolar pode deixar de ser um espaço de reprodução do patriarcado e se tornar um campo de emancipação, no qual meninos e meninas aprendam a reconhecer o outro não como inferior, mas como diverso.

Assim, enfrentar o patriarcado no contexto educacional requer mais do que denunciar desigualdades: implica revisar currículos, repensar linguagens e transformar práticas. Exige também investir na formação docente, para que professores e professoras compreendam as múltiplas formas de poder que atravessam o cotidiano escolar e possam atuar conscientemente na promoção da equidade de gênero. A educação, quando orientada por princípios de justiça, empatia e alteridade, torna-se uma ferramenta de resistência às estruturas patriarcais e um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e plural.

PERFORMATIVIDADE E CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS IDENTIDADES DE GÊNERO

A segunda categoria analítica, performatividade de gênero, proposta por Judith Butler (1990), constitui um marco nas teorias contemporâneas sobre identidade e diferença. Para a autora, o gênero não é uma essência ou atributo fixo, mas um efeito produzido e reiterado continuamente por meio de práticas, gestos, linguagens e discursos que, ao se repetirem, constroem a aparência de uma identidade estável. Essa concepção rompe com a visão tradicional de gênero como algo derivado do sexo biológico, deslocando-o para o campo da cultura, do poder e da linguagem. Assim, ser homem ou ser mulher não é resultado de uma natureza pré-determinada, mas de um processo de significação permanente, no qual o sujeito se constitui pela repetição de normas e expectativas sociais.

No ambiente escolar, essa performatividade torna-se visível nas formas de tratamento, nas expectativas sobre o comportamento dos alunos e alunas e na própria organização do espaço pedagógico. As performances cotidianas, o tom de voz considerado apropriado, o tipo de roupa aceito, o modo de sentar, brincar ou expressar emoções, traduzem e reforçam discursos normativos sobre masculinidade e feminilidade. Como observa Louro (2010), a escola é um espaço onde “os corpos são ensinados a se comportar”, sendo constantemente observados, regulados e avaliados segundo padrões socialmente aceitos. Essas práticas, ainda que pareçam neutras, funcionam como mecanismos de disciplinamento que delimitam o que pode ou não ser dito, vivido e sentido por cada sujeito.

A performatividade, nesse contexto, ajuda a compreender como as identidades de gênero são continuamente produzidas dentro das instituições educativas. Tais performances, muitas vezes inconscientes, reafirmam normas hegemônicas e excluem identidades dissidentes que desafiam os modelos binários de masculinidade e feminilidade. Esses sujeitos, ao existirem e resistirem no ambiente escolar, expõem as fissuras do sistema normativo e evidenciam que o gênero não é uma verdade fixa, mas uma construção passível de ruptura e reinvenção.

Por outro lado, o reconhecimento da performatividade de gênero também revela o potencial subversivo da escola. Se as normas são sustentadas por repetição, é igualmente possível subvertê-las por meio da repetição crítica e criativa, ou seja, por meio de práticas pedagógicas que questionem o que foi naturalizado. Nesse sentido, a educação pode se tornar um espaço de resistência simbólica, onde novas formas de ser e de existir são reconhecidas e legitimadas. Como enfatiza Butler (2004), toda norma contém em si a possibilidade de seu próprio desvio; é na reinterpretação das práticas e dos discursos que emerge a transformação social.

Dessa forma, a performatividade de gênero, enquanto categoria analítica, oferece um instrumento potente para repensar o papel da escola na produção e desconstrução das identidades. Compreender o gênero como prática discursiva e relacional permite propor currículos mais inclusivos,

metodologias críticas e linguagens pedagógicas que acolham a pluralidade das experiências humanas. A escola, ao abrir-se à diversidade e ao diálogo, torna-se um espaço de emancipação, no qual cada sujeito pode experimentar sua identidade sem medo da punição ou do silenciamento.

RELAÇÕES DE PODER E O PAPEL DA ESCOLA

As relações de poder, conforme formuladas por Michel Foucault (1984), não se restringem a estruturas hierárquicas fixas nem a instituições centralizadas, mas circulam de forma capilar nas interações sociais, produzindo efeitos sobre os corpos, os discursos e as subjetividades. O poder, nesse sentido, não é algo que se possui, mas algo que se exerce e que se manifesta nos gestos, nas normas, nas linguagens e nas práticas cotidianas. Ele está presente tanto nas macroestruturas políticas quanto nas micro relações do cotidiano, como aquelas que se desenvolvem dentro da escola.

A instituição escolar, talvez mais do que qualquer outra, exemplifica a materialidade desse poder difuso e disciplinar. Nela, os sujeitos são constantemente observados, avaliados e classificados; seus corpos são treinados para obedecer a horários, seguir regras, adotar posturas e internalizar comportamentos considerados adequados. Como Foucault (1987) analisa em *Vigiar e punir*, a escola é um dos dispositivos centrais da modernidade, responsável por moldar o indivíduo disciplinado, útil, dócil e normalizado. As fileiras de carteiras, as filas, as provas e os boletins são expressões materiais de uma pedagogia do controle, na qual o saber se entrelaça com o poder para produzir sujeitos ajustados às normas sociais.

Esses mecanismos de normalização se manifestam, por exemplo, nas regras de comportamento, na separação por gênero e até na organização dos currículos. O modo como meninos e meninas são educados para papéis distintos, as expectativas de desempenho em determinadas disciplinas e a linguagem dos livros didáticos revelam a presença de um poder que opera por meio da repetição de padrões e da imposição de valores.

Como aponta Scott (1995), o gênero é uma das formas privilegiadas pelas quais o poder organiza as relações sociais e legitima desigualdades sob o disfarce da “ordem natural”. Assim, a escola, muitas vezes, funciona como um microcosmo da sociedade, reproduzindo suas hierarquias e silenciando identidades dissidentes.

Contudo, o poder, para Foucault, não é apenas repressivo; ele é também produtivo. Ele não se limita a proibir ou controlar; cria, fabrica e transforma realidades, possibilitando novas formas de subjetivação. É precisamente nesse caráter produtivo do poder que reside a possibilidade de resistência. Butler (1990) e Scott (1995) mostram que os mesmos discursos que tentam fixar identidades de gênero são também aqueles que oferecem brechas para a sua reconfiguração. Todo sistema normativo, ao tentar se impor como absoluto, acaba produzindo zonas de instabilidade, nas quais emergem práticas subversivas, resistências e reinvenções de si.

No espaço escolar, essa perspectiva se torna particularmente relevante. Se, por um lado, a escola é um local de vigilância e disciplinamento, por outro, pode ser um território de emancipação e transformação. Quando o ambiente educativo se abre à reflexão crítica, ao diálogo e ao reconhecimento das diferenças, ele desloca o poder de seu caráter coercitivo para uma dimensão ética e libertadora. Discutir gênero, questionar preconceitos e problematizar os currículos significa, nesse contexto, exercer o poder de forma criativa e emancipatória, rompendo com a tradição autoritária e hierarquizadora que marcou a educação brasileira.

Assim, compreender o poder em sua dimensão relacional e produtiva é essencial para repensar a prática pedagógica. O educador, ao reconhecer-se como agente de poder, pode atuar conscientemente na formação de sujeitos críticos, capazes de resistir à naturalização das desigualdades e de construir novas formas de convivência. A escola, então, deixa de ser um espaço de adestramento para se tornar um lugar de subjetivação plural, onde o saber serve não para submeter, mas para libertar.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E EQUIDADE DE GÊNERO

A categoria educação para a diversidade emerge como uma síntese das discussões anteriores, propondo uma pedagogia comprometida com a ética, a justiça social e a inclusão. Mais do que um conceito pedagógico, ela representa um posicionamento político diante das desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Segundo Candau (2008), trabalhar com a diversidade implica compreender a escola como um espaço intercultural, em que as diferenças não são toleradas de modo passivo, mas reconhecidas e valorizadas como parte constitutiva do processo educativo. Isso significa deslocar a noção de diversidade de uma dimensão meramente descritiva, que apenas reconhece a existência de distintos grupos sociais, para uma dimensão crítica e transformadora, que questiona as relações de poder e desigualdade que historicamente marginalizaram determinadas identidades.

Essa concepção encontra ressonância nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe uma formação humana integral pautada no respeito aos direitos humanos, na promoção da equidade e na valorização da pluralidade de identidades, culturas e modos de vida. As Competências Gerais 1, 8 e 9, em especial, ressaltam a importância de desenvolver a empatia, o diálogo, a cooperação e a solidariedade como princípios orientadores da convivência democrática. Dessa forma, a BNCC reconhece a escola como um espaço de formação cidadã, no qual as diferenças de gênero, etnia, religião, corpo e orientação sexual devem ser tratadas como dimensões legítimas da experiência humana.

Para que a educação cumpra esse papel transformador, é indispensável repensar as práticas docentes e o currículo, convertendo-os em instrumentos de emancipação e não de reprodução das desigualdades. Isso implica revisar o conteúdo dos materiais didáticos, questionar a ausência de vozes femininas, negras, indígenas e LGBTQIAP+ (é um acrônimo que abrange diversas identidades de gênero e orientações sexuais, incluindo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Inter-

sexo, Assexuais, Pansexuais e Não-Binários, com o “+” representando outras identidades não incluídas) nas narrativas escolares, e adotar metodologias participativas que favoreçam o protagonismo dos estudantes. Louro (2010) destaca que o enfrentamento das questões de gênero na escola requer uma pedagogia da escuta, do diálogo e da reflexão crítica; uma prática que reconheça o outro não como desvio da norma, mas como sujeito pleno de saberes e experiências.

O professor, nesse contexto, assume papel essencialmente político e ético. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a envolver a mediação de conflitos simbólicos, o desvelamento de preconceitos e a criação de espaços de fala. A docência, nesse sentido, é também um ato de resistência: ensinar torna-se um gesto de compromisso com a igualdade, com a dignidade humana e com o direito de existir em plenitude. Como afirma hooks (2017), uma pedagogia verdadeiramente libertadora nasce do encontro entre a crítica e o afeto. Ela educa para a liberdade e não para a submissão.

A partir das categorias discutidas torna-se evidente que o enfrentamento das desigualdades de gênero no espaço escolar requer mais do que políticas inclusivas pontuais: exige uma revisão profunda das concepções de ensino, de aprendizagem e de convivência. A escola é, como observa Louro (2010), um campo de disputa simbólica, onde se produzem e se negociam significados. Nesse terreno, decide-se se ela será um instrumento de perpetuação das hierarquias ou um espaço de promoção da liberdade e da equidade.

Reconhecer o gênero como uma construção social, performativa e histórica é compreender que a educação possui um poder transformador, capaz de intervir nas estruturas simbólicas e materiais que sustentam as desigualdades. Educar para a diversidade é, portanto, um ato político e emancipador: significa formar sujeitos críticos, sensíveis à diferença e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que as concepções de gênero no contexto escolar são fruto de um processo histórico de longa duração, no qual se consolidaram estruturas patriarcais e relações de poder que ainda influenciam práticas pedagógicas, currículos e comportamentos dentro da escola. O estudo bibliográfico permitiu compreender que a desigualdade entre os sexos não é uma consequência natural da biologia, mas uma construção social e cultural legitimada por discursos religiosos, políticos e científicos que, por séculos, determinaram o lugar do masculino e do feminino na sociedade.

As categorias analíticas examinadas (patriarcado, performatividade de gênero, relações de poder e educação para a diversidade) mostraram-se fundamentais para a compreensão do fenômeno. O patriarcado revelou as bases históricas da dominação masculina; a performatividade demonstrou que o gênero é produzido e reiterado nas práticas sociais e escolares; as relações de poder explicitaram a sutileza com que o controle e a normatização operam nas instituições; e a educação para a diversidade apresentou-se como caminho ético e político para a superação das desigualdades.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as concepções de gênero dentro da escola não são apenas reflexo de papéis históricos e culturais pré-estabelecidos, mas também de uma dinâmica contínua de adaptação e resistência, em que tanto meninos quanto meninas moldam suas identidades e suas interações de acordo com o poder que lhes é atribuído pela sociedade e pela própria instituição escolar. A escola, enquanto agente socializador, não está isenta de reproduzir normas de gênero, mas também desempenha um papel crucial na construção de novos espaços de reflexão e contestação desses papéis.

Dessa forma, a escola é, simultaneamente, um espaço de reprodução e de possibilidade de transformação social. Se por um lado ela reflete as estruturas históricas de dominação, por outro, possui potencial eman-

cipador capaz de desconstruir os estereótipos de gênero e promover práticas inclusivas e equitativas. Nesse sentido, o papel do professor torna-se essencial: é ele quem media o conhecimento, interpreta os discursos e pode criar condições pedagógicas para o diálogo, o respeito e a valorização das múltiplas identidades.

Assim, discutir gênero na escola é um ato de resistência e de compromisso com a cidadania. Mais do que uma temática, trata-se de um imperativo ético e educativo que exige reflexão crítica sobre o papel da instituição e de seus agentes. A promoção da equidade de gênero, portanto, deve ser entendida como parte intrínseca da missão da educação: formar sujeitos conscientes, autônomos e capazes de reconhecer no outro não uma diferença hierarquizada, mas uma expressão legítima da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 [1949].

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e cotidiano escolar: perspectivas e desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CONNELL, Raewyn W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDU, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIMOLI, Loredana. Beleza feminina: as metamorfoses de um mito. In: NAVARRO, Pedro. **O discurso: nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p.201-210.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARONDIN, Nara. **Mulher, corpo e identidade: a formação social do feminino**. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

MATTOS, Ana Paula. **Educação e gênero: desafios contemporâneos para a escola democrática**. São Paulo: Cortez, 2019.

MILANEZ, Nilton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro Luis (Org). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 183-200.

MONTEIRO, Marko. **A perspectiva do gênero nos estudos de masculinidade:** uma análise da Revista Ele Ela em 1969. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~marko/artigo.html>> 1997. Acesso em out 2025.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** 2ª Ed. Ver. e ampl. Campinas, SP, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.016

SER GAY SOB O OLHAR DA EXTREMA-DIREITA CONSERVADORA: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA A PARTIR DE FREUD

Janailson da Silva Costa¹Diego de Lima Santos Silva²

RESUMO

A tessitura desse texto teve por intuito de analisar como a construção ideológica do ser gay é interpretada sob a ótica da política de extrema-direita, contrastando tal perspectiva com os princípios psicanalíticos de Freud. Infere-se também, como discursos conservadores tendem a associar a homossexualidade à degenerescência moral e à subversão dos valores tradicionais, desconsiderando a sexualidade humana como uma dimensão multifacetada e natural da existência. Metodologicamente, adotou-se a revisão bibliográfica como abordagem principal. No que tange a metodologia, acornou-se o método de pesquisa bibliográfica, a partir do que propõe Marconi e Lakatos (2017). Entre os principais resultados obtidos a partir das análises feitas constatou-se que: a intolerância pode ser compreendida como expressão do esforço em preservar estruturas tradicionais de poder, historicamente construídas por homens heterossexuais, cristãos e conservadores; o movimento de repressão do desejo contribui para a dificuldade de grande parte da socie-

1 Metre em Formação de Professores- UEPB/PPGFP pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: janailsonth@gmail.com

2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), diegoli542@gmail.com.

dade em compreender a importância da diversidade sexual, especialmente quando esta se distancia dos padrões heteronormativos.

Palavras-chave: Homossexualidade; Extrema-direita; Psicanálise; Intolerância; Diversidade sexual.

“Quando o olhar decide quem é aceitável, a vida do outro se torna invisível e vulnerável. ”
(Inspirado em Foucault (1987) e Butler (2003))

INTRODUÇÃO

Falar sobre o *ser gay* é tocar uma superfície viva, pulsante, onde o desejo, o medo e o poder se entrelaçam em silêncio e grito. É abrir as janelas da subjetividade para deixar entrar o vento incômodo da diferença aquele que desarruma cortinas e valores herdados. A sexualidade, desde Freud, foi compreendida como dimensão profunda e múltipla do humano: não como desvio, mas como força vital que atravessa o corpo e o inconsciente, que se expressa em mil formas e matizes (FREUD, 1905). Todavia, na tessitura do tempo, esta dimensão foi capturada por discursos políticos e morais que a transformaram em campo de disputa ideológica.

É neste cenário que o olhar da extrema-direita se ergue, armado de tradições e medos. Em sua retórica, a homossexualidade é descrita como rachadura na parede da moralidade, uma ameaça ao templo da família tradicional e à ordem divina do gênero. Tais discursos conservadores, mal fundamentados e revestidos de falsa moral, insistem em associar o amor entre iguais à degenerescência moral, à perda dos “bons costumes”, à subversão dos valores que sustentariam o mundo. A sexualidade, que em si é um vasto território de afetos e pulsões, torna-se caricatura e espantalho. O desejo, aquilo que Freud (1905) nomeou como energia constitutiva do sujeito, é reduzido à anomalia, àquilo que deve ser controlado e punido.

Essas vozes ecoam não apenas nos púlpitos religiosos, mas nas tribunas políticas e nas telas da mídia. Em 2014³, por exemplo, o então candidato Levy Fidelix, em debate televisivo nacional, afirmou que “aparelho excretor não reproduz”, associando a homossexualidade à anormalidade e à ameaça à família, numa das declarações mais abertamente homofóbicas

3 **REDAÇÃO.** Aparelho excretor não reproduz: veja frases da semana. *UOL Notícias*. São Paulo, 3 out. 2014. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2014/10/03/aparelho-excretornao-reproduz-veja-frases-da-semana.htm>. Acesso em: 17 out. 2025.

da história recente do país. A repercussão foi imediata, organizações civis, movimentos LGBTQIAPN+ e juristas classificaram suas palavras como discurso de ódio. Tal episódio ilustra como a extrema-direita utiliza o medo e a ignorância como combustível para reafirmar hierarquias e disciplinar corpos dissidentes.

No fundo, o que está em jogo não é apenas o preconceito, mas a preservação simbólica de estruturas tradicionais de poder, erigidas sobre a masculinidade heterossexual, branca e cristã. Como afirma Miskolci (2017), a intolerância emerge do esforço de conservar privilégios e silenciar aquilo que desestabiliza a norma. O corpo gay, lésbico, trans ou bissexual é, então, transformado em metáfora do perigo, numa tentativa de conter a vitalidade da diferença.

A psicanálise freudiana, em contraste, nos convida a enxergar a sexualidade como fluxo — nunca estanque, nunca puro. Em Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905), Freud revela que a sexualidade não se resume ao ato reprodutivo, mas se manifesta desde a infância, em formas múltiplas e criativas. O desejo, portanto, é parte inseparável da constituição humana, e sua repressão, ao invés de purificar o sujeito, o fragmenta. Guacira Louro (2008) amplia essa reflexão ao lembrar que a sexualidade é também construção social, marcada por normas de gênero, discursos e práticas pedagógicas que legitimam o “normal” e punem o “desviante”.

Dessa forma, compreender o modo como a extrema-direita interpreta o ser gay é compreender a luta por controle sobre os corpos, os desejos e as narrativas. Ao negar a diversidade, tenta-se também sufocar a possibilidade de novos modos de viver, de amar e de educar. A justificativa deste estudo, portanto, repousa na urgência de desvendar os mecanismos simbólicos e ideológicos que sustentam a homofobia contemporânea, desafiando a retórica moralista que transforma a diferença em inimiga.

Diante disto, o problema que orienta este artigo pode ser enunciado como: de que modo a política de extrema-direita constrói e instrumentaliza a imagem do ser gay como ameaça, e como essa construção se

contrapõe à concepção freudiana da sexualidade como potência natural e plural?

Nesse sentido, o objetivo é analisar criticamente essa construção ideológica, contrapondo-a aos fundamentos da psicanálise. Para isso, pretende-se: (1) identificar as estratégias discursivas usadas pela direita para associar homossexualidade e degenerescência moral; (2) discutir como Freud compreende o desejo e a repressão sexual; e (3) refletir sobre como tais discursos reforçam hierarquias de poder e exclusão.

A tese que orienta o texto defende que o moralismo da extrema-direita opera como instrumento de controle social e simbólico, projetando no corpo gay as angústias e repressões de uma sociedade que teme o próprio desejo. Como diz Butler (2019), a norma não é apenas imposição é também mecanismo de vulnerabilidade: ao mesmo tempo em que protege a ordem, denuncia sua fragilidade. Assim, é nesse embate entre norma e desejo, entre repressão e liberdade, que se inscreve o campo de batalha do contemporâneo.

METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, centrada na pesquisa bibliográfica, considerando que a compreensão das construções ideológicas sobre o ser gay e dos discursos da extrema-direita exige um exame aprofundado de textos, teorias e registros midiáticos que problematizam a sexualidade, o poder e a moralidade.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates

que tenham sido transcritas de alguma forma (Marconi e Lakatos, 2017, p. 126).

Nessa significação, a revisão bibliográfica envolveu a seleção criteriosa de obras clássicas e contemporâneas nas áreas da psicanálise, ciências sociais, estudos de gênero e ciências políticas, permitindo articular perspectivas teóricas diversas. Entre os autores consultados, destacam-se Freud (1905), cuja análise das pulsões e da sexualidade como dimensão natural do sujeito fundamenta o contraponto psicanalítico; Butler (2019) e Louro (2008), que problematizam a heteronormatividade e a regulação social dos corpos; e Miskolci (2017), que discute as estratégias discursivas da política conservadora em relação às identidades LGBTQIAPN+.

Além da literatura científica, incorporou-se a análise documental de fontes jornalísticas, a fim de exemplificar o uso de discursos conservadores na esfera pública e suas repercussões sociais. Evidenciando como discursos conservadores podem fortalecer estigmas e reforçar estruturas de poder tradicionais.

O procedimento de análise consistiu na leitura crítica das obras teóricas selecionadas, identificação dos conceitos-chave relacionados à sexualidade, repressão e construção ideológica, classificação e síntese dos discursos conservadores e, posteriormente, contraponto teórico com os princípios freudianos sobre desejo e pulsão. Em seguida, articulou-se reflexão interpretativa, relacionando teoria e exemplos documentais para compreender as implicações sociais, culturais e políticas da intolerância.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu estabelecer um diálogo entre teoria e prática discursiva, compreendendo não apenas o que se diz sobre a homossexualidade, mas como tais discursos operam para manter normas, hierarquias e estruturas de poder. Ao combinar revisão bibliográfica e análise documental, o estudo se apoia em fontes robustas, reconhecendo simultaneamente a dimensão histórica, cultural e subjetiva do tema, fortalecendo a interpretação crítica do fenômeno estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DO SER GAY NA EXTREMA-DIREITA

Bobby Griffith é um jovem como tantos outros, sensível, inteligente, afetuoso e em busca de aceitação. Mas, em *Orações para Bobby* (2009), sua existência se torna um espelho doloroso de como o amor pode ser distorcido pela lente da moral conservadora. Bobby vive o conflito entre o desejo de ser ele mesmo e a pressão constante de uma família guiada por valores religiosos inflexíveis. Sua mãe, Mary, crê estar agindo em nome de Deus ao tentar “corrigir” o filho, acreditando que a homossexualidade é um desvio, uma enfermidade espiritual a ser curada pela fé. É nessa tentativa de salvação que o filme revela o abismo entre o amor genuíno e o amor condicionado por dogmas.

A cada cena, acompanhamos a transformação de Bobby em alguém que tenta apagar a própria luz para caber em um molde impossível. Seu sofrimento não é apenas individual ele simboliza o que ocorre com milhares de jovens que crescem ouvindo que amar pessoas do mesmo sexo é pecado, que seus corpos são errados e que seus sentimentos devem ser reprimidos. A narrativa se torna um retrato cru da violência simbólica que o conservadorismo impõe quando define o que é uma vida “digna” de reconhecimento.

À medida que o filme avança, a repressão que parte da mãe e de toda uma estrutura social religiosa vai se tornando insuportável. Bobby busca na fé a redenção que o mundo nega, mas acaba encontrando o desespero. Seu suicídio não é um ato isolado, mas o desfecho trágico de um sistema que transforma a diferença em culpa. Como lembra Michel Foucault (1979), o poder não apenas reprime ele produz verdades, organiza os discursos e determina o que pode ou não ser dito sobre o desejo. Nesse sentido, *Orações para Bobby* não fala apenas de uma mãe e seu filho, mas de um regime de poder que se sustenta ao definir a sexualidade “normal” e punir o que escapa dessa norma.

O despertar de Mary após a morte do filho é o momento mais doloroso e, ao mesmo tempo, mais humano da trama. Quando ela finalmente compreende que Bobby não precisava ser curado, mas acolhido, o filme nos devolve à dimensão ética da empatia. Judith Butler (2003) ajuda a pensar essa transformação quando afirma que as normas de reconhecimento moldam quem é considerado “vivível” — quem tem o direito de existir sem ser punido por isso. A mãe de Bobby, antes presa à moral religiosa, torna-se símbolo da possibilidade de desconstrução, de uma fé reconciliada com o amor.

Ao narrar a história de Bobby, *Orações para Bobby* não apenas emociona e denuncia. Denuncia o silêncio das igrejas, das escolas, das famílias e das políticas públicas que continuam a ignorar a diversidade humana. O filme se torna, assim, um manifesto visual contra o conservadorismo que insiste em transformar o amor em crime e a diferença em pecado. Sua força reside em nos lembrar que, enquanto a intolerância se disfarça de virtude, novas tragédias continuarão a acontecer. Por isso, assistir a essa história é também um exercício de consciência: um chamado à escuta, à compaixão e à urgente necessidade de repensar os valores que sustentam nossas crenças sobre o ser gay, o amor e a liberdade.

Nesse contexto fílmico, e na realidade contemporânea, a construção ideológica do ser gay pela extrema-direita não se limita à rejeição da diferença, mas se inscreve em um processo histórico de normatização de corpos e desejos. Como destacam Miskolci (2017, 2021), essas narrativas não emergem espontaneamente; elas são resultado de um esforço sistemático para manter a hegemonia heterossexual, masculina, branca e cristã, entendida como padrão universal e imutável. Nesse sentido, a homossexualidade é apresentada como ameaça moral, disruptiva e subversiva, não apenas em termos individuais, mas como desafio às estruturas simbólicas da sociedade.

Bento (2014) enfatiza que tais discursos constroem uma “moral sexual” artificial, na qual o prazer e o desejo que fogem da heteronormatividade são patologizados ou criminalizados. A homossexualidade deixa

de ser compreendida como uma experiência legítima de afeto e prazer, e passa a ser associada à desordem social, degeneração ou ameaça à educação e à família. Essa representação distorcida reforça a marginalização e produz um consenso social em torno da ideia de que certas formas de existir são indesejáveis.

Ao mesmo tempo, Junqueira (2018), demonstra que a imposição de uma norma heteronormativa nas escolas serve como mecanismo de controle social, moldando comportamentos e limitando a visibilidade de estudantes LGBTQIAP+. Isso cria um ambiente de exclusão simbólica, no qual a diversidade é constantemente questionada ou invisibilizada.

Além disso, Louro (2008) argumenta que a sexualidade é também construção social e histórica. As normas e discursos que regem o que é “aceitável” ou “desviante” variam conforme contextos culturais, políticos e econômicos. Assim, a construção ideológica promovida pela extrema-direita não reflete uma realidade natural ou biológica da homossexualidade, mas sim uma tentativa deliberada de controlar e disciplinar corpos e desejos que desafiam a ordem social vigente.

O discurso conservador, portanto, não atua apenas na esfera simbólica. Ele molda práticas sociais, políticas públicas e relações interpessoais, produzindo consequências concretas para indivíduos LGBTQIAPN+. Essa construção ideológica cria estigmas internalizados, perpetua desigualdades e dificulta a construção de ambientes inclusivos. Ao naturalizar a heterossexualidade como padrão e marginalizar todas as outras expressões, a extrema-direita atua sobre a sexualidade como instrumento de manutenção do poder, evidenciando o caráter político e estratégico da sua retórica.

Nesse sentido, a construção ideológica do ser gay na extrema-direita é multifacetada: combina moralismo, medo, política e história, visando não apenas atacar indivíduos, mas preservar uma ordem social hierarquizada. Trata-se de um mecanismo de dominação que reforça normas rígidas de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo em que invisibiliza a pluralidade do desejo humano, contrariando tanto evidências científicas

quanto perspectivas psicanalíticas que reconhecem a diversidade sexual como natural e constitutiva da experiência humana (Freud, 1905; Butler, 2019).

Na seção seguinte, destacamos, por meio de evidências jornalísticas e políticas, como a ideia de ser gay é elaborada, difundida e, por vezes, inferiorizada, não sendo efetivamente apresentada como aquilo que é em sua lógica: natural e normal.

EXTRA, EXTRA! OS GAYS EXISTEM!

A análise das evidências políticas e midiáticas demonstra que a construção ideológica do ser gay na extrema-direita não se limita à teoria, mas se materializa em discursos públicos, pronunciamentos e estratégias comunicacionais que reforçam estigmas e consolidam preconceitos. Segundo Miskolci (2017, 2021), políticos e formadores de opinião utilizam a homossexualidade como instrumento retórico para mobilizar sentimentos de medo, proteção moral e preservação da ordem tradicional, transformando a sexualidade em tema central de disputas políticas.

O exemplo que usamos de forma introdutória nesse trabalho é paradigmático. O pronunciamento do político Levy Fidelix durante o debate presidencial de 2014, em que associou a homossexualidade à degenerescência moral e à ameaça à família tradicional. Essa fala, amplamente repercutida na mídia, ilustra como o discurso conservador pode ganhar visibilidade pública e influenciar percepções sociais sobre diversidade sexual (D'Almonte & Silva, 2024).

Além disso, pesquisas sobre o uso de redes sociais por líderes conservadores evidenciam que essas plataformas potencializam o alcance e a repetição de mensagens moralistas e excludentes. D'Almonte e Silva (2024) analisaram postagens de Jair Bolsonaro durante o período eleitoral e seu governo, constatando que a homossexualidade foi repetidamente mencionada em contextos de crítica à educação sexual, à proteção de direitos de minorias e à promoção de valores “tradicionais”. Essas postagens

reforçam narrativas de pânico moral e criam ambientes sociopolíticos nos quais a intolerância é legitimada, reforçando a ideia de que a diversidade sexual representa ameaça social.

Concernente a esse pensamento, Bento (2014) e Louro (2008) destacam que o poder simbólico desses discursos não se limita ao plano político: ele repercute na mídia, no sistema educacional, na legislação e nos comportamentos cotidianos. A exposição constante a falas de políticos e líderes conservadores contribui para internalização de preconceitos, reforçando estereótipos e dificultando a construção de ambientes inclusivos. Teses recentes confirmam que a mídia atua como mediadora desses discursos, amplificando-os e reforçando consensos sociais que marginalizam a diversidade sexual (Miskolci, 2021).

Nessa significação, as evidências jornalísticas e políticas analisadas mostram que a homofobia e o conservadorismo não são apenas ideologias abstratas, mas práticas concretas que moldam a realidade social. A estratégia da extrema-direita é clara: utilizar discursos de moralidade e ameaça para sustentar privilégios históricos e criar consenso em torno da heteronormatividade, fazendo da homossexualidade um elemento simbólico de disputa política. Essa análise reforça a necessidade de compreender os efeitos sociais, psicológicos e culturais desses discursos, que vão além das palavras, atuando diretamente sobre a vida de indivíduos e comunidades LGBTQIAPN+.

CONFRONTO COM A PSICANÁLISE

Entendemos que o confronto entre os discursos conservadores da extrema-direita e os princípios psicanalíticos evidencia uma tensão fundamental entre normatividade social e pluralidade do desejo humano. Para Freud (1905), a sexualidade é pulsão vital, inerente ao sujeito, multifacetada e constitutiva da experiência humana. Não se trata apenas de reprodução ou conformidade social, mas de dimensão essencial à formação da subjetividade. Dessa perspectiva, a tentativa de patologizar ou

moralizar a homossexualidade representa uma forma de repressão que ignora a complexidade do desejo e impede o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Butler (2019) complementa essa análise ao afirmar que normas sociais sobre gênero e sexualidade funcionam como instrumentos de poder, capazes de moldar comportamentos, reforçar hierarquias e definir o que é considerado aceitável ou desviante. Nesse contexto, a homossexualidade, ao se afastar da norma heteronormativa, é alvo de estigmatização, marginalização e violência simbólica. Estudos acadêmicos, como os de Miskolci (2017, 2021), mostram que a intolerância política e moralizada não é natural, mas socialmente construída e historicamente mobilizada para manutenção de privilégios e preservação de estruturas de poder.

A repressão do desejo sexual não apenas cria sofrimento individual, mas também mantém estruturas institucionais e simbólicas que limitam a diversidade (Junqueira, 2018; Bento, 2014). A escola, o sistema jurídico e a mídia são exemplos de arenas em que a homossexualidade é regulada e normatizada, refletindo uma tentativa coletiva de disciplinar corpos e afetos. Ao contrário da visão conservadora, a psicanálise entende que a repressão do desejo não corrige desvios; ela produz angústia, culpa e sofrimento, reforçando padrões de opressão e exclusão.

Além disso, Louro (2008) destaca que a sexualidade é também uma construção histórica e cultural, sujeita a variações de acordo com contextos sociopolíticos. Assim, o discurso da extrema-direita, ao tratar a homossexualidade como ameaça ou desvio, ignora a historicidade da sexualidade e pretende naturalizar normas que são, de fato, contingentes e culturais. A psicanálise oferece, portanto, um instrumento crítico para compreender a diversidade sexual como parte constitutiva do sujeito, oferecendo suporte teórico para resistir às imposições normativas.

Em síntese, o confronto entre discurso conservador e leitura psicanalítica revela que a homofobia não surge do “erro” ou da imoralidade individual, mas de um esforço sistemático de manutenção do poder. A psicanálise demonstra que a diversidade do desejo é natural e saudável,

enquanto o moralismo da extrema-direita funciona como instrumento de controle social e disciplinamento, interferindo na subjetividade e na liberdade de existir e se expressar.

IMPACTOS SOCIAIS E CULTURAIS

A análise das implicações sociais e culturais da construção ideológica do ser gay pela extrema-direita evidencia efeitos amplos e complexos, que vão além da esfera individual e repercutem nas estruturas institucionais e culturais da sociedade. Estudos acadêmicos mostram que a marginalização da diversidade sexual gera exclusão social, reforça hierarquias e mantém mecanismos de dominação (Miskolci, 2017; Junqueira, 2018).

Em termos sociais, a rejeição e hostilidade em relação às pessoas LGBTQIAPN+ impactam diretamente a saúde mental e o desenvolvimento psicológico, especialmente de jovens. Bento (2014) aponta que ambientes hostis aumentam a incidência de depressão, ansiedade, isolamento social e até comportamentos autolesivos. Teses recentes também indicam que a exposição contínua a discursos homofóbicos internaliza estigmas e prejudica a construção da identidade, criando barreiras para a aceitação e expressão de afetos e desejos (Junqueira, 2018; Miskolci, 2021).

No plano institucional, escolas, universidades, órgãos de saúde e sistemas jurídicos podem reproduzir normas heteronormativas, reforçando a marginalização das pessoas LGBTQIAPN+. Louro (2008) e Bento (2014) destacam que políticas públicas, currículos escolares e programas educacionais muitas vezes ignoram a diversidade sexual, naturalizando a heterossexualidade como padrão e invisibilizando outras identidades. Essa invisibilidade reforça preconceitos e dificulta o desenvolvimento de práticas inclusivas, criando um ciclo de exclusão que se perpetua socialmente.

Culturalmente, a marginalização da diversidade sexual também se reflete na produção artística e midiática. Narrativas LGBTQIAPN+ frequentemente enfrentam resistência, censura ou interpretação distorcida, como

apontam Miskolci (2021) e Junqueira (2018), que analisam a representação das identidades de gênero e orientação sexual na mídia brasileira. Essa limitação simbólica impede o reconhecimento social da diversidade como algo natural e positivo, reforçando estereótipos e a percepção de que a diferença é ameaça à ordem social.

Além disso, o impacto social da marginalização sexual não é homogêneo: afeta especialmente grupos que se encontram na interseção de múltiplas opressões, como pessoas negras, pobres ou trans. Estudos de Miskolci (2017) mostram que o preconceito é amplificado quando se combina discriminação sexual com racismo, classismo ou transfobia, evidenciando a complexidade e a multiplicidade das formas de exclusão social.

Os impactos sociais e culturais da construção ideológica da homossexualidade pela extrema-direita são profundos e estruturais. A marginalização afeta a saúde mental, a visibilidade social, a representatividade e a inclusão institucional das pessoas LGBTQIAP+. Compreender esses impactos é fundamental para desenvolver estratégias educativas, políticas e culturais que promovam a diversidade, desconstruam estereótipos e incentivem a aceitação social da pluralidade sexual e de gênero.

A PLURALIDADE DO DESEJO

Falar sobre o desejo é adentrar um território movediço, um espaço onde o humano se revela em sua potência de sentir e em sua incapacidade de ser plenamente contido. Sigmund Freud (1905), ao abrir as portas da psicanálise para o estudo da sexualidade, revelou que o desejo não conhece fronteiras morais, religiosas ou biológicas: ele é, por natureza, plural, contraditório e criativo. O desejo não segue uma linha reta, ele se curva, se desvia, retorna, transforma-se.

É por isso que a tentativa de o classificar, de enquadrá-lo dentro de uma moral heteronormativa, é sempre um fracasso. A norma tenta desenharr limites onde o inconsciente só conhece vertigens. Como afirma Gilles

Deleuze e Félix Guattari (1980), o desejo não é falta, mas produção, uma força vital que inventa o real, que cria mundos, corpos e afetos. É um campo de fluxos e intensidades que resiste à captura pelas formas rígidas da moral.

Essa dimensão plural e criadora do desejo é precisamente o que os discursos conservadores tentam silenciar. Ao associar a homossexualidade à degenerescência ou à ameaça dos valores tradicionais, a extrema-direita procura restabelecer uma ordem simbólica em crise. Como lembra Dagmar Meyer (2014), esses discursos não apenas normatizam, mas produzem subjetividades fabricam modos de ser e de sentir que excluem tudo o que foge ao padrão do “normal”. Assim, o controle do desejo se torna uma estratégia política de manutenção do poder: quem controla o corpo, controla também o imaginário.

Entretanto, a psicanálise nos ensina que aquilo que é reprimido nunca desaparece apenas retorna sob outras formas. O desejo, quando interditado, encontra brechas para se expressar: nos sonhos, nas artes, nas relações e nas resistências cotidianas. O cinema, a literatura e as narrativas audiovisuais, ao darem corpo e imagem a esse retorno, tornam-se territórios de reexistência.

A pluralidade do desejo também convoca o pensamento de Judith Butler (1990), que problematiza a naturalização das identidades sexuais. Para a autora, o gênero é uma performance repetida sob coerção social, mas capaz de ser reinventada a cada gesto. Assim, o desejo não é uma linha que une dois polos fixos (homem e mulher), mas uma constelação de possibilidades, um espaço onde os corpos se encontram, se tocam e se transformam mutuamente.

Na vida real, essa multiplicidade se manifesta nas trajetórias de sujeitos que desafiam as normativas, nas famílias que se reinventam, nas escolas que acolhem a diferença e nas artes que traduzem o indizível. O desejo é, portanto, uma forma de política, não porque seja militante por essência, mas porque afirma a liberdade de existir fora do medo.

Nas palavras de Guacira Lopes Louro (2008), “a sexualidade é uma invenção social que se move, se expande e se reinventa”. É nesse movimento inquieto, plural e insurgente, que reside o poder transformador do desejo. Ao contrário do que pregam os discursos da ordem, o desejo não corrompe: ele cria. Ele é o sopro vital que nos torna humanos, vulneráveis e abertos ao outro.

Portanto, pensar a pluralidade do desejo é também repensar o próprio conceito de humanidade. É admitir que o amor não cabe em fórmulas, que o corpo não é um campo de guerra moral, e que a sexualidade é uma linguagem que fala através de mil vozes. No fundo, talvez seja esse o segredo que tanto assusta os conservadores: o fato de que o desejo, uma vez libertado, não obedece a ninguém – apenas à sua própria pulsação de vida.

A análise das construções ideológicas da extrema-direita e de seus impactos sociais e culturais evidencia a centralidade da diversidade sexual como dimensão fundamental da experiência humana. Diferentemente do que defendem discursos conservadores, a homossexualidade não é ameaça à ordem social, mas expressão legítima da pluralidade do desejo e da subjetividade (Freud, 1905; Butler, 2019). A psicanálise revela que a repressão do desejo e a imposição de normas rígidas não corrigem supostas “anomalias”, mas produzem sofrimento, angústia e exclusão social, demonstrando o caráter opressivo das políticas morais conservadoras.

Miskolci (2017, 2021) e Junqueira (2018), reforçam que a construção da homossexualidade como ameaça ou desvio não é natural, mas historicamente construída. Essa construção é mobilizada para manter hierarquias de gênero, poder e sexualidade, influenciando discursos políticos, decisões institucionais, práticas educacionais e representações culturais. Portanto, compreender a sexualidade como fenômeno plural, natural e constitutivo do sujeito torna-se ferramenta de resistência às práticas normativas excludentes.

Os impactos dessas construções ideológicas, conforme apontam Bento (2014) e Louro (2008), não se limitam ao plano simbólico: afetam

diretamente a saúde mental, a socialização e a representação cultural das pessoas LGBTQIAPN+. Por isso, a promoção de ambientes inclusivos, políticas públicas igualitárias e educação para a diversidade emerge como estratégia essencial para contrapor os efeitos da homofobia e dos discursos conservadores.

Em termos pedagógicos e sociais, reconhecer a pluralidade do desejo significa desconstruir estereótipos, legitimar diferentes formas de afetividade e criar espaços de convivência seguros e acolhedores. Pesquisas indicam que práticas educativas que valorizam a diversidade sexual e de gênero contribuem significativamente para reduzir preconceitos, aumentar a autoestima e promover inclusão (Junqueira, 2018; Miskolci, 2021).

Por fim, a pluralidade do desejo deve ser compreendida não apenas como questão individual, mas como elemento político e cultural. Resistir à normatização da sexualidade é resistir a estruturas de poder que buscam controlar corpos e afetos, sendo a valorização da diversidade um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Assim, a luta pelo reconhecimento da diversidade sexual e de gênero torna-se também luta pela liberdade, pela dignidade e pelo direito de existir e amar em toda a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este capítulo é, de certo modo, como fechar um espelho, aquele mesmo espelho diante do qual Bobby, em *Orações para Bobby*, se refaz e se reconhece. Ao longo destas páginas, percorremos o terreno instável onde a sexualidade, a ideologia e o poder se entrelaçam, revelando que o ser gay não nasce apenas de um impulso íntimo, mas é moldado, julgado e frequentemente silenciado por discursos que pretendem normatizar o desejo. A análise demonstrou que a extrema-direita contemporânea, ao mobilizar narrativas morais e religiosas, procura reatualizar velhos fantasmas: o da degenerescência, da ameaça à família e da desordem social.

Contudo, como nos lembra Michel Foucault (1976), “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1976, p. 96). É nessa fissura que emergem corpos dissidentes, vozes que recusam o apagamento e sujeitos que fazem do desejo um ato político. O filme *Orações para Bobby*, nos mostra que essas resistências não se manifestam apenas em grandes gestos, mas também nas pequenas cenas cotidianas, o olhar de Bobby no espelho, o toque contido entre duas mãos que se procuram, o silêncio que antecede a coragem de ser. Cada uma dessas imagens é uma contra-narrativa às tentativas de normalização impostas por uma sociedade que ainda teme o diferente.

Do ponto de vista psicanalítico, o desejo reprimido, que Freud (1905) tão bem explorou, retorna sempre como sintoma, como aquilo que insiste em existir mesmo quando proibido. O esforço conservador para controlar corpos e sexualidades revela, portanto, mais sobre o medo que sustenta a moral do que sobre a natureza humana. Como aponta o próprio autor, “as pulsões sexuais não estão a serviço exclusivo da reprodução; elas se manifestam de múltiplas formas e através de objetos variados” (FREUD, 1905, p. 78). Negar essa multiplicidade é negar a própria condição humana.

A literatura e o cinema ao darem corpo e voz a personagens como Bobby, cumprem uma função simbólica e política essencial: fazem ver o que foi ocultado, e ouvir o que foi silenciado. Cada narrativa que apresenta um corpo dissidente ou um amor fora da norma desafia os alicerces de uma cultura que insiste em definir o que é “natural” e “aceitável”. Como afirma Richard Miskolci (2017), “a heteronormatividade é uma tecnologia de poder que fabrica sujeitos e regula condutas” (MISKOLCI, 2017, p. 44). Desconstruí-la, portanto, é libertar o humano de suas grades simbólicas e abrir espaço para a diversidade do ser.

A discussão aqui desenvolvida permite compreender que o combate à homofobia e à intolerância não se faz apenas com leis ou políticas públicas, mas, sobretudo, com mudanças no imaginário social, mudanças que se constroem pela educação, pela arte, pela escuta e pelo reconhecimento da pluralidade dos modos de existir. É nas escolas, nas telas, nas conversas

cotidianas que se reconfigura o significado do amor, do corpo e da liberdade. Como ressalta Guacira Lopes Louro (2000), “a escola é um espaço privilegiado de construção e disputa de identidades” (LOURO, 2000, p. 19); logo, é também um território fértil para o exercício da alteridade e do respeito à diferença.

O percurso trilhado revelou, portanto, que a construção ideológica do ser gay é, acima de tudo, uma disputa de narrativas: entre o medo e o desejo, entre a norma e a liberdade, entre o discurso que oprime e a palavra que liberta. Nesse embate, personagens como Bobby não são apenas ficções, são metáforas da própria condição humana: frágil, contraditória e, ainda assim, profundamente bela em sua insistência em existir.

Concluir é, então, retornar ao espelho e perceber que o reflexo que nele se forma é o de todos nós. Pois reconhecer a diversidade do outro é, no fundo, reconhecer a nossa própria incompletude. E talvez seja justamente aí, nesse reconhecimento da diferença como parte constitutiva da vida, que resida a possibilidade de uma sociedade verdadeiramente humana.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. *A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BENTO, Berenice. *As tecnologias que fazem o gênero*. In: LIMA, Vera Regina de Oliveira; PEREIRA, Maria da Glória Gohn (orgs.). *Gênero, sexualidade e educação: pedagogias contemporâneas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 23-38.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

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

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille plateaux*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e Punir: nascimento da prisão***. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. *Obras completas: volume 6 – Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: resistências e desafios*. Brasília: MEC/SECADI, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A invenção da “ideologia de gênero”*. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2018000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 15 out. 2025.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. *Gênero e educação: teoria e prática*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MISKOLCI, Richard. *A invenção da “ideologia de gênero”*. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549-2018000300004X&script=sci_arttext. Acesso em: 15 out. 2025.

MISKOLCI, Richard. *Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas*. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/download/2256/1689/0>. Acesso em: 15 out. 2025.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.017

DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS: PROJETANDO A AUTODETERMINAÇÃO DOS CORPOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Maria Adriana Farias Rodrigues¹

RESUMO

Este artigo científico propõe uma abordagem didática para o ensino dos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos (DSDR) no componente curricular de Sociologia, com foco no Ensino Médio. Fundamentado nos princípios da educação emancipatória e na promoção dos direitos humanos, o trabalho defende que a escola deve atuar como espaço privilegiado para o debate crítico sobre sexualidade, gênero e autonomia corporal. A disciplina de Sociologia, por sua natureza reflexiva e questionadora, oferece ferramentas teóricas e metodológicas para a compreensão dos DSDR como construções sociais, políticas e culturais. A metodologia adotada consistiu em uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre educação sexual crítica, gênero e direitos reprodutivos, aliada à elaboração de recursos didático-práticos destinados ao uso em sala de aula. O objetivo foi construir materiais e estratégias pedagógicas que articulem teoria sociológica, vivências estudantis e marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação e a Plataforma de Ação de Cairo. Entre os recursos propostos destacam-se planos de aula, atividades investigativas, debates orientados, análise de mídias e simulações de audiências públicas escolares. A proposta visa fomentar nos estudantes a capacidade de refletir sobre a realidade social,

1 Doutoranda pela UFRGS e Mestre em Ciências Sociais pela UFCG.

reconhecer desigualdades de gênero, combater preconceitos e compreender os DSDR como parte integrante da cidadania plena. Ao utilizar uma perspectiva interseccional, os materiais didáticos também permitem discutir como raça, classe, gênero e sexualidade se entrecruzam na experiência de acesso (ou negação) a esses direitos. Conclui-se que o ensino dos DSDR na Sociologia não apenas contribui para o fortalecimento do currículo escolar, mas atua como instrumento de transformação social, promovendo o respeito à diversidade, a equidade e a justiça reprodutiva no espaço educacional.

Palavras-chave: Autodeterminação, Corpo, Saúde, Mulher.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir os direitos sexuais e reprodutivos a partir da elaboração e aplicação de materiais didáticos autorais, desenvolvidos como instrumentos pedagógicos voltados à formação crítica e cidadã de estudantes da educação básica e do ensino superior. A temática dos direitos sexuais e reprodutivos, ainda permeada por tabus e controvérsias no espaço escolar, constitui um campo de debate que envolve dimensões históricas, sociais, políticas e culturais, relacionando-se diretamente com os princípios de autonomia corporal, igualdade de gênero, saúde pública e cidadania.

A pesquisa parte do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado de formação integral, no qual o debate sobre sexualidade deve ser tratado não apenas sob uma perspectiva biológica, mas também como um fenômeno social e político que estrutura as relações humanas e os direitos fundamentais. Nessa perspectiva, o estudo propõe o uso de materiais didáticos autorais, compostos por um Canva de política pública e planos de aula personalizáveis, com o intuito de promover o diálogo e a reflexão crítica sobre os direitos sexuais e reprodutivos, bem como incentivar o protagonismo dos educandos na construção de saberes e práticas cidadãs.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada em duas etapas complementares. A primeira consistiu em uma revisão de literatura acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, com base em referenciais teóricos nacionais e internacionais que abordam a temática sob uma perspectiva interdisciplinar e emancipatória. A segunda etapa envolveu a elaboração dos materiais didáticos mencionados — o Canva de política pública e os planos de aula personalizáveis —, pensados para auxiliar o docente na mediação de discussões, permitindo que os estudantes reflitam sobre políticas públicas, elaborem projetos e compreendam o processo de formulação e implementação dessas ações no contexto social e educacional.

Os resultados evidenciam que a utilização de materiais contextualizados e adaptáveis ao perfil das turmas favorece o envolvimento dos estudantes, ampliando a compreensão crítica sobre os direitos sexuais e reprodutivos e promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da responsabilidade social. A proposta contribui, ainda, para que os educandos reconheçam seu papel enquanto sujeitos políticos e agentes transformadores da realidade.

De forma conclusiva, o trabalho reforça a importância da educação como meio de emancipação e transformação social, destacando que a abordagem dos direitos sexuais e reprodutivos no ambiente escolar contribui para a consolidação de uma cultura de respeito, equidade e participação democrática. Assim, o uso de materiais didáticos como o Canva de política pública e os planos de aula personalizáveis constitui-se em uma estratégia pedagógica inovadora, que potencializa o ensino e promove uma educação comprometida com os direitos humanos e a cidadania.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo científico foi estruturada em duas etapas complementares. Na primeira etapa, realizou-se uma revisão de literatura voltada à análise teórica e conceitual dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, buscando fundamentar o estudo em referenciais acadêmicos contemporâneos e críticos sobre o tema. A segunda etapa consistiu na elaboração autoral de um material didático, desenvolvido com o propósito de promover a abordagem pedagógica dessa temática nos níveis de ensino médio e superior, articulando teoria e prática educativa de forma contextualizada e interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate em torno dos Direitos Sexuais e Reprodutivos das Mulheres (DSDR), pode ser datado cientificamente a partir da década de 1970 e 1980, sendo fortemente influenciado pelas reivindicações feministas (CORREIA, ÁVILA, 2003). No Brasil, a discussão se intensifica após o período da Ditadura Militar, no início da década de 1980 e 1990, principalmente pelos debates em torno da laqueadura e da Saúde Integral da Mulher.

Os DSDR são apresentados e discutidos a partir de inúmeros dispositivos legais, em âmbito nacional e internacional, visualizados na contemporaneidade a partir de uma perspectiva de justiça reprodutiva. Salienta-se que tais direitos apesar de positivados na lei, ainda encontram dificuldades de execução na sociedade, principalmente quando se observa os grupos minorizados da sociedade brasileira, tais como: mulheres negras, mulheres quilombolas, ribeirinhas, indígenas e mulheres com deficiência. A seguir, apresentamos um quadro de síntese dos principais marcos legais no entorno destes direitos e uma breve descrição dos marcos normativos:

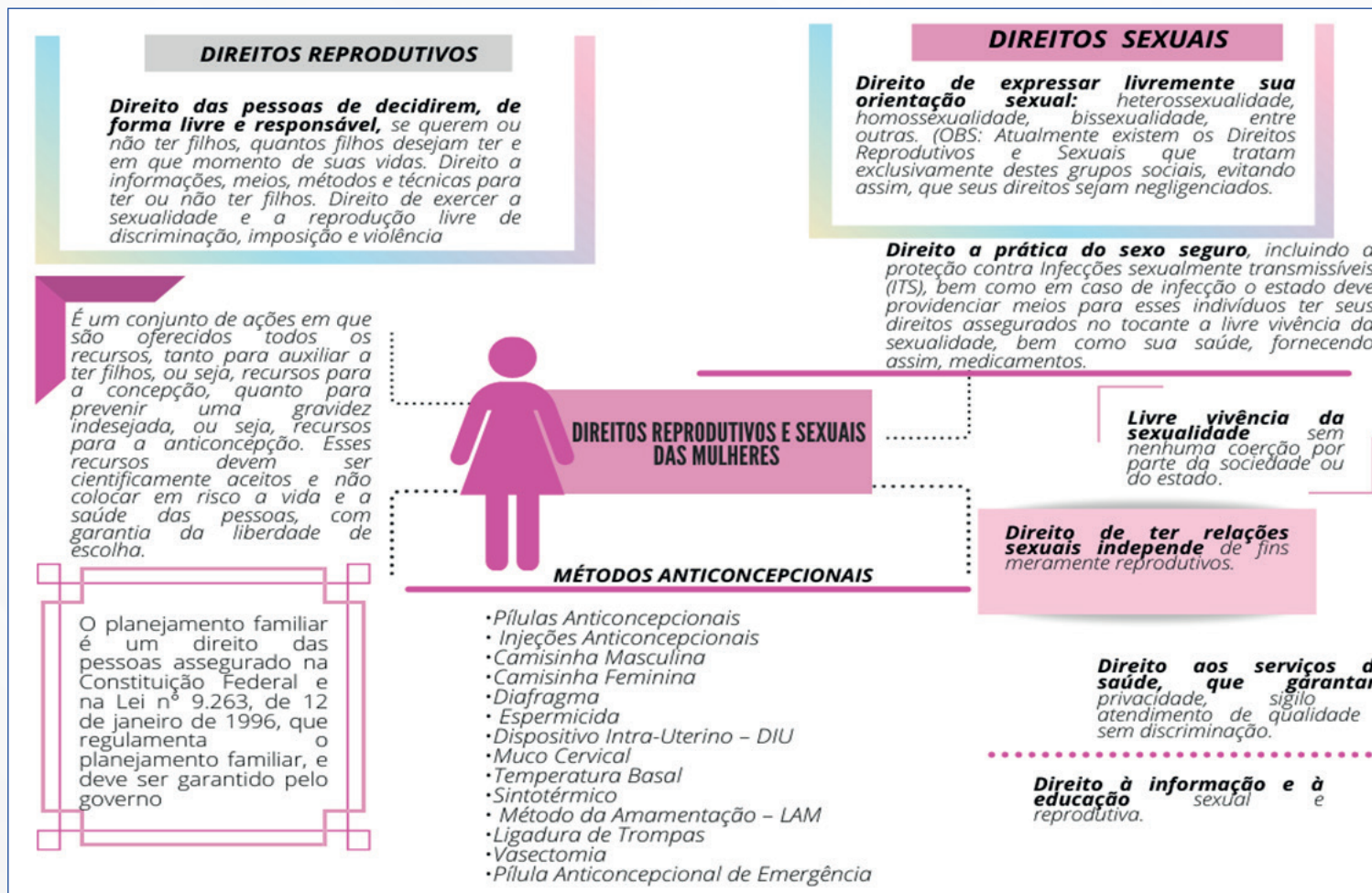
Quadro 01: Percorrendo a história

Ano	Norma	Descrição
1940	Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848)	Criminaliza o aborto, exceto em casos de risco à vida da gestante e gravidez resultante de estupro.
1984	Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM)	Estabelece diretrizes para a atenção integral à saúde da mulher, incluindo aspectos de saúde sexual e reprodutiva.
1994	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo)	O Brasil adere à definição de direitos reprodutivos como parte dos direitos humanos, influenciando políticas públicas nacionais.
1996	Lei nº 9.263/96 - Lei do Planejamento Familiar	Regula o direito à contracepção e à esterilização voluntária, estabelecendo regras para laqueadura e vasectomia.



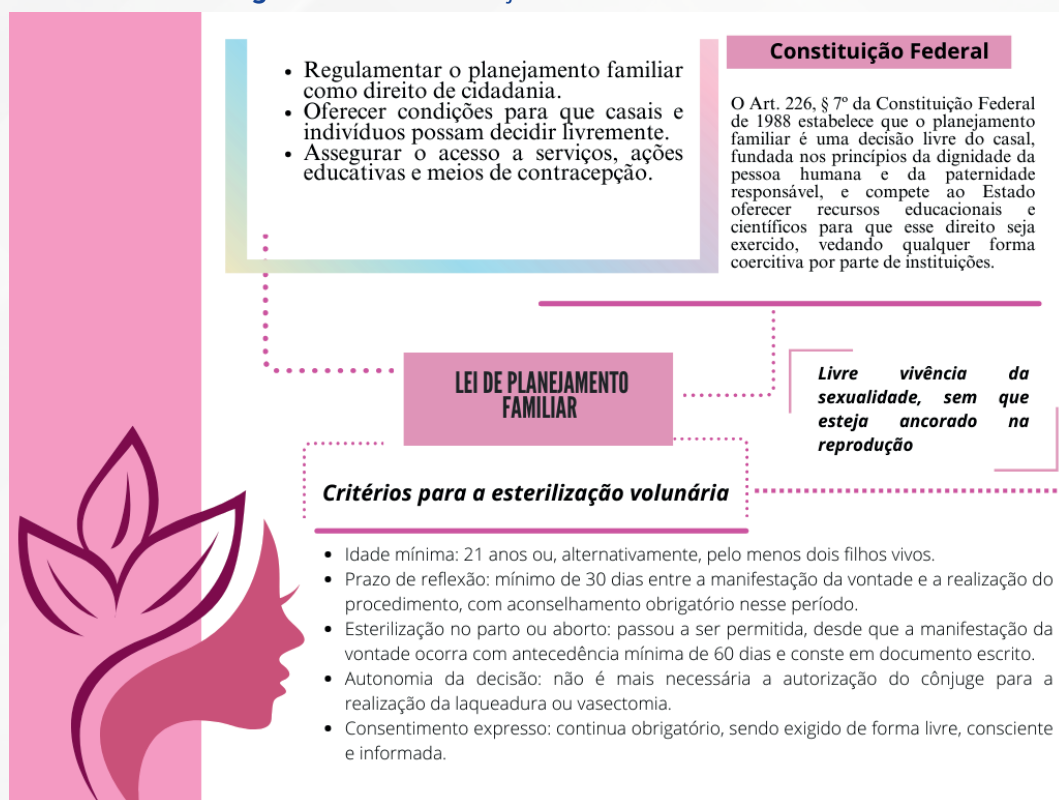
Ano	Norma	Descrição
2004	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM)	Estabelece diretrizes para a atenção integral à saúde da mulher no SUS, ampliando o escopo do PAISM.
2005	Norma Técnica: Atenção Humanizada ao Abortamento	Orienta os serviços de saúde sobre procedimentos adequados nos casos de aborto previstos em lei, visando um atendimento humanizado e seguro.
2005	Portaria MS/GM nº 1.508, de 1º de setembro de 2005	Dispõe sobre o Procedimento de Justificação e Autorização da Interrupção da Gravidez nos casos previstos em lei no âmbito do SUS.
2011	Rede Cegonha (Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011)	Institui uma rede de cuidados para assegurar à mulher o direito ao planejamento reprodutivo e à atenção humanizada à gravidez, parto e puerpério.
2012	ADPF 54 - STF	O Supremo Tribunal Federal autoriza a interrupção da gravidez de fetos com anencefalia, ampliando o direito ao aborto legal.
2020	Portaria MS nº 2.282, de 27 de agosto de 2020 (revogada)	Tentativa de restringir o aborto legal em casos de estupro, gerando forte reação social e jurídica.
2022	Nota Técnica do Ministério da Saúde sobre aborto legal	Adota a recomendação de que o aborto legal deveria ser realizado até a 22ª semana de gestação, gerando debates sobre seus impactos.
2023	Projeto de Lei nº 1.904/2024 (em debate)	Propõe equiparar o aborto após 22 semanas ao homicídio, mesmo em casos de estupro, ameaçando os direitos reprodutivos.

Fonte: Autoral, (2025).

Figura 01: Direitos Sexuais e Reprodutivos das Mulheres


Fonte: Autoral, 2021, a partir Caderno nº 2 e 3 sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos do Ministério da Saúde (2005, 2010).

Figura 02: Lei de Planejamento Familiar atualizada



Fonte: Autoral, 2025.

Os Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos são constituídos segundo Ventura (2009, p.19), por:

princípios e normas de direitos humanos que garantem o exercício individual, livre e responsável, da sexualidade e reprodução humana. **É, portanto, o direito subjetivo de toda pessoa decidir sobre o número de filhos e os intervalos entre seus nascimentos, e ter acesso aos meios necessários para o exercício livre de sua autonomia reprodutiva, sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de qualquer natureza.** (Grifo nosso).²

2 Os Direitos Reprodutivos envolvem ainda uma série de direitos relativos à: à vida e à sobrevivência, à saúde sexual e reprodutiva, inclusive, aos benefícios ao progresso científico, à liberdade e à segurança, à não-discriminação e o respeito às escolhas, À informação e à educação para tomada de decisão, à autodeterminação e livre escolha da maternidade e paternidade, Ao casamento, à filiação, à constituição de uma família, À proteção social à maternidade, paternidade e à família, inclusive no trabalho (VENTURA, 2009, p.19).

Desse modo, compreende-se que tais direitos são inalienáveis e indisputáveis, sendo o Estado, o amparo legal que visa possibilitar a concretude de exercício dos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos das Mulheres. De acordo Mattar (2008) e Mendes (2019), os Direitos Sexuais e os Direitos Reprodutivos são autônomos, tornando-se assim, indispensáveis na concretude dos Direitos Humanos. É necessário realizar essa divisão entre Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, devido suas especificidades (Rodrigues, 2022, Gomes 2021), a seguir temos um quadro que ilustra suas diferenças e suas questões inerentes a autonomia:

Quadro 02: Diferenças entre os Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos:

Aspecto	Direitos Sexuais	Direitos Reprodutivos
Definição	Garantem o direito ao exercício livre, autônomo e seguro da sexualidade, com respeito à dignidade, consentimento e diversidade.	Referem-se à liberdade de decidir se, quando e quantos filhos ter, com acesso a serviços de saúde reprodutiva.
Foco principal	Sexualidade, prazer, consentimento, orientação sexual, identidade de gênero, liberdade de expressão sexual.	Reprodução, planejamento familiar, gestação, parto, contracepção e aborto legal.
Inclui	• Direito ao prazer sexual • Escolha de parceiro(a) • Recusa ao sexo sem consentimento • Educação sexual • Livre identidade de gênero e orientação sexual	• Direito à contracepção • Laqueadura e vasectomia voluntárias • Atendimento pré-natal e parto humanizado • Aborto nos casos previstos em lei • Acesso a serviços de saúde reprodutiva
Instrumentos legais associados	Constituição Federal (art. 5º e 6º), tratados internacionais sobre direitos humanos, Lei nº 11.935/2009 (educação sexual)	Lei nº 9.263/1996 (planejamento familiar), normas técnicas do MS (aborto legal, atenção à saúde materna), Código Penal (arts. 124-128)
Grupos beneficiados	Mulheres, pessoas LGBTQIA+, adolescentes, adultos, idosos – todos os sujeitos de direitos sexuais.	Prioritariamente mulheres e pessoas com capacidade gestacional.



Aspecto	Direitos Sexuais	Direitos Reprodutivos
Exemplos de políticas públicas	Educação sexual nas escolas, combate à violência sexual, promoção da saúde sexual.	Planejamento familiar no SUS, pré-natal e parto humanizado, acolhimento em casos de aborto legal.

Fonte: Autoral, (2025).

Nesta perspectiva, os Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos podem ser exercidos de acordo com as necessidades e escolhas de cada indivíduo, não sendo obrigatório o usufruto de ambos de forma simultânea. Tal compreensão conceitual revela-se relevante, pois, entre as décadas de 1950 e 1990, a noção de direitos reprodutivos estava fortemente vinculada a uma visão restrita, centrada quase exclusivamente no potencial de gerar filhos. Essa concepção limitava o acesso daqueles que buscavam tais direitos para o exercício da sexualidade em sua dimensão plena, desvinculada da reprodução. Esse entendimento reducionista encontrava respaldo sobretudo na religião, em especial na Igreja Católica, que defendia a atividade sexual como um meio legítimo apenas para a concepção de filhos.

Na visão de Toneli (2004), os Direitos Sexuais e Reprodutivos das mulheres passaram a receber maior destaque no cenário internacional após os impactos provocados pela Primeira e pela Segunda Guerra Mundial. O termo Direitos Reprodutivos foi introduzido em 1979, com a criação da Rede Mundial pela Defesa dos Direitos Reprodutivos das Mulheres. A partir do século XX, as lutas e debates feministas se intensificaram em torno da autonomia individual no campo da reprodução humana. Nesse sentido, na I Conferência Mundial de Direitos Reprodutivos, realizada em Teerã em 1968, reconheceu-se o direito dos indivíduos de escolher livremente sobre questões relativas à reprodução.

Um dos fatores desse distanciamento pode ser visualizado a partir da ótica de desigualdade social no Brasil. A equidade não deve ser apenas um princípio formal, mas como um fato concreto, real. A reivindicação de acesso aos Direitos Sexuais e Reprodutivos Das Mulheres, atravessa o crivo da igualdade social. Não apenas perante a lei positivada, configurada

como igualdade formal, mas no que se diz respeito à igualdade material, caracterizada pela acessibilidade a condições de bem-estar dos grupos sociais que se encontram em estado de vulnerabilidade.

Em Lemos (2014), os Direitos Sexuais e Reprodutivos das Mulheres e estão ligados diretamente com os Direitos Humanos. Essa visão concorda com as premissas defendidas por Toneli (2004) e Ventura (2009), pois o fundamento base que sustenta essa observação é o livre direito de vivenciar a sexualidade e a reprodução humana sem constrangimentos ou imposições por parte do Estado.³

Segundo Oliveira e Campos (2009), são necessários também circunscrever o debate sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos das Mulheres, dentro de uma análise histórica e política, nos contornos civilizatórios da história latino-americana e caribenha, compreendendo os desdobramentos do período da escravidão e da expropriação dos corpos das mulheres. Analisando assim, os respingos históricos sobre os Direitos Reprodutivos e Sexuais. No que se diz respeito ao processo histórico, o Manifesto por uma Convenção Interamericana dos Direitos Sexuais e dos Direitos Reprodutivos, assinala que:

Uma história que começa com uma ampla variedade de civilizações em que o lugar da mulher, o número e a forma dos gêneros, as práticas sexuais aceitas e as condenadas eram tão diversas como as línguas, os sistemas sociais e os cultos. **E continua com a violência da conquista que, a sangue, fogo e Bíblia, instaurou a ordem judaico-cristã. Nossa história é também a do genocídio dos escravos e das escravas; a dos idiomas, das identidades de gênero, das formas de desejar e de parir (ou não) que ficaram para sempre nos porões**

3 No tocante aos Direitos Sexuais e Reprodutivos e sua proximidade com os Direitos Humanos, temos uma frase que ilustra a importância dessa junção, segundo Díaz, Cabral e Santos (2004, p. 7): Parafraseando María Ladi Lodoño (1996), podemos dizer que os Direitos Sexuais e Reprodutivos das Mulheres são os mais humanos de todos os direitos, que precisam não somente ser reconhecidos, mas vividos e transcendidos pela humanidade. Essa frase demonstra de forma explícita os debates que estão sendo realizados ao decorrer do texto, pode-se assumir que todos os autores referenciados, assumem uma postura positiva na percepção da necessidade e importância dos Direitos Humanos, na consolidação da construção dos Direitos Sexuais e Reprodutivos das mulheres, enquanto um indispensável campo de estudo e prática social.

dos navios. É a violência que fundou nossos Estados à ponta de espada, e nossa mestiçagem à ponta de violação. A tutela exercida sobre as raças, os sexos, as idades, os desejos e os corpos “inferiores”, com a lei, com o bastão e com a cruz. Nossa história é violência e tutela, mas também resistência (2006, p. 6, grifo nosso).

Essa passagem traz reflexões sobre a violência vivenciada pelas mulheres no processo de colonização, expressando a partir de uma tonalidade fúnebre, os acontecimentos arbitrários e revoltantes sobre os corpos das mulheres.

O processo de aceitação do conceito de Saúde Reprodutiva atravessou um grande trajeto, principalmente em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Na íntegra, estão expostos alguns momentos cruciais na discussão em torno dos Direitos Reprodutivos das Mulheres numa perspectiva internacional:

Quadro 1. Direitos Sexuais e Reprodutivos através do tempo.

Quadro – Avanços históricos dos Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos		
Ano	Discussão central	Avanços
1919	Organização Internacional do Trabalho (OIT) regulamentou a proteção à maternidade, impondo limites ao trabalho das mulheres grávidas. Posteriormente, integrou o sistema ONU como agência responsável pela promoção da justiça social e internacionalização dos direitos humanos no trabalho.	Avanços na proteção à maternidade, especialmente frente às condições insalubres de trabalho. O direito à licença maternidade reforça a segurança e saúde reprodutiva da mulher.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos: garantiu a não interferência na vida privada e familiar (art. XII) e o direito de homens e mulheres ao matrimônio e constituição de família (art. XVI).	Reforçou a igualdade entre homens e mulheres, a liberdade nas escolhas matrimoniais e a não intervenção do Estado em decisões individuais.
1965	Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial: assegurou o direito à liberdade, igualdade no acesso à saúde, ao casamento e à constituição da família.	Avanços na igualdade racial. Garantiu às mulheres negras o direito de acesso à saúde e serviços sem discriminação.

Quadro – Avanços históricos dos Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos		
Ano	Discussão central	Avanços
1966	Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos: assegurou o direito à vida, liberdade, privacidade, casamento, constituição da família, proteção da honra, reputação e igualdade de gênero.	Inspirou legislações posteriores, como a Lei do Planejamento Familiar de 1988 no Brasil, reafirmando a igualdade entre homens e mulheres.
1984	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher: reforçou o princípio da igualdade entre os sexos e a adoção de ações afirmativas.	Avanços na mitigação da desigualdade de gênero. Incluiu direitos relacionados à saúde reprodutiva e ao planejamento familiar.
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança: reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos, independentes da família, do Estado e da sociedade, respeitada sua condição de desenvolvimento.	Estabeleceu ampla gama de direitos (sociais, políticos, culturais, econômicos e civis). Reforçou o direito à vida e à educação, articulando responsabilidades entre Estado, família e sociedade (como previsto na LDB).
1996	Lei nº 9.263/1996 – Lei do Planejamento Familiar no Brasil: regulamentou o §7º do art. 226 da Constituição Federal, estabelecendo direitos de homens e mulheres ao planejamento reprodutivo, acesso a informações, métodos contraceptivos e esterilização voluntária.	Marco fundamental para os Direitos Sexuais e Reprodutivos no Brasil, assegurando autonomia reprodutiva, direito à escolha e políticas públicas de acesso gratuito a métodos contraceptivos no SUS.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: referência expressa à saúde sexual e reprodutiva (art. 25, “a” e “b”), obrigando os países a ofertar programas de saúde específicos e acessíveis.	Garantiu às pessoas com deficiência igualdade no acesso aos direitos sexuais e reprodutivos, sem discriminação. Reivindicou atenção especializada, recursos financeiros e reforçou os direitos sociais e políticos desse grupo.
2004	I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM): resultado da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, trouxe como eixos a autonomia, igualdade no mundo do trabalho, educação inclusiva e enfrentamento à violência.	Criou um marco político no Brasil para os direitos das mulheres, incluindo ações voltadas para saúde integral e direitos sexuais e reprodutivos.
2008	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: ampliou e consolidou as ações do primeiro plano, fortalecendo políticas de saúde da mulher, planejamento familiar, combate à violência e promoção da igualdade de gênero.	Reforçou a transversalidade das políticas de gênero no Estado brasileiro e expandiu ações específicas na área de saúde sexual e reprodutiva.

Quadro – Avanços históricos dos Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos		
Ano	Discussão central	Avanços
2013	III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: resultado da III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, aprofundou estratégias em torno da autonomia econômica, igualdade, saúde integral, direitos reprodutivos e enfrentamento às desigualdades.	Representou avanço na consolidação das políticas públicas de gênero, incluindo maior atenção à saúde sexual, reprodutiva e aos direitos das mulheres em situação de vulnerabilidade.

Fonte: (VENTURA, 2009, p. 23-25, Adaptação e complementação pela autora).

O quadro apresentado destaca alguns marcos e programas relevantes para a consolidação e a institucionalização dos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos (DSDR) das mulheres. É importante salientar que, historicamente, tais dimensões foram tratadas de forma separada: enquanto os Direitos Reprodutivos receberam maior atenção, em função de sua relação direta com a reprodução biológica e com políticas de controle populacional, os Direitos Sexuais permaneceram, durante muito tempo, à margem do debate público e acadêmico.

A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo em 1994, representou um ponto de inflexão nesse cenário. Foi nesse espaço que os Direitos Sexuais passaram a ser reconhecidos como parte fundamental dos direitos humanos, articulando-se de maneira indissociável à cidadania plena. Essa mudança de enfoque trouxe à tona a compreensão de que a sexualidade, em sua pluralidade de vivências e expressões, constitui um direito essencial que não pode ser relegado a um plano secundário. Villela e Arilha (2003) ressaltam que, embora os Direitos Reprodutivos tenham construído um percurso jurídico mais consolidado, os Direitos Sexuais ainda enfrentam resistências e entraves, sobretudo no que tange à liberdade sexual das mulheres. A vivência da sexualidade feminina historicamente foi marcada por interdições morais, sendo práticas como o orgasmo feminino vistas como imorais ou desviantes. Essa construção discursiva, alicerçada em perspectivas conservadoras, resultou em retrocessos e na limitação da autonomia

sexual das mulheres, contribuindo para a manutenção de estruturas de controle sobre seus corpos e desejos.

Diante da breve revisão sistemática sobre o assunto, questiona-se como abordar essa temática em sala de aula. Primeiramente, destaca-se que disciplinas como Biologia, História, Filosofia e Sociologia são áreas centrais para esse debate, desde que a discussão não seja conduzida sob um viés biológico-naturalista, mas sim considerando aspectos históricos, sociais e culturais relacionados à construção do indivíduo ao longo de sua trajetória social. A seguir, apresenta-se, na íntegra, um Canva de política pública que discute os Direitos Sexuais e Reprodutivos a partir de sua inserção no debate público, estimulando a reflexão crítica e a participação cidadã dos educandos.

Figura 01: Canva de política pública - direitos em construção



Fonte: Autoral, (2022).

Figura 02: Continuação do Canva



07 Orçamento

Instruções: Insira um valor mínimo e máximo do orçamento do seu projeto, se quiser algo mais elaborado criei uma tabela no Excel e deixe anexada na proposta final.

08 Etapas de execução

Instruções: Nesta etapa enumere todas as etapas de execução da sua proposta

09 Cenário ideal

Instruções: Escreva qual é o cenário ideal da sua proposta, lembre-se que ideal não tem a ver com "perfeito", mas sim com o resultado que sua iniciativa visa atingir ao final do processo.

Fonte: Autoral, (2025).

Conforme visualizado, o Canva apresenta-se como uma ferramenta que favorece a reflexão crítica sobre a realidade social do educando, permitindo-lhe observar e analisar as políticas públicas existentes em seu contexto local e nacional. No entanto, reitera-se que tal processo não se restringe ao plano conceitual ou teórico, mas avança para uma proposição prática e transformadora. A partir dessa perspectiva, o educando é instigado a elaborar políticas públicas, projetos ou iniciativas sociais que dialoguem com as demandas de sua comunidade, podendo, inclusive, apresentá-las a vereadores ou demais representantes políticos, com vistas à transformação dessas ideias em projetos de lei estruturados e viáveis.

Nesse sentido, Rodrigues (2023) ressalta a necessidade de ampliar o debate sobre a formação cidadã e política no ambiente educacional, destacando que a escola deve ser compreendida como um espaço privile-

giado de construção de consciência crítica e exercício da cidadania ativa. Assim, iniciativas como a utilização do Canva em propostas pedagógicas que envolvem políticas públicas contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo e argumentativo dos estudantes, mas também para sua formação ética, social e participativa, fomentando o protagonismo juvenil e a efetiva inserção dos educandos nos processos democráticos e deliberativos da sociedade. Além disso, foi produzido uma série de planejamentos, que podem ser utilizados, podendo o professor adaptar para sua realidade educacional.

- [Plano de aula - Material I](#)
- [Plano de aula - Material II](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discutiu alternativas didáticas voltadas ao ensino dos Direitos Sexuais e Reprodutivos das Mulheres, temática de grande relevância social e educacional, especialmente no contexto das políticas públicas de gênero e cidadania. A proposta surgiu da necessidade de abordar, de forma pedagógica e crítica, temas ainda considerados sensíveis no ambiente escolar, mas fundamentais para a formação integral dos estudantes e para a promoção da igualdade de gênero. Inicialmente, foi apresentada uma revisão de literatura que reuniu diferentes perspectivas teóricas e normativas acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, destacando sua relação com a saúde, a autonomia corporal e a justiça social. Essa revisão buscou também evidenciar como tais direitos se articulam às diretrizes da educação em direitos humanos e às políticas públicas voltadas à equidade de gênero no Brasil.

Como produto educacional, elaborou-se um Canva de política pública, estruturado para servir como instrumento de apoio à reflexão e ao planejamento pedagógico, possibilitando que professores e gestores escolares compreendam e adaptem os princípios dos direitos sexuais e

reprodutivos ao contexto educacional. Além disso, foram disponibilizados materiais didáticos personalizáveis, compostos por planos de aula inéditos sobre o tema, que integram metodologias ativas e abordagens interdisciplinares. Esses materiais buscam favorecer o protagonismo dos educandos, estimular o pensamento crítico e promover o diálogo sobre sexualidade, diversidade e direitos humanos, respeitando as faixas etárias e as especificidades culturais de cada comunidade escolar. Em síntese, o trabalho reforça a importância de práticas educativas inovadoras e inclusivas que tornem possível a efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres como parte integrante da formação cidadã, contribuindo para a consolidação de uma educação emancipadora e comprometida com a igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B. Modernidade e Cidadania Reprodutiva. *Revista de Estudos Feministas*, v. 1, n. 1, 1993.

VILLELA, W. V.; ARILHA, M. Sexualidade, gênero e Direitos Sexuais e Reprodutivos. In: BERQUÓ, E. (org.). *Sexo & vida: Panorama da Saúde Reprodutiva no Brasil*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003. Cap. 3, p. 95-145.

CORRÊA, S.; PETCHESKY, P. R. Direitos Reprodutivos: Uma perspectiva Feminista. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 147-177, 1996.

SANCHEZ, Beatriz Rodrigues. Feminismo estatal: uma análise das interações entre os movimentos feministas e o Congresso Nacional brasileiro. Departamento de Ciência Política USP, 2021. 219 p.

VENTURA, Mirian. *Direitos Reprodutivos no Brasil*. Brasília: UFPA, 2009.

TONELI, M. J. F. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 151-160, 2004.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.018

LER PARA TRANSFORMAR: O IMPACTO DA LITERATURA LGBTQIAPN+ NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Ilzalene Freitas Marinho¹Keila Andrade Haiashida²

RESUMO

As práticas educativas voltadas à promoção da inclusão no ambiente escolar têm sido amplamente debatidas, especialmente diante da persistência da violência simbólica e da exclusão enfrentada por estudantes LGBTQIAPN+. Nesse sentido, torna-se fundamental incorporar discussões que contemplem a diversidade de sexualidades e identidades de gênero nas escolas. Para tanto, é necessário implementar iniciativas como: formação continuada de educadores, rodas de leitura, oficinas literárias e mediação dialógica. Essa pesquisa apresenta a seguinte problemática: como a literatura pode contribuir para construção de ambientes educacionais mais inclusivos? O objetivo foi discutir os fundamentos teóricos, as práticas possíveis de serem implementadas e os impactos iniciais do uso da literatura como instrumento para a construção de escolas mais acolhedoras, inclusivas e democráticas. Para tanto, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica com referenciais teóricos sobre

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ilzalene.marinho@aluno.uece.br;
- 2 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE), keila.haiashida@uece.br.

Literatura Contemporânea, a partir das contribuições de Agamben (2009) e Dalcastagnè (2012), bem como reflexões sobre a Literatura LGBTQIAPN+, com base em Facco (2004). A discussão sobre processos identitários foi fundamentada nos estudos de Hall (2006). No que se refere à implementação no contexto escolar, considerou-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), contribuições de Paulo Freire (2019), bell hooks (2021) e os Cadernos Secretaria Nacional de Cadastro Único (SECAD). Os resultados indicam que a literatura LGBTQIAPN+ configura-se como uma ferramenta potente de mediação e acolhimento no ambiente escolar. A análise evidenciou que a utilização de obras literárias que abordam temáticas como identidade de gênero, orientação sexual e respeito à diversidade pode favorecer a construção de espaços dialógicos e a implementação de práticas restaurativas. Tais abordagens mostraram-se promissoras na redução de casos de evasão e violência escolar, ao mesmo tempo em que contribuem para o fortalecimento do protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados, com ampliação do sentimento de pertencimento e exercício da cidadania por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura LGBTQIAPN+, Inclusão escolar, Mediação de conflitos, Educação para a diversidade.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação humana, tem como um de seus principais desafios a promoção de uma educação democrática, diversificada e inclusiva, na qual pessoas de diferentes características individuais sintam-se valorizados e acolhidos. Desse modo, a escola enquanto um ambiente educativo, deve promover a participação, progresso e narrativas positivas de todos que se encontram no processo educacional a partir de seus estilos e ritmos de aprendizagem. No entanto, observa-se que a permanência de práticas excludentes, por meio da violência simbólica contra estudantes LGBTQIAPN+ e a ausência de representatividade nas narrativas escolares, reforçam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas cotidianas.

Afinal, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024), “estudantes LGBTI+ apresentam riscos elevados de evasão em razão da insegurança no ambiente educacional.” (ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, 2025, p. 65), e esses riscos aumentam ainda mais quando o discente é um sujeito transgênero. A pesquisa aponta que 40% dos estudantes LGBTI+ nunca discutiram acerca de violências sofridas, mesmo que apresentassem dificuldades nas relações familiares (ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, 2025, p. 81). Isso ilustra a necessidade de profissionais capacitados e programas de apoio para lidar e garantir a segurança e ajuda adequada a estes alunos.

Apesar disso, nas últimas décadas, os debates sobre gênero, sexualidade e diversidade na educação têm se intensificado, acompanhando movimentos sociais e políticas públicas voltadas à equidade, seja por meio de leis, seja por campanhas educacionais promovidas por escolas e Secretarias de Educação. Nesse contexto, a literatura surge como um instrumento de mediação e diálogo, capaz de promover empatia, reflexão crítica e reconhecimento identitário, especialmente quando voltada às experiências e vivências de sujeitos historicamente marginalizados — neste artigo daremos foco na marginalização de pessoas LGBTQIAPN+,

no entanto, reconhecemos que há tantas outras comunidades ainda invisibilizadas em discussões educacionais, como pessoas portadoras de deficiências físicas, intelectuais e psicossocial, bem como povos indígenas, negros, pobres, trabalhadores sem-terra e catadores de resíduos —.

Diante disso, ao considerar que a escola é, além de um ambiente educacional, um espaço de produção simbólica, em que se reproduz práticas e discursos difundidos socialmente, compreende-se que há a necessidade de desenvolver a criticidade dos discentes por meio de discussões que promovam a (auto)reflexão coletiva. Para isso, dentre as diversas possibilidades de introduzir tais provocações, as narrativas literárias podem contribuir assumindo a função de romper estereótipos, visto que a literatura permite que o leitor se conecte com as vivências das personagens, experimentando seus sentimentos e sensações ao se familiarizar com as perspectivas de personagens diferentes de suas próprias percepções, assim, desenvolvendo a capacidade de ver o mundo além de suas próprias vivências.

Além disso, a leitura literária contribui para a ampliação de repertórios culturais, oferecendo maior compreensão do mundo além da sua própria existência, relações e comunidade, contribuindo no diálogo entre diferentes culturas, de modo que favorece a escuta e a convivência com a diversidade. Diante disso, entende-se que discutir o papel da literatura com temáticas LGBTQIAPN+ nas práticas educativas contribui para o combate de discriminações contra pessoas dissidentes, promovendo o respeito à diversidade e, ainda, estimulando o protagonismo estudantil por meio do fortalecimento do sentimento de pertencimento para alunos que não se encaixam dentro na normatização padrão de gênero e sexualidade.

Diante desse conjunto de circunstâncias, este artigo busca responder à seguinte questão: como a literatura pode contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e democráticos? Dessa forma, tem-se como objetivo discutir os impactos do uso da literatura como instrumento de inclusão escolar e como a concepção de literatura

contemporânea com suas representações de gênero e sexualidade, que tem conquistado notoriedade, pode contribuir em práticas de mediação literária inclusiva no ambiente escolar. Assim, evidenciando a eficácia da literatura na formação ética e cidadã e favorecendo a construção de espaços escolares mais acolhedores, plurais e humanos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica – a qual Richardson (2012) explicita que se concretiza a partir da verificação do que já foi produzido acerca do problema estudado, bem como por que e em quais dimensões, se fazendo necessário em qualquer pesquisa realizada, de modo que “servirá como um demonstrativo amplo e panorâmico do estágio em que se encontra o tema a ser pesquisado em termos de investigação.” (Richardson, 2012, p. 301) – e exploratória, a qual tem por objetivo, de acordo Gil (2008, p.46), “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.”, voltado à análise das possibilidades de uso da literatura LGBTQIAPN+ como instrumento pedagógico de inclusão e acolhimento no ambiente escolar.

O percurso metodológico foi construído a partir de referenciais que discutem a relação entre diversidade, literatura e educação, contemplando autores como Facco (2004), Dalcastagnè (2012), Agamben (2009), Hall (2006), Paulo Freire (2019), bell hooks (2021), Durão e Cechinel (2022), Candido (2023), Adichie (2019) e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) e os Cadernos SECAD (2007).

Além disso, envolveu-se também a sistematização de possíveis práticas de mediação literária com a temática LGBTQIAPN+, através da qual apresentou-se ideias aplicáveis a partir desses textos literários no con-

texto da sala de aula. Diante disso, foram elaborados dois quadros com sugestões, sendo o primeiro com título de obras literárias LGBTQIAPN+ (nacionais e estrangeiras) em diferentes gêneros literários, e o segundo, um modelo de instrumento avaliativo para acompanhamento do engajamento e da formação leitora dos estudantes, comparando o antes e depois das atividades iniciadas com os textos literários.

Destaca-se que as propostas não possuem caráter quantitativo, mas que propõem recursos ilustrativos auxiliares na reflexão docente dos efeitos das práticas de leitura, avaliando as mudanças nas relações pessoais e sociais, tanto em relação à leitura, quanto na percepção de diversidade. Portanto, servindo como caminhos práticos e reflexivos para a diversidade, a cidadania e os direitos humanos, mediados por docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicam que a literatura LGBTQIAPN+ se constitui, para além das suas mais diversas funções enquanto literatura, como por exemplo, leitura de deleite ou prazer, estudo, conhecimento, seja social ou linguístico, dentre outros, a literatura também se caracteriza como uma ferramenta de mediação significativa no ambiente escolar, desse modo, capaz de promover diálogo e pertencimento. Durão e Cechinel (2022) apontam a sala de aula como um espaço de acontecimento, defendem que:

O ensino de literatura não se baseia na transmissão de um conteúdo específico, mas no desenvolvimento de uma *postura interpretativa*, um modo específico de se relacionar com os textos que favorece a interpretação, uma espécie de sensibilidade ou sintonia em relação à língua e à forma da obra[...]. (Durão E Cechinel, 2022, p. 22)

À vista disso, o ensino de literatura não se limita a conteúdo simplista, mas na capacidade de construir na formação leitora alunos que sejam capazes de interpretar, sentir e dialogar com o texto literário. Assim, o texto literário sendo um ponto de partida para que os sujeitos construam leitu-

ras de si mesmos e do outro, em que no campo da literatura LGBTQIAPN+, o ensino literário deixa de ser um instrumento de homogeneização cultural para se tornar uma prática de acolhimento e reconhecimento da diversidade.

Com isso, constata-se que a literatura, compreendida como um instrumento de diálogo e expressão, mostra-se potente para humanizar experiências, dar visibilidade a narrativas silenciadas e criar espaços de reconhecimento, assim como Dalcastagnè (2012) nos dirige a pensarmos sobre como entendemos a literatura enquanto uma forma de representação, visto que é uma criação artística ainda elitizada, e que cada obra literária vai nos mostrar as perspectivas sociais que o autor pretende expor, assim, devemos sempre questionar quem são as representações literárias que consumimos, em que posição social as personagens se encontram e, qual silêncio esconde nessas narrativas.

Após refletirmos acerca dos protagonismos e seus silenciamentos, saberemos quais representações literárias trazemos conosco em nossos repertórios, bem como quais estamos levando para as salas de aula. Dito isso, ao pesquisar acerca de protagonistas e temáticas LGBTQIAPN+, compreendemos que os professores podem desconstruir estereótipos, ampliar a visão de mundo dos estudantes e promover reflexões críticas sobre o respeito e a diversidade por meio da leitura literária. Afinal, como aponta Candido (2023), a literatura é um direito humano básico, diante do seu papel social de formar os sujeitos, de nos humanizar.

Na contemporaneidade tais temáticas têm conquistado espaço na literatura, visto que o avanço das redes sociais, perfis online como *Bookstagram* e *BookTok* têm contribuído para difundir cada vez mais leituras literárias. Além disso, o mercado editorial tem se renovado diante as demandas sociais, e grupos historicamente marginalizados ocupam espaços enquanto protagonistas, revelando suas próprias vozes e vivências. Essa renovação literária na contemporaneidade é de extrema importância, visto que, como Agamben (2009) ilustra, o contemporâneo também

é a visibilidade dada às zonas marginalizadas ainda no momento histórico presente.

Essas reconstruções literárias também são fundamentais para o processo de identificação, pois como aponta Hall (2006), a identificação pode ocorrer por meio da interação entre os sujeitos, sendo construída de modo individual, social e cultural. Dentre o social no âmbito escolar, há trocas que devem ser mediadas pelo profissional em sala de aula, e para isso, deve-se partir de uma construção concreta, para qual o texto literário é um dos exemplos. Assim, configurando-se como instrumento de diálogo e expressão, a literatura ao apresentar personagens LGBTQIAPN+, tenciona discursos hegemônicos e legítimas identidades historicamente marginalizadas. Desse modo, hooks (2020) e Freire (2024) ressaltam que a educação libertadora se realiza no encontro e na escuta — princípios que se concretizam quando o professor utiliza a literatura como meio de acolhimento, reflexão e partilha de experiências humanas. Nessa perspectiva, a literatura deixa de ser um conteúdo isolado e passa a atuar como prática social e pedagógica, articulando arte, cidadania e ética.

A partir das reflexões teóricas apresentadas, torna-se pertinente identificar algumas obras literárias contemporâneas que abordam a temática LGBTQIAPN+, possibilitando práticas de leitura e mediação que promovam o diálogo, a empatia e o respeito à diversidade no ambiente escolar. O quadro a seguir reúne títulos representativos dessa produção, destacando seus principais temas, posteriormente serão apresentados usos pedagógicos que possam ser adaptados diante as realidades educacionais.

Quadro 1: Exemplos de obras literárias com a temática LGBTQIAPN+

Obra Literária e Ano da 1ª Edição	Autor(a)
<i>Amora</i> (2016)	Natalia Borges Polezzo
<i>Em nossa cidade amarelinha era sapata</i> (2019)	Marina Monteiro
<i>A palavra que resta</i> (2021)	Stênio Gardel
<i>Moletom</i> (2017)	Julio Azevedo
<i>Heartstopper</i> (2021)	Alice Oseman
<i>Quinze Dias</i> (2017)	Vitor Martins

Obra Literária e Ano da 1ª Edição	Autor(a)
<i>Conectadas</i> (2019)	Clara Alves
<i>Um Milhão de Finais Felizes</i> (2018)	Vitor Martins
<i>O amor não é óbvio</i> (2019)	Elayne Baeta

Fonte: Elaborado pelas autoras

O quadro ilustra nove exemplos de obras literárias com a temática LGBTQIAPN+, que abrangem faixas etárias variadas, mas concentram-se principalmente no público infantojuvenil e jovem adulto (adolescentes e estudantes do ensino médio), sendo algumas produções nacionais, outras traduzidas após a intensa repercussão na mídia, como *Heartstopper*, de Alice Oseman, a qual possui continuação e recentemente ganhou uma adaptação audiovisual na Netflix, a HQ retrata a história de dois adolescentes que se conhecem no Ensino Médio, apesar de possuírem personalidades completamente diferentes, eles se apaixonam. A série literária aborda diversas questões juvenis, como autodescobertas, sexualidade, bullying, aceitação, transtornos alimentares, entre outros.

A obra *Em nossa cidade amarelinha era sapata*, da autora Marina Monteiro, apresenta-nos dezoito contos. A obra que foi vencedora do Prêmio Ages (Associação Gaúcha de Escritores), na categoria Narrativa Curta, no ano de 2020, possui histórias com personagens predominantemente femininas, tematiza a representação da subjetividade de personagens lésbicas, bissexuais e pansexuais em diferentes fases da vida: infância, adolescência, adulta e velhice. Ainda na categoria contos, a obra *Amora*, da Natalia Borges Polezzo, título vencedor do Prêmio Jabuti de Contos em 2016, contém trinta e três contos, divididos em *grandes e sumarentas* e *pequenas e ácidas*, as narrativas apresentam ao leitor a lesbianidade em diferentes contextos, focando nas diferentes possíveis relações a serem vividas entre mulheres que amam outras mulheres.

Os livros citados do autor Vitor Martins: *Quinze Dias* e *Um Milhão de Finais Felizes* encontram-se na categoria de *Young Adult* (YA)³ que se clas-

3 Gênero literário e cinematográfico com o público-alvo jovens adultos, em que possui protagonistas jovens, normalmente entre o ensino médio e universidade, ainda ingressando

sifica dentro da literatura infanto-juvenil. Ambas as obras são romances, com protagonistas gays, abordando temas como descoberta da sexualidade, aceitação/rejeição, conflitos familiares, bullying e homofobia. Na mesma categoria literária, *Moletom*, de Julio Azevedo, retrata temáticas semelhantes, com um toque de ilustração, mostra-nos como sexualidade pode ter diferentes finais possíveis quando se há a autoaceitação, aceitação essa que para se concretizar, primeiramente, enfrenta diversos obstáculos sociais, como indiferença, isolamento, agressão e pressão familiar.

Outro exemplo de YA é o livro *Conectadas*, da Clara Alves, autora reconhecida e premiada no *Wattys* 2016 e 2019, traz nos seus diferentes livros – iniciados no *Wattpad* e posteriormente ganhando suas edições publicadas em editoras como a Seguinte, selo juvenil da Companhia das Letras – temáticas que envolvem gênero e sexualidade. A autora que alcançou o ranking de autores brasileiros mais vendidos em livrarias em 2022, traz em suas obras como a já citadas, questões a respeito da descoberta, aceitação e importância da visibilidade lésbica na literatura. Assim como Elayne Baeta, em *O amor não é óbvio*.

E fora da literatura *Young Adult*, *A palavra que resta* de Stênio Gardel, romance vencedor do National Book Awards (Estados Unidos), na categoria tradução, apresenta uma história de amor finalizada por uma carta, a partir disso, a narrativa aborda temas como a homossexualidade, preconceito, analfabetismo, solidão, exclusão e amor proibido por um homem de setenta e um anos.

Esses exemplos são livros de variados gêneros, como contos, romances e HQ – Histórias em Quadrinhos, que alcançam diferentes níveis de prestígio social. Essa variação apresentada busca expor diferentes possibilidades do consumo literário, considerando que os estudantes brasileiros apresentam diferentes realidades, sejam elas no acesso às obras, seja no

no mercado de trabalho. Normalmente abordam temas relevantes e sensíveis, como relacionamentos, sexualidade, identidade, doenças mentais, entre outras temáticas que têm conquistado discussões no século XXI.

interesse e aceitação na realização da leitura em sala. Embora a Escola ainda siga majoritariamente as indicações acadêmicas, que muitas vezes se restringem aos cânones e ignora as mudanças e atualizações literárias, é preciso destacar que existe esse outro seguimento que também possui sua relevância, pois como aponta Facco (2004)

[...] textos “lesbian pride”, ou seja, textos que tentam fazer as leitoras sentirem orgulho e não vergonha de sua homossexualidade, são totalmente marginalizados pela Academia. Aliás, seria melhor dizer menosprezados, pois o termo “marginalizado” confere certo status à obra, o que, realmente, tais textos não possuem (FACCO, 2004, p. 51-52).

Desse modo, para além do prestígio literário determinado pela Academia, a Escola deve considerar o que hoje é entendido como prestígio social. Dito isso, consideramos importante o entusiasmo estudantil, fundamental para qualquer atividade emancipatória, afinal, quando o discente demonstra interesse pela obra escolhida ou participa do processo de seleção, a possibilidade dele se envolver com a narrativa desde o início aumenta, visto que essa prática de leitura ganha significado e importância individual. Sendo assim, consideramos relevante, primeiramente, avaliar o grupo discente em que terá acesso à tais discussões, ponderando quais narrativas eles mais se envolvem, gêneros literários, sub temáticas, etc.

Após essa observação consciente e escolha da obra, há diversas possibilidades de atividades pedagógicas, que extrapolam a clássica ficha de leitura e que contribuem para o diálogo eficaz entre obra-leitor, alguns exemplos seriam: 1. Interpretação de trechos e debates sobre aceitação, identidade, corpo, estereótipos, emoções, afetos, acessibilidade, violências, silenciamentos e opressão; 2. Escrita de finais alternativos; 3. Produção de fanfics; 4. Análise de contos curtos; 5. Produções de contos/crônicas/poema/HQ sobre pertencimento; 6. Criação de playlists literárias e produção de diários de leitura afetiva; 7. Comparação entre o texto literário e a adaptação (série, fotografia, desenho, entre outras); 8. Dramatização com enfoque nas emoções identificadas nos textos, dentre tantas outras possibilidades.

Para ilustrar essas possibilidades será apresentada uma proposta didática para “Escrita de finais alternativos”, com as obras *Quinze Dias* (Vitor Martins) ou *Heartstopper* (Alice Oseman) – ambas centradas em vivências LGBTQIAPN+ adolescentes.

Quadro 2: Proposta didática para “Escrita de finais alternativos”

PÚBLICO-ALVO	Turmas do Ensino Médio ou últimos anos do Ensino Fundamental II (8º e 9º) .
OBJETIVOS	- Estimular a interpretação crítica e a releitura criativa de obras literárias contemporâneas. - Desenvolver a empatia e o respeito à diversidade, compreendendo o impacto das representações LGBTQIAPN+. - Incentivar a autoria estudantil e o protagonismo nas narrativas. - Promover o diálogo coletivo sobre preconceito, aceitação e pluralidade de afetos.
ETAPAS	Leitura e discussão guiada - Leitura integral ou de trechos selecionados da obra. - Debate sobre o desfecho: que mensagens o final transmite? Quais sentimentos provoca? Há lacunas ou injustiças nas resoluções? Análise de representações - Conversa mediada sobre identidades, estereótipos e silenciamentos. - Relacionar a trajetória dos personagens à realidade dos estudantes (com cuidado e ética). Escrita criativa – o “final alternativo” - Cada estudante ou grupo propõe um novo final que: mantenha coerência com os personagens e suas vivências; explore outros desfechos possíveis (aceitação familiar, reconciliação, ativismo, conquista de liberdade etc.); expresse o olhar pessoal sobre o que seria um “final mais justo, humano ou inclusivo”.
REVISÃO E PARTILHA	- Oficina de leitura coletiva: os colegas comentam os finais com foco na empatia e compreensão das diferenças. - O professor conduz uma roda de conversa sobre o papel da literatura em imaginar mundos mais acolhedores.
SOCIALIZAÇÃO ARTÍSTICA	- Os textos podem ser transformados em pequenas cenas teatrais, quadrinhos, podcasts, ou publicados em um mural digital (ex.: <i>Bookstagram</i> da turma, blog da escola, Padlet, livro coletivo publicado no Estante Mágica, dentre outros).

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme demonstrado essas sugestões de atividades podem ser detalhadas e implementadas em sala de aula, possibilitando aos alunos a discussão do respeito à diversidade, objetivando promover nas turmas conscientização, senso crítico e sensibilidade com o próximo, pensando empaticamente nas diferentes vivências dissidentes. Além disso, são práticas que podem ser combinadas e adaptadas, a depender da necessidade da realidade estudantil. Afinal, apesar do ensino acerca da sexualidade e gênero serem abordadas mais no ensino médio, período da adolescência, o processo de construção identitária e respeito ao próximo é contínuo ao longo da vida. Desse modo, cabe às instituições escolares criarem espaços que valorizem e potencializam as diversas experiências discentes, promovendo a reflexão sobre preconceitos já enraizados na sociedade (Oliveira e Nóbrega, 2025).

Isso posto, enfatiza-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define atualmente o progresso das aprendizagens essenciais da Educação Básica, prevê em sua nona competência geral da educação básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10)

Essa competência apresenta que a escola deve contribuir na formação ética e cidadã dos estudantes para além do conteúdo programado, mas que consiga proporcionar a convivência baseada na escuta e na sensibilidade. Com isso, ao ensinar com a literatura, especialmente à leitura de obras LGBTQIAPN+, os diálogos e escutas se concretizam por meio da experiência literária, proporcionando empatia e encontro com o outro. Além disso, fugindo do *perigo de uma história única*, como nos alerta Adichie (2019) e nos atentando para diferentes narrativas, contribuindo diretamente para a valorização das diversidades e o enfrentamento de

preconceitos, uma vez que permite aos estudantes conhecer realidades muitas vezes silenciadas na escola e na sociedade.

Além dessa competência, enfatiza-se também a oitava: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2017, p. 10), e a quinta:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9)

A oitava competência, destaca a importância do autoconhecimento e da inteligência emocional como dimensões fundamentais para formação integral da pessoa individualmente e socialmente, de modo que a interpretação de obras literárias os leva a identificar-se com personagens, conflitos e afetos, assim, contribuindo na compreensão sobre suas próprias emoções e as dos outros. Enquanto a quinta enfatiza o compartilhamento de saberes juntamente com a utilização crítica das tecnologias digitais, a qual a literatura contemporânea está fortemente atrelada, visto o crescimento da comunidade leitora nas plataformas digitais, como as já mencionadas — espaços como *BookTok*, *Bookstagram*, *BookTwitter* —, bem como comunidades de escrita, como *Wattpad*, *Spirit Fanfics*, entre outras.

Dessa maneira, quando articuladas as três competências citadas⁴ — e outras que há menções na contribuição do propomos neste artigo — com

4 Consideramos necessário enfatizar a consciência da relevância da BNCC para a educação, apesar de reconhecer que sua formulação e implementação ligada à lógica neoliberal, com seu caráter de padronização curricular, meritocracia, gestão por resultados e ênfase em competências voltadas à produtividade e à empregabilidade não permite alcançar uma totalidade emancipatória e crítica, no entanto, não devemos rejeitá-la integralmente, mas compreendê-la como um espaço de disputa, que possui brechas para que os educadores reapropriem de forma crítica, comprometendo-se com uma pedagogia democrática, inclusiva e libertadora.

o ensino da literatura, é possível compreender a leitura como uma prática social e formativa, a qual a partir de reflexões discutidas coletivamente, que representem sujeitos LGBTQIAPN+, desenvolve-se estudantes críticos e empáticos, capazes de reconhecer a pluralidade, bem como auxiliar a utilizar as diferentes comunicações para promover o debate social para além da sala de aula, alcançando os demais espaços escolares ou comunidade em que estão inseridos para além do âmbito educacional.

Isto posto, seguindo a proposta apresentar possíveis abordagens metodológicas para uso em sala de aula, segue uma sugestão de instrumento avaliativo para analisar os impactos de práticas literárias realizadas, que permite aos docentes registrar e refletir sobre mudanças observadas nos níveis de engajamento, participação e convivência entre os estudantes antes e depois da implementação das atividades de leitura e mediação literária.

Quadro 3 – Sugestão de instrumento avaliativo sobre o engajamento e a convivência dos estudantes após atividades literárias

Indicadores observados	Antes das atividades a partir de obras literárias	Após as atividades a partir de obras literárias	Observações qualitativas do(a) educador(a)
Participação nas discussões literárias	• Baixa • Média • Alta	• Baixa • Média • Alta	
Interesse e envolvimento nas leituras	• Baixa • Média • Alta	• Baixa • Média • Alta	
Formação da criticidade leitora (análise e reflexão sobre o texto)	• Baixa • Média • Alta	• Baixa • Média • Alta	
Abertura à diversidade de perspectivas e narrativas	• Baixa • Média • Alta	• Baixa • Média • Alta	
Respeito às diferenças e à diversidade	• Baixa • Média • Alta	• Baixa • Média • Alta	

Indicadores observados	Antes das atividades a partir de obras literárias	Após as atividades a partir de obras literárias	Observações qualitativas do(a) educador(a)
Expressão de sentimentos e opiniões	• Baixa • Média • Alta	• Baixa • Média • Alta	
Colaboração e empatia entre colegas	• Baixa • Média • Alta	• Baixa • Média • Alta	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Este quadro busca auxiliar o educador na observação dos efeitos pedagógicos das práticas literárias inclusivas com temáticas LGBTQIAPN+, podendo ser adaptada a partir de cada realidade escolar. Além disso, a avaliação não objetiva a mensuração de resultados, mas à reflexão qualitativa sobre os processos de aprendizagem, sensibilização e acolhimento promovidos pela literatura no contexto escolar. Ele pode ser realizado pelo professor que realizará as atividades, assim como também é possível fazer uma análise mais coletiva, com o grupo de professores, em reunião pedagógica, bem como autoavaliação dos estudantes.

É sabido que além da importância dessa abordagem em sala de aula, também é necessário pensar em formação para os docentes, afinal, assim como é apontado no Caderno SECAD (2007), na discussão acerca de Gênero e Sexualidade na Escola:

[...] a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não tem contemplado o debate sobre as discriminações e preconceitos de gênero, étnico-racial e de orientação sexual. Reside nesse fato a importância da promoção de ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que os ajudem a abordar adequadamente essas questões. (BRASIL, 2007, p. 55)

Desse modo, reconhece-se a necessidade de investimentos públicos para concretização dos objetivos e competências citadas, visto que a formação continuada dos profissionais da educação é essencial para a atualização e aperfeiçoamento tanto dos conteúdos da própria área de atuação, quanto das demais questões sociais que emerge a inserção no

âmbito educacional, como da população LGBTQIAPN+, assim, preparando-os para os desafios encontrados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas ponderações, reconhecemos que a Escola é um ambiente educacional para além dos conteúdos programáticos, é também um espaço social formativo, que possui forte papel de transformação social. Além disso, é um espaço que recebe os diferentes discursos difundidos socialmente, então deve trazer a reflexão desses discursos e crenças para os alunos, para que aguça o senso crítico e o olhar sob si mesmo e o próximo.

Para isso, a literatura LGBTQIAPN+ ultrapassa o estético e atua como espaço de diálogo, mediação, sensibilização e transformação. Desse modo, contribui para o processo de identificação e o sentimento de pertencimento, favorecendo o acolhimento e contribuindo para que os discentes se sintam minimamente confortáveis e vistos no espaço escolar. Assim, contribuindo para diminuição da evasão escolar, engajamento discente e participação social.

Além disso, reconhecemos que para uma educação com práticas inclusivas às pessoas LGBTQIAPN+ possa ser efetivada, é necessário a formação continuada de professores, que pode partir de interesse próprio, mas que também urge que ações governamentais sejam providenciadas para garantir a abordagem nas escolas de forma segura e eficaz das temáticas que envolvem a diversidade. Afinal, a literatura na escola é um ato pedagógico, mas também político, capacitador na promoção de empatia, inclusão e cidadania.

Este trabalho não deve ser conclusivo, apesar de apresentar apontamentos e sugestões, apresenta limitações. Mesmo contribuindo com a discussão, como uma oportunidade empírica das novas pesquisas neste campo de atuação, enfatiza a necessidade de haver maior aprofundamento e diálogos com as análises aqui realizadas, bem como na ausência

de outros, seja por não serem permitidas devido a limitação de qualquer pesquisa, seja por representar outro recorte temático.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?**: e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES, Clara. **Conectadas**. São Paulo: Seguinte, 2019.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+ (Brasil) (org.). **Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024)**. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://aliancagbti.org.br/relatorio-pesquisa-nacional-sobre-o-bullying/> Acesso em: 20 set. 2025.

AZEVEDO, Julio. **Moletom**. São Paulo: Globo Alt, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3a versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ricardo Henriques. Ministério da Educação (org.). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Cader-nos Secad, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando Literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FACCO, Lúcia. **As heroínas saem do armário**: literatura lésbica contemporânea. São Paulo: GLS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.

GARDEL, Stênio. **A palavra que resta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Dp&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. Tradução de: Bhuvi Libanio.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Vitor. **Um milhão de finais felizes**. São Paulo: Alt, 2018.

MARTINS, Vitor. **Quinze Dias**. São Paulo: Alt, 2017.

MONTEIRO, Marina. **Em nossa cidade amarelinha era sapata**. São Paulo: Patuá, 2019.

OLIVEIRA, K. da S.; NÓBREGA, P. R. da C. “Resistir para existir”: conservadorismo, gênero e sexualidade no contexto educacional. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 10, p. e14015, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14015>. Acesso em: 14 set. 2025.

OSEMAN, Alice. **Heatstopper**. São Paulo: Seguinte, 2021. Tradução de: Guilherme Miranda.

POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. 9. ed. Porto Alegre: Não Editora, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.019

EM TERRA DO SOL, O ARCO-ÍRIS TAMBÉM BRILHA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TRANSCIDADANIA NO RIO GRANDE DO NORTE

Jean Claude de Souza Gomes¹

RESUMO

Este artigo analisa o Programa TransCidadania, criado no Rio Grande do Norte pela Lei nº 11.132, de 9 de junho de 2022, considerando o contexto de exclusão estrutural vivenciado pela população trans no Brasil. Essa população enfrenta barreiras históricas no acesso à educação, saúde e trabalho, sendo constantemente marginalizada por estruturas institucionais. A pesquisa utiliza metodologia qualitativa, baseada na análise documental da legislação estadual, relatórios oficiais da Secretaria de Estado das Mulheres, da Juventude, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (SEMJIDH), matérias jornalísticas e dados secundários. Os resultados apontam que, embora o programa tenha sido instituído em 2022, sua efetiva implementação ocorreu apenas em 2023, formando sua primeira turma com 28 bolsistas. Conclui-se que o TransCidadania configura-se como um avanço significativo na construção de políticas públicas voltadas à inclusão e reparação social para pessoas trans, mas enfrenta limitações estruturais para sua expansão e continuidade. Destaca-se, portanto, a necessidade de articulação entre poder público, sociedade civil e demais instituições para consolidar ações que enfrentem a transfobia e assegurem direitos básicos, fortalecendo a cidadania plena dessa população.

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

Assim, o estudo contribui para o debate sobre direitos humanos e políticas de diversidade.

Palavras-chave: TransCidadania, População Trans/travesti, Educação, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Quantos anos as pessoas levarão para perceberem que somos todos irmãos e irmãs e seres humanos na raça humana? (Marsha P. Johnson, 1968).

A partir dos anos 2000, temas como igualdade de gênero, diversidade sexual e direitos humanos ganharam maior ênfase na agenda política e social brasileira. Nesse período, registraram-se importantes conquistas para os movimentos sociais ligados a essas pautas. Dentro desse contexto, um marco significativo foi a eleição, em 2010, da primeira mulher à Presidência do Brasil, o que impulsionou o desenvolvimento de programas, políticas públicas e decretos voltados à promoção da igualdade de gênero, à valorização das mulheres no mercado de trabalho e ao reconhecimento dos direitos da população LGBTQIA+.

Todavia, apesar desses avanços, observa-se no país o fortalecimento e a ascensão de uma corrente conservadora que, a partir de setores políticos da extrema direita, religiosos e da sociedade civil cristã conservadora, promove a disseminação do que denominam “ideologia de gênero”. Segundo Aguirre (2020), emergia, na época, uma nova configuração da extrema direita, representada pela família Bolsonaro, na qual até a imagem da primeira-dama, Michelle Bolsonaro, foi moldada pela mídia desde a campanha eleitoral para reforçar o ideal de uma família tradicional, branca, cristã e vista como salvadora da nação, supostamente destruída pelos governos anteriores. Com o avanço do bolsonarismo e o estabelecimento de um Congresso conservador, a pauta da “ideologia de gênero” ganhou maior notoriedade, principalmente quando a agenda se voltava para políticas públicas destinadas às mulheres e à população LGBTQIA+.

De acordo com Machado (2018, apud Gomes, 2024), essa narrativa foi inicialmente arquitetada pela Igreja Católica em conjunto com lideranças evangélicas, ainda na década de 1990. Seus defensores posicionam-se contrariamente a pautas como a legalização do aborto, a criminalização da homofobia, o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a adoção por

casais homoafetivos e políticas educacionais direcionadas à discussão sobre sexualidade e identidade de gênero.

Neste cenário, a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, em 2018, consolidou um ambiente político de retrocessos. O então presidente era um ferrenho opositor da chamada “ideologia de gênero”, além de defensor do programa “Escola Sem Partido”. Sua campanha foi impulsionada por setores conservadores e marcada pela disseminação de fakenews, como a suposta criação e distribuição do “kit gay” nas escolas. Assim, sua gestão priorizou uma agenda conservadora e neoliberal que pôs em risco diversos projetos e políticas públicas voltados à promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos, impactando negativamente diversas minorias sociais. Como destacam Simioni e Kyrillos (2024), a “anti-ideologização” foi utilizada como estratégia discursiva para reorientar políticas públicas relacionadas aos direitos humanos, à igualdade de gênero e à soberania, sendo instrumentalizada para combater o chamado “globalismo”. Aguiar e Pereira (2019) complementam que, durante a campanha eleitoral de 2018, Bolsonaro promoveu uma narrativa anti-feminista, associando as lutas por direitos das mulheres e o combate ao patriarcado a ameaças à família tradicional.

Com base nesse cenário de retrocessos na agenda política dos últimos anos, somado às marcas históricas de uma sociedade que ainda carrega resquícios de uma cultura patriarcal e conservadora, o Brasil lidera os rankings globais de violência contra pessoas LGBTQIA+, com índices alarmantes de assassinatos e suicídios. Segundo dados do dossiê do Observatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2023, 257 pessoas LGBTQIA+ foram assassinadas no Brasil. Os dados reafirmam que “o Brasil continua sendo o país onde mais LGBTQIA+ são assassinados no mundo: uma morte a cada 34 horas” (Schmitz, 2023). Para o ano de 2024, o GGB registrou um aumento de 13,2% nas mortes violentas dessa população, totalizando 291 vítimas – 34 a mais que no ano anterior (Grupo Gay da Bahia, 2025).

Ao observarmos os índices de violência contra a população trans e travesti brasileira, evidencia-se um quadro ainda mais alarmante. Mesmo com a criminalização da transfobia desde 2019, o país continua liderando o ranking mundial de assassinatos dessa população.

Segundo o relatório Trans Murder Monitoring da Transgender Europe (TGEU), de 2021, 70% de todos os assassinatos registrados de pessoas trans no mundo ocorreram na América Latina e Caribe, sendo 33% no Brasil, seguido pelo México (65 mortes) e pelos Estados Unidos (53 mortes) (TGEU, 2021). As violências contra pessoas trans e travestis extrapolam as agressões letais, refletindo-se também no acesso precário à saúde, à educação e ao mercado de trabalho, o que contribui para sua marginalização social. A ausência de reconhecimento legal da identidade de gênero, a dificuldade de acesso a tratamentos relacionados à transição e o estigma associado a identidades de gênero dissidentes perpetuam sua exclusão.

No plano global, observa-se que muitos líderes políticos têm promovido ataques sistemáticos aos direitos da população LGBTQIA+, com especial impacto sobre pessoas trans e travestis. Nos Estados Unidos, por exemplo, a eleição do presidente Donald Trump gerou grande apreensão entre ativistas, diante das ameaças e da revogação de direitos conquistados. Esse contexto vem servindo de referência para outras nações alinhadas ao extremismo político e religioso. No Brasil, mesmo sob uma presidência mais alinhada às pautas progressistas, o avanço de uma bancada conservadora no Congresso Nacional continua sendo um entrave significativo para a promoção de políticas públicas voltadas à diversidade sexual e de gênero.

No Rio Grande do Norte, os indicadores de violência contra pessoas trans também são alarmantes. Assim como em outros estados, há registros frequentes de homicídios e agressões contra travestis e transexuais, muitos dos quais subnotificados, além da visível ausência de políticas públicas específicas. Segundo dados do Dossiê - Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2023), quase dez pessoas trans foram

assassinadas no estado nos últimos sete anos, refletindo uma realidade de constante marginalização e risco. A invisibilidade dos casos e a carência de políticas públicas adequadas são elementos centrais para compreender a persistência da violência contra essa população. E já neste ano, mesmo exercendo mandato como a vereadora mais votada da capital, Thabatta Pimenta (PSOL) foi alvo de ataques transfóbicos por parte de um dos deputados da bancada federal do estado, após se posicionar contrariamente ao projeto que concedia o título de cidadão ao ex-presidente da República.

Esse cenário de exclusão e violência, contudo, tem sido confrontado por iniciativas como o programa Transcidadania, instituído no Rio Grande do Norte por meio da Lei nº 11.132, de 2022. O programa visa promover os direitos humanos, o acesso à cidadania e a qualificação profissional das pessoas trans em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de uma resposta estatal à marginalização vivida por essa população, embora sua implementação e expansão ainda enfrentem desafios significativos. À luz desse contexto, o presente estudo tem como objetivo avaliar os impactos dessa política pública na vida da população trans potiguar, a partir de uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, análise teórica, documental e digital, verificando as ações promovidas pelo Estado para a efetivação dessa agenda.

ENTENDENDO O PASSADO PARA REFLETIR SOBRE O FUTURO: O NASCIMENTO DO MOVIMENTO LGBTQIA+ E O PROTAGONISMO TRAVESTI

Segundo estudo de Ferrari (2003), o movimento LGBTQIA+ vai surgir na Europa como uma força social e política significativa ao longo do século XIX, tendo como bandeira o combater e criminalização da homossexualidade e a luta pelo reconhecimento de direitos civis da comunidade. Destarte, a trajetória inicial do movimento, com base nos estudos de Waites (2009), pode ser mapeada a partir do final do século XIX e início do

século XX, com a formação das primeiras organizações que discutiam questões de sexualidade e identidade de gênero, embora essas atividades fossem frequentemente discretas e de alcance restrito.

Ademais, no ano de 1924, Henry Gerber fundava a Society for Human Rights, a primeira organização de direitos LGBTQIA+ nos Estados Unidos, na cidade de Chicago, que representou um dos primeiros esforços formais de reivindicação de direitos para pessoas LGBTQIA+. Ao fundar a Society for Human Rights, Gerber combinou suas experiências com o movimento homófilo alemão aos ideais americanos expressos na Declaração de Independência, enfatizando constantemente a importância do cumprimento da lei, e o direito à liberdade. Contudo, considerando o contexto conservador da época, a ação desse grupo não gerou impacto relativo para o movimento (Smith, 2018).

No entanto, as primeiras iniciativas para promover os direitos de cidadania de gays e lésbicas foram interrompidas durante o Holocausto. As formas autoritárias de controle moral e sexual que se espalharam tanto no mundo comunista quanto nas democracias ocidentais, em meados do século XX, quase sufocaram as tentativas de revitalização do movimento após a Segunda Guerra Mundial. Os movimentos contemporâneos encontram suas raízes em cidades como Amsterdã, Oslo, Copenhague, Paris e Los Angeles, onde, na década de 1950, alguns indivíduos retomaram os esforços para criar pequenos espaços de acolhimento aos homossexuais, apesar do rígido clima de reconstrução do pós-guerra (Adam, 1995).

O período pós-Segunda Guerra Mundial, por volta de 1950, testemunhou o surgimento de organizações mais visíveis, como a Mattachine Society e as Daughters of Bilitis (Green, 2003; Macrae, 2011) que desempenharam papéis cruciais na defesa dos direitos civis e na promoção da liberdade. Essas organizações foram pioneiras na articulação de demandas e na construção de redes de apoio, estabelecendo um precedente para o ativismo moderno.

Nesse interim, a década de 1960 foi crucial para a expansão da militância gay nos Estados Unidos e, conseqüentemente, exerceu influência

sobre outros países da América e da Europa. Esse período marcou o surgimento do Movimento Homossexual Moderno nos Estados Unidos, que desempenhou um papel fundamental na promoção dos direitos LGBTQIA+ em escala global. A visibilidade e a capacidade de mobilização dessas iniciativas foram ampliadas pela concentração de populações e pela diversidade cultural das cidades, que serviram como espaços propícios para a articulação de reivindicações políticas e sociais (Gomes; Zenaide, 2019).

O marco de luta para o movimento LGBTQIA+, ocorreu no dia 28 de junho de 1969, a partir da revolta de Stonewall, onde as manifestações contra a brutalidade policial e a repressão na cidade de Nova York, contra a comunidade, representaram uma nova era de visibilidade e militância (Gomes; Zenaide, 2019). Amorim (2016, p.74) narra que:

a revolta de Stonewall Inn teve início quando uma lésbica recusou-se a sair e foi espancada pelos policiais nova-iorquinos. Os frequentadores, ao serem expulsos do bar e deparando-se com a cena de espancamento, cercaram o local e ganharam apoio da vizinhança, que era habitada, em sua maioria, pela comunidade LGBT, dando início a revolta.

Ademais, um ano após a revolta de Stonewall, ocorreu a primeira Parada do Orgulho Gay nas ruas de Nova York, evento que possibilitou a criação do Dia do Orgulho Gay, celebrado em 28 de junho, e a expansão da parada para diversos países e cidades, baseadas no pioneirismo de Nova York (Amorim, 2016). Vale destacar que, esse movimento também marcou o surgimento da Gay Liberation Front (Frente de Libertação Homossexual), cujas implicações foram globais, inspirando o surgimento de centenas de organizações homossexuais ao redor do mundo (Gomes; Zenaide, 2019). Em linhas gerais, a revolta e o surgimento das paradas, marcaram o início de uma nova etapa para o movimento, consolidando as cidades como os principais palcos de luta e a expansão do movimento LGBTQIA+.

É importante frisar, o papel das Travestis nessa insurgência contra a violência policial e a repressão sistemática vivida por pessoas LGBTQIA+.

Figuras como Marsha P. Johnson, uma mulher travesti negra, e Sylvia Rivera, uma ativista trans latina, estiveram na linha de frente do levante, resistindo ativamente às batidas policiais no bar Stonewall Inn. No Brasil, Amorim (2016) destaca que as manifestações pelas reivindicações dos direitos LGBTQIA+, tiveram seu apogeu entre as décadas de 1970 e 1980, com embates entre os defensores da pauta e grupos conservadores marcadas, período marcado pela ditadura militar.

Após a revolta de Stonewall, no início da década de 1970, grupos de gays e lésbicas começaram a surgir em países como México e Porto Rico, em um contexto de ascensão política global. As culturas homossexuais urbanas de cidades como Cidade do México, San Juan e Buenos Aires mostraram-se ambientes propícios para o desenvolvimento desses movimentos dentro da onda de revoltas políticas que marcou o final da década de 1960 e o início da década de 1970. Um exemplo disso é a Frente Homossexual de Acción Revolucionaria, formada no México em 1978, que adotou a linguagem e o simbolismo da esquerda. Na Argentina, por sua vez, em 1971, ativistas criaram a Frente de Liberación Homossexual de La Argentina (FLH), reunindo quatro grupos diferentes (Green, 2003).

Durante as décadas seguintes, o movimento LGBTQIA+ continuou a crescer e diversificar suas questões, abordando não apenas os direitos das pessoas homossexuais, mas também as questões relacionadas às identidades de gênero e à pandemia da AIDS. O ativismo se intensificou, com organizações como a ACT UP desempenhando papéis cruciais na luta contra a discriminação e a negligência na relação com as pessoas afetadas pelo HIV/AIDS. De acordo com Lovell (2015), a epidemia de AIDS na década de 1980 teve consequências devastadoras que se espalharam globalmente, impactando de forma especialmente severa a comunidade LGBTQIA+.

Os estudos de Cruikshank (1992), destacam que essa pandemia corroborou para o aumento dos casos de homofobia, uma vez que, quando a AIDS foi inicialmente reconhecida como uma nova doença, foi associada principalmente a homens gays. Como resultado, esses homens, culpabili-

zados por sua condição, enfrentaram expulsões de suas casas, demissões de seus empregos, negação de serviços médicos e medicamentos, além de receberem cuidados de qualidade inferior, sendo rejeitados por suas famílias, onde muitos foram tratados como párias.

No contexto dessa pandemia, o movimento enfrentou não apenas a luta pela sobrevivência física, mas também a batalha contra a marginalização e o abandono por parte de governos, instituições de saúde e a sociedade em geral, onde muitos governos reagiram lentamente à crise, e as políticas públicas muitas vezes falharam em responder adequadamente às necessidades das pessoas afetadas. Quadro este que colaborou, em uma organização massiva da comunidade na luta por políticas que ajudassem a minimizar os efeitos da epidemia, a luta e organização do movimento foram fundamentais para acelerar o processo de produção de medicamentos e tratamento adequando para doença. Apesar de diversas conquistas históricas, a luta pela igualdade continua incessante. Porém, de acordo com dados do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS, 2023), em pelo menos 10 países, a pena de morte ainda é aplicada contra pessoas LGBTQIA+. Além disso, atualmente, 20 nações criminalizam a diversidade de gênero, conforme relatório da UNAIDS.

Com relação ao Brasil, o processo histórico de ativismo do movimento LGBTQIA+ começou a ser organizado de forma mais visível durante a década de 1970, com a formação de grupos que buscavam discutir e reivindicar direitos para pessoas comunidade, todavia o país amargava o período conhecido como ditadura militar, onde conforme Green (2003), apesar de homens e mulheres homossexuais não serem alvos diretos da ditadura, o aumento da presença de policiais militares nas ruas, o uso arbitrário da legislação e a vigilância generalizada sobre as expressões artísticas e literárias criaram um ambiente que desencorajava o surgimento de um movimento pelos direitos de gays e lésbicas no início da década de 1970.

No final da década de 1970, em meio ao crescente movimento de oposição ao regime militar, surgiu um movimento homossexual significa-

tivo, tendo como marco importante a criação do Jornal Lampião, o jornal se destacava pela forma única como tratava a questão da homossexualidade, buscando combater a imagem negativa dos homossexuais, pois que eram frequentemente retratados como pessoas devastadas por seus desejos, incapazes de alcançar a realização pessoal e propensas a rejeitar sua própria sexualidade. No entanto, o jornal não focava exclusivamente nos homossexuais, em vez disso, os apresentava-os como uma das várias minorias oprimidas que mereciam ser ouvidas (Simões, Facchini, 2009 apud Gomes; Zenaide, 2019).

Deste modo, segundo (Fry; Macrae 1984) o jornal que era o principal veículo de comunicação da comunidade homossexual, que influenciou para criação da fundação do grupo somos de afirmação homossexual, sendo o primeiro grupo organizado da cidade de São Paulo. Ademais, surgiram outras organizações, como o Somos/RJ, o Grupo Gay da Bahia, o Dialogay de Sergipe, o Atobá e o Triângulo Rosa no Rio de Janeiro, o grupo Lésbico-Feminista de São Paulo, Dignidade de Curitiba e o Grupo Gay do Amazonas, entre outros.

A década de 1980 foi um período de intensificação do ativismo, especialmente em resposta à pandemia de AIDS, que afetou gravemente a comunidade LGBTQIA+, todavia colaborou para criação de diversas instituições que além de lutar pelos direitos da comunidade, buscavam respostas para o tratamento da doença.

A década de 1990 e o início dos anos de 2000 foram marcados por avanços na luta pelos direitos da comunidade, onde diversas organizações foram surgindo, dentre elas, destaca-se a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), fundada em 1995, desempenhou um papel crucial na luta contra a discriminação e no apoio às pessoas afetadas pelo HIV/AIDS.

No ano de 1996, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, elabora o primeiro documento, por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), reconhecendo o papel ativo da comunidade LGBTQIA+ da sociedade, enfatizando a necessidade de proteção de seus direitos

(Cavalcanti, 2021). A expansão do PNDH na sua segunda edição em 2002, trouxe proposta com ações específicas dirigidas às mulheres a comunidade lgbtqi+ e pessoas que vivem com HIV e AIDs.

Um marco importante para o movimento, foi no ano de 1999, quando o Conselho Federal de Psicologia decidiu que a homossexualidade não era uma doença, sendo um passo importante na luta contra as chamadas terapias de conversão ou cura gay.

Os projetos continuaram avançando no governo Lula, e no ano de 2004 foi criado o Programa Brasil Sem Homofobia, voltado para a promoção dos direitos e da inclusão da população LGBTQIA+. Em 2008, o Brasil recebeu reconhecimento internacional pela realização da primeira Conferência Nacional sobre Políticas Públicas para a População LGBT, que abordou questões cruciais para a comunidade. (Silva; Schmidt, 2019).

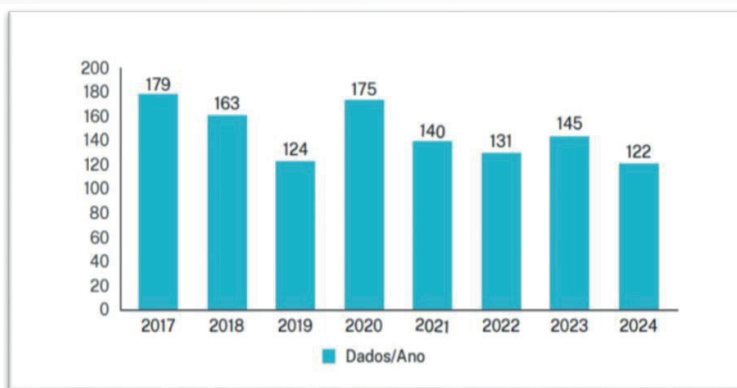
Nos anos de 2010, o movimento LGBTQIA+ no Brasil alcançou conquistas importantes, como a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal em 2011, seguida pela decisão em 2013 que permitiu a adoção de crianças por casais do mesmo sexo. Esses avanços foram acompanhados por um aumento na visibilidade e no reconhecimento dos direitos das pessoas trans, com a criação de políticas públicas externas para a inclusão e o respeito à identidade de gênero. No entanto, o período também foi marcado por desafios, incluindo o aumento dos casos de violência e discriminação contra a população LGBTQIA+ (Silva; Schmidt, 2019).

Na atual década, o movimento LGBTQIA+ brasileiro continua a enfrentar uma realidade de avanços e retrocessos, principalmente no período de legislação do governo de extrema-direita, de Bolsonaro, entre os de 2019 a 2022. Em 2019, o Supremo Tribunal Federal declarou a homofobia e a transfobia como crimes, um passo importante para a proteção legal da comunidade. No entanto, mesmo com a saída do ex-presidente, o cenário político e social continua a apresentar diversos retrocessos, favorecendo uma crescente polarização e ataques às conquistas já alcançadas.

MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO: O PROGRAMA TRANSCIDADANIA COMO MARCO DE INCLUSÃO SOCIAL

O Brasil segue no ranking dos países que mais mata pessoas LGBTQIA+, segundo dados do Observatório do Grupo Gay da Bahia, em 2024, foram registradas 291 mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ no Brasil., com uma morte a cada 34 horas (Schmitz, 2024). O dossiê de mortes violentas produzido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2024) apontou que o país continua despontando entre as nações mais letais para pessoas trans e travestis, registrando em 2024, 122 mortes de pessoas dessa população. A pesquisa revelou ainda que a maioria das vítimas é composta por jovens, pessoas negras, em situação de vulnerabilidade e nordestinas. Além disso, indicou que a expectativa de vida desse grupo não ultrapassa os 35 anos.

Imagem 01 – Gráfico dos Assassinatos de pessoas trans e no Brasil entre 2017 e 2024



Fonte: ANTRA, 2025.

O gráfico acima, produzido pela ANTRA (2025), evidencia apenas pequenas reduções nos índices de mortes, com destaque para os números elevados registrados durante os mandatos presidenciais de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Observa-se ainda que, mesmo no contexto da pandemia da COVID-19, em 2020, os indicadores permaneceram em patamares alarmantes. No Rio Grande do Norte, segundo dados do 19º

Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), o estado registrou um aumento de 30% nos crimes contra pessoas LGBTQIA+ em comparação ao ano anterior.

Para além do quadro sombrio de violência, pessoas transe travestis enfrentam ainda sérios desafios relacionados à inserção no mercado de trabalho e à qualificação profissional. Muitas vezes, ao serem expulsas (os) de suas casas, acabam abandonando os estudos, em virtude do medo do preconceito e da discriminação que ainda persistem nos espaços educacionais. Nesse sentido, Santos e Silva (2021, p. 05) destacam que:

a busca por emprego depois de iniciada a transição é também dificultada pela discriminação e desconhecimento em relação ao que significa ser transexual. Devido à baixa escolaridade e os preconceitos velados de muitas empresas contra mulheres transexuais e travestis, as portas do mercado formal de trabalho se fecham e as opções mais comumente encontradas para sua atuação são a de trabalhadora sexual, cabeleireiras e depiladoras, além das ocupações nos setores da moda e alimentos, como costureiras e cozinheiras.

Destarte, mulheres trans e travestis, em sua maioria, são estigmatizadas a partir de uma perspectiva heteronormativa que as restringe a ocupações ligadas à estética e à beleza ou à prostituição. Dentro dessa lógica sexista, tais atividades acabam sendo concebidas como a única via de sobrevivência econômica para essas sujeitas.

Porém políticas públicas como o Programa Transcidadania, criado no ano de 2022, no estado do Rio Grande do Norte representa uma ferramenta significativa no enfrentamento da desigualdade e na promoção dos direitos da população trans e travestir. Instituído pela Lei nº 11.132, de 9 de junho de 2022, esta política pública representa um marco importante na construção de mecanismos de inclusão social, cidadania e combate à violência estrutural que afeta de maneira desproporcional pessoas travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade, ofertando-lhe oportunidade de qualificação profissional, rompendo os estigmas normativos da sociedade. Portanto conforme estabelece o art. 1º, da referida lei, o programa visa promover os direitos humanos, garantir o acesso à cidadania e qua-

lificar o atendimento às pessoas trans em situação de vulnerabilidade, assegurando o respeito à identidade de gênero como direito fundamental (§1º) (Rio Grande do Norte, 2022).

Assim, tal iniciativa vai além de um gesto simbólico: constitui um instrumento concreto de reparação histórica diante dos danos causados à população trans, frequentemente exposta à exclusão social, ao preconceito sistemático e à negação de direitos fundamentais. Essa população está entre as que mais sofrem com a expulsão de seus lares, com os altos índices de evasão escolar e com dificuldades no acesso a serviços públicos essenciais, como saúde e emprego formal. Nesse cenário, o art. 3º da Lei nº 11.132/2022 institui diretrizes que refletem diretamente esse quadro de exclusão. O inciso I propõe a reparação a pessoas trans vítimas de violência institucional e privada em razão de sua identidade de gênero; o inciso II propõe o enfrentamento à pobreza por meio da elevação da escolaridade e da qualificação profissional; e o inciso III estabelece ações permanentes de combate à discriminação, reforçando o respeito ao uso do nome social e à expressão de gênero.

Outro aspecto fundamental da política é a articulação intersetorial prevista no art. 4º, que atribui à Secretaria de Estado das Mulheres, da Juventude, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (SEMJIDH) a coordenação da implementação do programa, bem como a integração com outras secretarias e serviços públicos, como as redes de saúde, assistência social e apoio à mulher (art. 4º, III e IV). No campo da saúde, a lei assegura, em seu art. 5º, a oferta da terapia hormonal por meio do Processo Transexualizador, instituído pela Portaria nº 2.803/2013 do Ministério da Saúde, garantindo uma abordagem integral, humanizada e especializada à população trans.

Além disso, o art. 3º, inciso IV, reforça a necessidade de capacitação contínua dos servidores públicos estaduais para o atendimento humanizado e qualificado a pessoas trans, em consonância com os princípios da dignidade humana, igualdade e não revitimização. No mesmo sentido, o art. 7º estabelece que todos os órgãos da administração pública estadual

promovam ações anuais de formação sobre identidade de gênero e diversidade sexual, bem como afixem, em local visível, placas que assegurem o direito ao uso do nome social por pessoas trans.

Apesar dos avanços institucionais, a plena efetivação do Programa TransCidadania ainda enfrenta desafios consideráveis, principalmente diante de um contexto nacional de retrocessos nas políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ e a falta de recursos para atender uma demanda maior de participantes. A invisibilidade, a precarização da vida e a violência cotidiana continuam a compor o cenário vivido por grande parte da população trans no Brasil. No entanto, a institucionalização do Programa no Rio Grande do Norte representa um avanço fundamental na construção de um Estado mais atento às demandas históricas de inclusão e justiça social, reafirmando, conforme previsto em lei, que toda pessoa tem o direito ao livre desenvolvimento de sua personalidade de acordo com sua própria identidade de gênero, independentemente do sexo biológico ou de quaisquer outras características físicas (§1º do art. 1º) (Rio Grande do Norte, 2022).

O PROGRAMA TRANSCIDADANIA NO RIO GRANDE DO NORTE: IMPACTOS INICIAIS

Embora tenha sido instituído em 2022, o Programa TransCidadania no Rio Grande do Norte iniciou sua primeira turma apenas em 2023. Segundo informações do portal Saiba Mais (Cruz, 2023), Rebecka de França, atual coordenadora da Coordenadoria de Diversidade Sexual e de Gênero (CODIS) do Estado, atribuiu a demora na implementação a entraves burocráticos e administrativos. De acordo com relatório de prestação de contas da Secretaria de Estado das Mulheres, da Juventude, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (SEMJDH, 2023), a pasta recebeu o montante de R\$ 220.200,00, oriundo de convênio com o Ministério dos Direitos Humanos e de emenda parlamentar da deputada federal Natália Bonavides, para viabilizar a execução do programa.

Destarte, mesmo com os tramites burocráticos, o programa busca promover a capacitação profissional e a inserção no mercado de trabalho da população travesti e transexual em situação de vulnerabilidade socioeconômica no estado, que já beneficiou 29 pessoas trans em travestis em 2024. Do total repassado, R\$ 20 mil correspondem à contrapartida do Governo do Estado. Ainda conforme o portal Saiba Mais (Cruz, 2023), a primeira turma do programa contou com a concessão de 28 bolsas de Permanência Estudantil, no valor de R\$ 600 cada, além de uma bolsa para a Coordenação Técnica do projeto, no valor de R\$ 1.550.

Destacando o alcance territorial do programa, a primeira turma, iniciada em janeiro de 2023, contemplou bolsistas oriundos de diversos territórios e comunidades, incluindo assentamentos localizados em Natal e na Região Metropolitana, abrangendo os municípios de Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Extremoz, Ceará-Mirim, São José de Mipibu, Nísia Floresta, Monte Alegre, Vera Cruz, Maxaranguape, Ielmo Marinho, Arês Goianinha e Bom Jesus (Cruz, 2023). Em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Governo do Estado ofereceu à primeira turma o curso “Empreender com e para a Diversidade”, como parte das ações formativas do programa. Em novembro de 2024, essa primeira turma concluiu as atividades com uma aula de encerramento voltada para o tema dos Direitos Humanos.

À luz desse contexto, o Programa TransCidadania no Rio Grande do Norte reverbera-se como uma política pública de relevância histórica, ao promover o enfrentamento das múltiplas formas de exclusão que incidem sobre a população travestis, transexuais e transgêneros. Ainda que existam em desafios operacionais, orçamentários e estruturais, a iniciativa configura-se como um instrumento concreto de reparação social, ao possibilitar o acesso à educação, ao mercado de trabalho e à construção de trajetórias de vida mais dignas. Os primeiros impactos observados, como a implementação de turmas formativas e a articulação com instituições, elucidam o potencial transformador do programa, especialmente quando

sustentado por parcerias, investimento público e escuta ativa das demandas emanadas da população trans e travestis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário marcado por desigualdades históricas, violências institucionais e negação sistemática de direitos, o Programa TransCidadania surge no Rio Grande do Norte como uma política pública essencial à promoção da dignidade e cidadania da população trans. Instituído pela Lei nº 11.132/2022, o programa rompe com a lógica da invisibilização ao reconhecer a identidade de gênero como um direito fundamental e atuar diretamente nas frentes de escolarização, qualificação profissional, acesso ao mercado de trabalho e fortalecimento da autoestima. Em um país onde travestis e transexuais enfrentam cotidianamente exclusão escolar, desemprego, precarização da vida e expulsão dos espaços familiares e institucionais, iniciativas como esta se mostram urgentes e transformadoras. Ainda que seus primeiros passos enfrentem limitações, os resultados iniciais já apontam para um caminho possível de reparação social e de construção de políticas públicas mais inclusivas. Portanto, a efetivação plena do TransCidadania exige não apenas compromisso político, mas o engajamento contínuo da sociedade e do Estado na luta contra a transfobia estrutural, pelo reconhecimento da diversidade e pela construção de um futuro onde a população trans ocupe seus espaços com dignidade, segurança e liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, B.S.; PEREIRA, M.R. O antifeminismo como backlash nos discursos do governo Bolsonaro. Agenda Política: Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos, v. 7, n. 3, p. 8-35, 2019. AGUIRRE, K. K. D. (2022). Masculinidades colonizadas e feminicídio na América Latina. Revista Crítica Histórica, 11(22), 38- 67. <https://doi.org/10.28998/rchv11n22.2020.0004>

Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA).(2024). Dossiê: Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/>.

CRUZ, Carla. Transcidadania divulga selecionados para o programa de capacitação profissional no RN. Saiba Mais, 15 dez. 2022. Disponível em: <https://saibamais.jor.br/2022/12/transcidadania-divulga-selecionados-para-o-programa-de-capacitacao-profissional-no-rn/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

GOMES, Souza, J. C., Knox, W., & Bezerra Farias, P. H. (2024). Em terra verde também brilha o arco-íris: Resistência LGBTQIAPN+ ao Conservadorismo rural brasileiro. Revista Brasileira De Estudos Da Homocultura, 7(22). Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16058>>.

Grupo Gay da Bahia (GGB). (2025). Dossiê de Assassinatos de LGBTQIA+ no Brasil – 2024. Salvador: GGB. GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2024: relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2025 .

MACHADO, M. das DC O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. Revista Estudos Feministas, v. 2, pág. 463-482 ,2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>.

NOVO Notícias. Primeira turma do Programa Estadual Transcidadania encerra curso com aula sobre Direitos Humanos. 14 nov. 2024. Disponível em: <https://www.novonoticias.com.br/primeira-turma-do-programa-estadual-transcidadania-encerra-curso-com-aula-sobre-direitos-humanos/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 11.132, de 09 de junho de 2022. Institui o Programa TransCidadania no Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 09 jun. 2022. Disponível em: <https://www.al.rn.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2025.

SANTOS, Karolyn Marilyn de Oliveira; OLIVEIRA-SILVA, Lígia Carolina. Marcadas pelo mercado: inserção profissional e carreira de mulheres transexuais e travestis. Cadernos Pagu, Campinas, ano 62, 2021. Disponível em: SciELO . Acesso em: 1 set. 2025. Disponível também em: DOI: 10.1590/18094449202100620021
Schmitz, T. (2024). Violência contra LGBTQIA+ no Brasil em 2024: relatório anual. Salvador: GGB.

SEBRAE-RN. Sebrae e Governo do RN promovem curso de empreendedorismo para a diversidade. 9 jul. 2024. Disponível em: <https://rn.agenciasebrae.com.br/cultura-empREENDEDORA/sebrae-e-governo-do-rn-promovem-curso-de-em-preneurismo-para-a-diversidade/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

Secretaria de Estado Das Mulheres, da Juventude, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (SEMJIDH). Relatório de prestação de contas 2023/2024. 2023. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/SEMJIDH/DOC/DOC000000000345695.PDF>. Acesso em: 05 abr. 2025.

Secretaria de Estado Das Mulheres, da Juventude, da Igualdade Racial e dos Direitos humanos (SEMJIDH). Relatório de prestação de contas 2023/2024. 2023. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/SEMJIDH/DOC/DOC000000000333686.PDF>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SIMIONI F, KYRILLOS G. Política Externa no Governo Bolsonaro (2019-2021): Disputas Discursivas e Rupturas Institucionais nas Políticas De Gênero. Dados vol. 67 n. 4 Rio de Janeiro 2023-12-01 2024.

TGEU – Transgender Europe. (2021). Trans MurderMonitoring Report 2021. Disponível em: <https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021>

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.020

O JOGO DO DESEJO: REFLEXÕES PSICANALÍTICAS SOBRE A IMAGEM DA MULHER NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

Rita de Cássia Chagas Carvalho¹
Maria de Lourdes Soares Ornellas²

RESUMO

Este trabalho advém dos estudos para construção da pesquisa doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nomeada, “O QUE QUER UMA MULHER?: CONSTITUIÇÃO DE PESQUISADORA EM TEMPOS E ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS – NOTAS PSICANALÍTICAS.”, e nos propomos a estudar a nodosa confluência entre a existência humana, a imagem e o desejo, em um cenário de indagação psicanalítica sobre a experiência feminina na universidade contemporânea. Visamos explorar, sobre o impacto das relações de poder e do olhar do outro na formação da percepção que as mulheres têm de si mesmas e como esses fatores influenciam a participação das mulheres na vida acadêmica. Com foco na relação entre desejo e espaço universitário, o desejo, entendido não apenas como anseio individual, mas também como fenômeno social, e o desejo enquanto força motriz da subjetividade feminina. A pes-

- 1 Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia; Mestra em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA- UNEB, Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pesquisadora e Psicanalista. ritaccarvalho13@gmail.com;
- 2 Doutora em Psicologia da Educação. Pós Doutora em Psicanálise e Educação. Profa Titular da Universidade do Estado da Bahia – Uneb/PPGEduc. Escritora, pesquisadora e Psicanalista Clínica. ornellas@terra.com.br.

quisa está ancorada principalmente na base teórica de Freud (2012), Lacan (1985), Beauvoir (2016), Bourdieu (2012), Ornellas (2019) e Kristeva (1987). O caminho escolhido, envolveu uma perspectiva qualitativa, com dispositivo de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados apontam para a urgência de um entendimento mais profundo das realidades que permeiam a vida acadêmica feminina, da relevância de discursões sobre a mulher subjetivada na universidade, visto que, as contribuições indicam que as representações de desejo frequentemente reforçam estereótipos de gênero e influenciam de alguma maneira na autoimagem das mulheres e em suas interações sociais. A pesquisa contribuiu para o campo da psicanálise e educação e propõe um diálogo necessário sobre imagem e desejo, fundamentais na formação das identidades. Com os resultados, abre-se possibilidades, para que futuras investigações continuem a explorar essas intersecções, criando um espaço para vozes femininas na universidade e para além.

Palavras-chave: Mulher, Desejo, Psicanálise, Educação, Universidade.

INTRODUÇÃO

A universidade, ao longo de sua história, tem sido espaço de produção de saber, mas também de exclusão e silenciamento. O acesso das mulheres ao ensino superior, antes interditado, foi sendo conquistado em meio a lutas políticas e culturais. Ainda hoje, a presença feminina na academia não está isenta de tensões: sua participação é atravessada por relações de poder, representações de gênero e processos subjetivos que incidem na forma como a mulher se percebem e são percebidas. Como observa Perrot (2017, p. 171), “[...] o silêncio sobre a história das mulheres também advém do seu efetivo mutismo nas esferas políticas, por muito tempo privilegiadas como os locais exclusivos do poder.” Essa constatação, embora histórica, ressoa na contemporaneidade universitária, onde muitas vezes a voz da mulher segue deslegitimada ou colocada em prova constante.

Esse silêncio que atravessa o tempo não se limita ao campo político ou institucional, mas se infiltra também nas formas sutis de reconhecimento, nas oportunidades de ascensão e na escuta das produções acadêmicas femininas. Há uma herança cultural que insiste em medir a legitimidade da mulher a partir de critérios alheios, como se sua palavra precisasse de uma chancela externa para ganhar valor. A universidade, nesse sentido, se mostra como lugar de duplo movimento: de abertura e conquista, mas também de barreiras invisíveis que sustentam hierarquias.

A cada nova geração que adentra o espaço acadêmico, a conquista feminina se reinscreve como ato político e simbólico. As narrativas ouvidas neste estudo deixam entrever essa duplicidade: estar na universidade é, ao mesmo tempo, um gesto de afirmação e um campo de provação. Nesse jogo, as mulheres se reconhecem como parte de uma história que ainda está em disputa, em que o direito à fala precisa ser continuamente reafirmado.

Do ponto de vista psicanalítico, a questão freudiana “*Afinal, o que quer uma mulher?*” permanece atual. Freud afirma: “a grande questão, que nunca foi respondida e que ainda não sou capaz de responder, a des-

peito de meus trinta anos de pesquisa da alma feminina, é ‘Que deseja a mulher’?” (Freud apud Jones, 1989, p. 416)”. A impossibilidade de uma resposta totalizante abre a via para pensar o desejo feminino em sua singularidade e no modo como se presentifica em diferentes espaços, inclusive na universidade.

Essa indagação não é mero exercício retórico, mas aponta para a estrutura mesma do desejo, sempre marcado pela falta e pela impossibilidade de completude. Escutar o que quer uma mulher significa acolher não uma resposta única, mas uma multiplicidade de enunciados, hesitações e silêncios. No espaço universitário, essa multiplicidade se expressa nos modos como as mulheres narram suas trajetórias, ora marcadas pelo prazer da conquista, ora pela dor da exclusão.

O campo acadêmico, portanto, se torna palco privilegiado para a atualização dessa questão freudiana. Se não há resposta definitiva, o que se pode escutar são os modos singulares de cada mulher inscrever seu desejo no saber, nos projetos de pesquisa, nas lutas por reconhecimento. O “que quer uma mulher” se desdobra, assim, em inúmeras formas de estar na universidade, revelando tanto os limites impostos quanto as possibilidades de reinvenção.

Lacan retoma e radicaliza a indagação freudiana ao formular, em síntese, que “A mulher não existe”. Na exposição mais detalhada do *Seminário, Livro 20: Mais, ainda*, ele afirma: “Não há A mulher, artigo definido para designar o universal. Não há A mulher pois — já arrisquei o termo, e por que olharia eu para isso duas vezes? — por sua essência ela não é toda.” (LACAN, 1985, p. 98). O sentido é o de que não existe um significante universal capaz de defini-la. A mulher não se reduz a um lugar pré-determinado, mas se constitui na relação com o Outro, na falta e no desejo. Esse deslocamento teórico é fundamental para compreender que a mulher pesquisadora não ocupa uma identidade fixa, mas se reinscreve continuamente no jogo simbólico que organiza o espaço acadêmico.

O enunciado lacaniano desestabiliza qualquer tentativa de fixar a mulher em uma identidade fechada ou em um destino previamente tra-

çado. Ele abre espaço para pensar o feminino como campo de múltiplas inscrições, sempre parciais, sempre incompletas. Essa perspectiva ajuda a compreender por que, mesmo dentro da universidade, não há uma única forma de vivenciar a experiência feminina, mas uma diversidade de percursos marcados por contradições e singularidades.

Assim, dizer que “A mulher não existe” não é negar sua presença, mas afirmar que não há essência que a capture totalmente. É nesse não-todo que se inscrevem as diferentes formas de ocupar o espaço acadêmico, onde cada mulher encontra maneiras próprias de lidar com o desejo, com as interdições e com as resistências.

A filosofia feminista de Simone de Beauvoir reforça esse movimento. Em *O Segundo Sexo*, Beauvoir (2016, p. 9) declara: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Essa formulação denuncia a construção histórica e social da feminilidade e indica que a posição da mulher pesquisadora é efeito de práticas e representações que atravessam o tempo e o espaço universitários.

O tornar-se, em Beauvoir, aponta para um processo em aberto, nunca concluído. As mulheres, ao longo da história, foram se constituindo em meio a lutas, resistências e submissões, ocupando espaços que antes lhes eram interditados. Na universidade, esse tornar-se se manifesta no esforço constante de afirmar-se como sujeito de saber, disputando legitimidade em um território historicamente masculino.

Essa concepção permite compreender que a presença feminina na academia não é apenas resultado de políticas de inclusão ou de conquistas jurídicas, mas efeito de práticas sociais que se transformam com o tempo. Tornar-se mulher na universidade significa também enfrentar as marcas simbólicas de uma história que ainda insiste em definir lugares de poder a partir do masculino.

Nessa mesma direção, Bourdieu (2012, p. 34) evidencia que “[...] a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados[...]”. A leitura bourdieusiana complementa a de Beauvoir

ao mostrar como essa construção histórica se traduz em práticas simbólicas e institucionais que naturalizam desigualdades, inclusive no espaço acadêmico, onde as mulheres ainda enfrentam mecanismos sutis de exclusão e deslegitimação de sua presença como produtoras de saber.

Essas injunções não são necessariamente explícitas, mas operam como marcas incorporadas, que moldam condutas, gestos e expectativas. Na universidade, isso pode ser percebido nas formas de reconhecimento acadêmico e até mesmo nas escolhas de temas considerados legítimos para pesquisa. São pequenas práticas cotidianas que, somadas, reforçam hierarquias de gênero.

Ao trazer o corpo para o centro da análise, Bourdieu evidencia que as desigualdades não se sustentam apenas em discursos, mas também em hábitos incorporados, muitas vezes de forma inconsciente. A mulher, ao ocupar a universidade, não enfrenta apenas discursos excludentes, mas também rotinas sedimentadas que exigem dela maior esforço para conquistar reconhecimento.

Kristeva (1987), por sua vez, desloca a discussão para o campo da linguagem e da subjetividade. Em *Histórias de amor*, ela afirma: “Nessa estranha gangorra feminina que faz o ‘eu’ passar da comunidade inominável das mulheres para a guerra das singularidades individuais, é perturbador dizer ‘eu’.” (KRISTEVA, 1987, p. 228, tradução nossa). Essa formulação reforça a ideia de que a mulher pesquisadora se constitui em trânsito, entre o desejo que a move e as interdições que a limitam, vivendo a tensão entre a história coletiva de exclusão e a singularidade da voz que ousa inscrever-se no espaço acadêmico.

Esse “é perturbador dizer eu” traduz bem a experiência relatada por muitas mulheres na universidade: falar em primeira pessoa significa, ao mesmo tempo, romper com séculos de silêncio coletivo e enfrentar a solidão de assumir uma voz singular. O “eu” feminino não encontra terreno estável, mas se equilibra entre a pertença a uma história comum e a busca de uma identidade própria.

Assim, a universidade aparece como um espaço onde esse movimento se intensifica. Ao mesmo tempo em que reforça a tradição de exclusão, ela também oferece condições para que a voz feminina se afirme. É nesse jogo de tensões que a mulher se reinscreve como sujeito desejante, afirmando sua singularidade sem perder de vista a dimensão coletiva de sua história.

É nesse cenário teórico e político que se insere o presente estudo, derivado da pesquisa doutoral em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB), intitulado *“O que quer uma mulher?: constituição de pesquisadora em tempos e espaços universitários – notas psicanalíticas”*.

O artigo aqui apresentado é, portanto, parte desse percurso investigativo, no qual teoria e empiria se encontram. Ele se constrói na escuta de narrativas femininas e na interlocução com referenciais psicanalíticos e sociológicos que ajudam a compreender a constituição da mulher na universidade. Esse encontro entre teoria e experiência permite não apenas analisar um fenômeno social, mas também inscrever novas perguntas sobre o desejo, a linguagem e o poder, mantendo aberta a questão freudiana e seus desdobramentos na contemporaneidade.

Este artigo objetivou estudar a confluência entre existência humana, imagem e desejo, em um cenário de indagação psicanalítica sobre a experiência feminina na universidade contemporânea. Busca-se explorar o impacto das relações de poder e do olhar do outro na formação da percepção que as mulheres têm de si mesmas e compreender como esses fatores influenciam sua participação na vida acadêmica.

Essa confluência entre existência, imagem e desejo não se apresenta de forma linear, mas como um emaranhado de experiências, marcas históricas e atravessamentos subjetivos. A existência feminina na universidade não é apenas o fato de estar presente nesse espaço, mas a forma como essa presença é narrada, percebida e constantemente reinscrita. A imagem, nesse contexto, não corresponde somente a uma representa-

ção externa, mas àquilo que a mulher vê refletido no olhar do outro, ao mesmo tempo que projeta e constrói de si mesma.

O desejo, por sua vez, opera como força que move, mas também como campo de conflito. Nessa direção, Birman (2000, p.101-102) observa que,

[...] o desejo se apresenta como da ordem do impossível, e ao sujeito resta tão-somente a utilização voraz do corpo do outro para afirmar de maneira predatória seu autocentrimento. Nesse contexto, o outro é usado e manipulado enquanto corpo para apaziguar a inquietação pulsional do sujeito. O corpo do outro é o cenário carnal para a descarga pulsional do sujeito, que o devora como um canibal.

Essa formulação radicaliza a compreensão do desejo como aquilo que nunca encontra completude, evidenciando a dimensão de inquietude e de consumo que o caracteriza. Na experiência universitária, essa impossibilidade do desejo se traduz em tensão: a mulher deseja estar no espaço acadêmico, produzir conhecimento e se inscrever no campo do saber, mas encontra, ao mesmo tempo, barreiras simbólicas e institucionais que tentam limitar esse desejo ou reduzi-lo a representações cristalizadas. O impossível do desejo, longe de significar desistência, é o que o mantém em movimento, convocando a mulher a se reinscrever continuamente na cena acadêmica.

Desejar estar na universidade é conquistar uma posição de saber, mas também enfrentar as interdições e resistências que insistem em reduzir a mulher a papéis tradicionais. É nesse jogo que se produz a singularidade de cada experiência feminina no espaço acadêmico, marcada por conquistas, tensões e silenciamentos que não podem ser ignorados.

Metodologicamente, este estudo de caráter teórico-bibliográfico está ancorado em autores como Freud (2012), Lacan (1985), Beauvoir (2016), Bourdieu (2012), Ornellas (2019) e Kristeva (1987), articulando esse referencial à realização de entrevistas semiestruturadas com mulheres em contexto universitário. Essa escolha possibilitou apreender, em seus relatos, tanto o que se enuncia quanto os silêncios e hesitações que atravessam a experiência feminina na universidade, revelando a instituição

como espaço que se configura, simultaneamente, em conquista e conflito para pesquisadoras.

Essa opção metodológica não busca a neutralidade, mas se inscreve em uma perspectiva interpretativa que reconhece a subjetividade como parte constitutiva da pesquisa. Escutar entrevistas sob a lente da psicanálise significa acolher não apenas o conteúdo manifesto, mas também as pausas, os lapsos e os não-ditos que atravessam o discurso. O bibliográfico, nesse sentido, não é um suporte isolado, mas uma rede de conceitos e leituras que se articulam com a escuta das falas, ampliando sua compreensão.

A conjunção entre teoria e empiria mostra-se essencial para sustentar a análise. Sem os referenciais teóricos, corre-se o risco de reduzir os relatos a meras narrativas pessoais; sem a escuta empírica, a teoria se mantém distante da realidade concreta das mulheres na universidade. Foi nessa articulação que o estudo encontrou seu caminho: entre o rigor conceitual da psicanálise e das ciências humanas e a densidade viva das falas femininas.

Os resultados indicam a urgência de compreender as realidades que permeiam a vida acadêmica feminina. As narrativas revelam que as representações de desejo frequentemente reforçam estereótipos de gênero, influenciam a autoimagem das mulheres e modulam suas interações sociais. Ao mesmo tempo, emergem movimentos de resistência e reinvenção, nos quais a mulher se reinscreve como sujeito desejante no campo acadêmico.

Essa urgência não se limita a uma constatação acadêmica, mas aponta para uma demanda social e política. Ignorar os modos como estereótipos de gênero ainda operam no espaço universitário significa perpetuar desigualdades históricas e inviabilizar a plena inserção da mulher como sujeito de saber. Ao contrário, reconhecer esses atravessamentos abre espaço para questionar práticas e discursos que, embora naturalizados, sustentam exclusões simbólicas e institucionais.

As resistências que emergem nos relatos revelam que, mesmo em meio a dificuldades, as mulheres encontram formas de criar novos modos de presença. Reinventar-se no espaço acadêmico não significa apenas sobreviver às pressões, mas transformar a própria experiência em força política e simbólica. É nesse movimento que o desejo se reinscreve, deixando de ser apenas marca de falta para se tornar também possibilidade de criação.

Pensar a mulher na universidade implica escutar seus discursos e silêncios, reconhecer os atravessamentos históricos que marcam sua constituição e abrir espaço para que suas vozes possam, cada vez mais, ocupar lugares de legitimidade no campo do saber.

Escutar os discursos significa acolher a pluralidade de vozes femininas, sem tentar reduzi-las a uma essência única. Cada relato traz marcas singulares de percursos atravessados por desigualdades, mas também por conquistas. Escutar os silêncios, por sua vez, é reconhecer que o não-dito também fala, que as hesitações e as pausas carregam sentidos tão importantes quanto as palavras.

Abrir espaço para as vozes femininas não é apenas uma questão de representatividade, mas um gesto político e epistemológico. Significa deslocar hierarquias que por muito tempo naturalizaram a centralidade do masculino no campo do saber. Reconhecer a legitimidade das mulheres na universidade é, portanto, reconhecer também outras formas de produzir conhecimento, outras perspectivas de olhar a realidade e outros modos de dizer.

METODOLOGIA

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB), está inscrito no campo da pesquisa qualitativa. Na perspectiva de Minayo (2004, p. 252),

[...] a pesquisa qualitativa proposta aqui reconhece o sujeito como autor, sob condições dadas, capaz de 'retratar e refratar'

a realidade. Não apenas como um sujeito sujeitado, esmagado e reprodutor das estruturas e relações que o produzem e nas quais ele produz.

Tal concepção orienta a opção pela abordagem qualitativa, voltada a compreender como a imagem da mulher na universidade contemporânea é construída, tensionada e atravessada por relações de poder, pelo desejo e pelo olhar do outro.

Metodologicamente, realizamos um estudo de caráter teórico-bibliográfico, sustentado em referenciais que articulam psicanálise, filosofia e sociologia. Esse arcabouço teórico orientou tanto a construção dos eixos investigativos quanto a escuta das narrativas, permitindo articular o campo empírico às discussões já consolidadas sobre desejo, imagem e subjetividade feminina na universidade contemporânea.

Como dispositivo empírico, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com mulheres em contexto universitário. A escolha desse instrumento visou favorecer a livre expressão das experiências acadêmicas, possibilitando que as entrevistadas narrassem sua trajetória, suas percepções sobre o desejo e as formas como o olhar do outro atravessa a constituição de sua imagem. As entrevistas, além de possibilitarem a construção de categorias interpretativas, evidenciam a complexidade da experiência acadêmica feminina, marcada por conquistas, tensões e movimentos de resistência.

A análise do material empírico foi orientada pela escuta psicanalítica, privilegiando a singularidade e a dimensão inconsciente do discurso. Freud (2012), ao introduzir a técnica da associação livre, recomenda que o sujeito comunique, sem crítica nem seleção, tudo o que lhe ocorra, evidenciando que o não dito e o aparentemente irrelevante podem revelar formações inconscientes. Nessa mesma direção, Lacan (2005, p. 135) afirma: “o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, enca-deado, tecido de linguagem”, situando a interpretação como escuta do significante que atravessa a fala. Esse procedimento analítico possibilitou

reconhecer, nos ditos e nos silêncios, as marcas discursivas que revelam como o desejo e a condição feminina se inscrevem na universidade.

A articulação entre o estudo bibliográfico e as entrevistas permitiu construir um campo de reflexão no qual teoria e experiência dialogam. Ao mesmo tempo em que o referencial psicanalítico oferece ferramentas para escutar o que emerge nas narrativas, o contato com o material empírico tensiona, desloca e atualiza essas categorias, evidenciando como a universidade se constitui, para as mulheres, simultaneamente como espaço de conquista e de conflito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O movimento analítico das narrativas possibilitou identificar que a imagem da mulher na universidade contemporânea se constitui em meio a tensões, atravessada pelo olhar do outro, pelo desejo que a move e pelos estereótipos que a limitam, mas também pelas resistências que a reinventam. Nas falas escutadas, estão presentificadas marcas discursivas que evidenciam tanto a conquista do espaço acadêmico quanto as formas sutis de exclusão que nele se inscrevem. A análise, inspirada na escuta psicanalítica, não busca revelar uma essência oculta, mas acompanhar o jogo de significantes que se organizam nos enunciados, nos silêncios e nas hesitações, permitindo compreender como a mulher é simbolicamente constituída nesse cenário.

A partir das entrevistas semiestruturadas, emergiram três categorias analíticas: (1) o olhar do outro e a constituição da autoimagem; (2) o desejo como força e como armadilha; e (3) estereótipos de gênero e resistências possíveis.

1 O OLHAR DO OUTRO E A CONSTITUIÇÃO DA AUTOIMAGEM:

Algumas entrevistadas destacaram o peso do olhar externo na forma como se percebem dentro da universidade. Como afirmou uma delas:

“Às vezes sinto que não basta estar aqui, preciso o tempo todo provar que mereço ocupar esse lugar” (SUJEITO A). Outra completou: “Quando um colega homem fala, parece que todos escutam; quando é a gente, é como se não tivesse valor” (SUJEITO B).

Esse conjunto de falas evidencia que a experiência acadêmica feminina é atravessada por um constante exercício de legitimação. Estar na universidade não significa apenas ocupar um espaço físico, mas lidar com expectativas que pesam sobre cada gesto, cada fala e cada produção. O reconhecimento, ao invés de algo naturalizado, aparece como um campo de disputa, em que a mulher precisa reiteradamente provar sua capacidade diante de um olhar que desconfia ou minimiza sua presença.

Essa experiência pode ser aproximada da formulação lacaniana sobre o *estádio do espelho*. Lacan (1998) afirma:

O *estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (p. 100).

Ao trazer essa formulação para a análise das falas, pode-se pensar que a autoimagem das mulheres na universidade não é algo dado de antemão, mas que se estrutura em um campo de alienação e de identificação. O reflexo devolvido pelo olhar institucional funciona como um espelho que, ao mesmo tempo, sustenta e aprisiona, fornecendo uma imagem aparentemente total, mas marcada por contradições e fragmentações. Assim, a identidade feminina no espaço acadêmico se constitui em movimento, entre a busca por inteireza e a experiência constante de falta.

Nesse movimento, a imagem de si não é construída de modo isolado, mas depende da mediação do outro, que devolve ao sujeito um reflexo carregado de reconhecimento e, ao mesmo tempo, de alienação. Ao trazer essa reflexão para o campo acadêmico, compreende-se que a

autoimagem feminina se forma num jogo de tensões: a mulher vê sua presença refletida no olhar institucional e social, mas esse reflexo não é neutro, pois carrega marcas históricas de exclusão e desvalorização. O reconhecimento, assim, é sempre parcial e ambíguo, produzindo tanto pertencimento quanto estranhamento.

Esse jogo ambíguo tem efeitos concretos na trajetória acadêmica: de um lado, promove o desejo de permanecer, de afirmar-se como produtora de conhecimento; de outro, gera sentimentos de inadequação e de invisibilidade. A cada passo, a mulher se confronta com a instabilidade de sua posição, como se sua presença fosse sempre provisória ou condicionada à validação alheia. Tal instabilidade se inscreve como marca subjetiva, produzindo modos singulares de lidar com a tensão entre querer estar e sentir-se deslocada.

Perrot (2017, p. 171) lembra que “o silêncio sobre a história das mulheres também advém do seu efetivo mutismo nas esferas políticas, por muito tempo privilegiadas como os locais exclusivos do poder”. Essa exclusão histórica ainda reverbera na universidade, onde a voz feminina é muitas vezes silenciada ou considerada secundária.

O eco desse silêncio não se manifesta apenas na ausência de representatividade, mas também em práticas cotidianas que limitam a escuta e a participação efetiva. Interrupções constantes, desvalorização de temas de pesquisa associados ao feminino e subestimação da capacidade intelectual são alguns exemplos que surgem nos relatos. Esse silenciamento simbólico mostra que, apesar dos avanços, a universidade ainda carrega em seu tecido práticas herdadas de uma longa tradição excludente.

A análise evidencia que o olhar do outro não é neutro, mas carregado de valores sociais e simbólicos que influenciam a autoimagem das mulheres. O que se enuncia nas falas das participantes é a experiência de uma identidade sempre tensionada entre o desejo de reconhecimento e a sensação de invisibilidade.

Esse campo de tensões se apresenta como constitutivo, e não apenas circunstancial. O olhar externo funciona como medida e como obstáculo,

permitindo à mulher ver-se incluída e, ao mesmo tempo, marcada por fronteiras invisíveis. Reconhecer essa dinâmica é fundamental para compreender que a construção da autoimagem feminina na universidade não pode ser desvinculada dos jogos de poder que permeiam o espaço acadêmico e que modulam, de forma persistente, quem é ouvido e quem não encontra lugar de escuta.

2 O DESEJO COMO FORÇA E COMO ARMADILHA:

As narrativas revelam que o desejo de estar na universidade é vivido como conquista, mas também como fonte de angústia. Uma entrevistada disse: “Estar aqui é um sonho realizado, mas às vezes parece que esse sonho cobra caro demais” (SUJEITO C). Outra acrescentou: “O desejo de pesquisar me move, mas também me aprisiona, porque sinto que nunca é suficiente” (SUJEITO B).

Essas falas deixam entrever que a experiência acadêmica é habitada por uma dupla face: o prazer de ocupar um espaço conquistado e a sensação de dívida constante com esse mesmo espaço. O desejo aparece como algo que impulsiona, mas também como um peso, pois traz consigo a exigência de comprovação permanente. A mulher, nesse contexto, não apenas deseja estar ali, mas se vê capturada pelo olhar do outro que lhe impõe padrões de desempenho e reconhecimento.

Essa ambivalência pode ser compreendida a partir da própria concepção psicanalítica do desejo. O desejo, como formulado por Freud (2003) e aprofundado por Lacan (1988), não se realiza em uma satisfação plena, mas se estrutura na falta, deslocando-se em sucessivas substituições que nunca esgotam sua origem. Nessa perspectiva, o desejo funciona como força motriz, mas nunca se completa, deixando sempre um resto que retorna em forma de angústia. Como sintetiza Lacan (1998, p. 629), “o desejo é a metonímia da falta-a-ser”, situando-o não como objeto a ser alcançado, mas como movimento incessante que mantém o sujeito em trânsito e em constante busca.

Nesse movimento, a universidade se mostra como um lugar privilegiado para a manifestação dessa dinâmica. É ao mesmo tempo o espaço onde o desejo encontra campo de expansão, ao possibilitar produção de saber, pesquisa e reconhecimento, e o espaço onde esse desejo se choca com limites simbólicos e institucionais. A ambivalência se torna constitutiva da experiência feminina no meio acadêmico, revelando o desejo como força vital e como armadilha que nunca se resolve totalmente.

Lacan (1985, p. 98), no *Seminário 20: Mais, ainda*, explica: “Não há A mulher, artigo definido para designar o universal. [...] por sua essência ela não é toda.” Essa formulação indica que não há um significante universal que defina o desejo feminino, mas múltiplas formas singulares de vivê-lo. Na universidade, esse não-todo se traduz na oscilação entre prazer e sofrimento, conquista e interdição.

Essa ideia se faz visível nos relatos, em que cada entrevistada dá um testemunho singular da sua relação com o desejo, sem que se possa reduzi-las a uma experiência única ou homogênea. O não-todo lacaniano, nesse sentido, não é déficit, mas abertura para a multiplicidade. Ele permite compreender que cada trajetória feminina na universidade é marcada por modos singulares de elaborar as tensões entre reconhecimento e exclusão, potência e limite, desejo e impossibilidade.

Nessa linha, Ornellas (2019, p. 47) destaca que:

A Psicanálise subverte as leis filosóficas e constrói o conceito de sujeito fundada na subjetivação. Sabe-se que a *língua*, ao nos afetar, instaura o ato fundante do sujeito, que tenta coincidir com o indivíduo, porém é distante dele. É essa afetação do sujeito pela *língua* que é possível definir o sujeito que fala – *parlêtre* –, ou seja, sujeito na falta, da fala, sujeito cindido.

Tal perspectiva ilumina a experiência feminina na universidade ao situar a constituição do sujeito não como essência estável, mas como efeito de atravessamentos discursivos e da relação com a língua, sempre marcada pela falta. Dessa forma, compreender o desejo feminino no contexto acadêmico é compreender também que ele se reinscreve nas brechas da linguagem, nunca encontrando completude, mas produzindo

sentidos em constante deslocamento. A mulher não se apresenta como sujeito acabado, mas como parlêtre, constituído na e pela palavra, atravessado por faltas e interdições, mas também capaz de criar novos modos de existir no campo do saber.

3 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E RESISTÊNCIAS POSSÍVEIS:

As entrevistas mostraram a persistência de estereótipos que marcam a imagem da mulher no espaço acadêmico. Uma participante relatou: “Meu tema foi visto como menor porque tratava de mulheres. Um colega disse que eu deveria escolher algo mais sério” (SUJEITO A). Outra afirmou: “Já ouvi que minha dedicação à pesquisa era exagero, como se fosse inadequado para uma mulher” (SUJEITO C).

Essas falas confirmam o que Bourdieu (2012, p. 53) chama de “[...] a submissão encantada que constitui o efeito característico da violência simbólica”: uma dominação que não precisa se impor pela força, mas que é naturalizada nas práticas cotidianas. O preconceito de gênero, nesses termos, não se apresenta de forma explícita, mas atravessa condutas, julgamentos e classificações que parecem triviais, produzindo efeitos de deslegitimação.

A tensão entre o coletivo e o singular também atravessa as narrativas das entrevistadas. Dizer “eu” na universidade, para muitas mulheres, significa romper com séculos de silêncio, mas também enfrentar resistências que tentam recolocá-las no lugar do Outro. Esse movimento revela que a subjetivação acadêmica não é linear, mas se produz no entrelaçamento de histórias coletivas de exclusão e de tentativas singulares de afirmação.

Apesar disso, as falas revelam movimentos de resistência: “Encontrei força em grupos de pesquisadoras que se apoiam mutuamente” (SUJEITO B), afirmou uma entrevistada. Outra destacou: “Cada vez que publico um artigo ou oriento uma aluna, sinto que estou abrindo caminho para outras mulheres” (SUJEITO A). Essas estratégias coletivas e individuais mostram

que, mesmo diante de estereótipos, há uma constante reinvenção de identidades acadêmicas.

A universidade não se limita a reproduzir saberes; ela se configura também como lugar de disputas e de invenção. Nesse movimento, as mulheres não apenas resistem às formas de silenciamento e exclusão, mas criam novas maneiras de se inscrever e de legitimar sua presença no campo acadêmico.

Esse processo, no entanto, não se esgota nas práticas visíveis de resistência. Ele implica também um trabalho subjetivo, em que cada mulher precisa elaborar os efeitos do olhar do outro, os limites impostos pelas estruturas e os significados atribuídos ao seu lugar. A resistência, assim, não se reduz ao enfrentamento externo, mas envolve a construção de novas formas de existir no espaço acadêmico, abrindo fissuras na ordem simbólica que, muitas vezes, tenta mantê-las em posições secundárias.

A escuta psicanalítica desvelou que a imagem da mulher na universidade contemporânea é construída em um campo marcado por contradições. O olhar do outro pode legitimar, mas também silenciar; o desejo move, mas também aprisiona; os estereótipos excluem, mas também provocam resistências criativas. Esse jogo de forças confirma a leitura lacaniana de que não há “A mulher” universal, mas mulheres singulares que se inscrevem de modos diversos no simbólico. Ao mesmo tempo, reafirma a necessidade de articular psicanálise e educação para compreender como desejo, linguagem e poder atravessam a experiência feminina no espaço acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo do desejo, tal como se apresentou nas narrativas escutadas, mostrou que a imagem da mulher na universidade contemporânea se constitui em um campo marcado por contradições. O olhar pode legitimar e silenciar, o desejo pode mover e aprisionar, os estereótipos podem excluir e, ao mesmo tempo, provocar resistências criativas. Nesse tabu-

leiro simbólico, a mulher não ocupa um lugar fixo, mas se reinscreve continuamente, atravessada por discursos, interdições e possibilidades que modulam sua presença no espaço acadêmico.

A escuta psicanalítica possibilitou compreender que a questão freudiana, “o que quer uma mulher?”, não encontra resposta definitiva, mas se atualiza em cada narrativa, em cada gesto de resistência, em cada silêncio que também fala. Na universidade, esse não-todo se traduz em experiências singulares, nas quais desejo, linguagem e poder se entrelaçam, produzindo formas diversas de subjetivação.

Essas reflexões apontam para a relevância de manter vivo o diálogo entre psicanálise e educação, de modo a evidenciar as dimensões subjetivas que atravessam a presença feminina no espaço acadêmico. Não se trata apenas de registrar desigualdades, mas de escutar como as mulheres produzem sentidos, elaboram tensões e inventam modos de habitar a universidade. Essa escuta abre um campo fértil de investigação para compreender como o desejo feminino se movimenta entre interdições e possibilidades, constituindo-se sempre em trânsito.

Nesse horizonte, o texto se coloca como convite a novas pesquisas e leituras que continuem a explorar a relação entre desejo, imagem e universidade. O jogo do desejo, como aqui delineado, não se esgota: permanece aberto, convocando a comunidade científica a reconhecer e legitimar a pluralidade de vozes femininas que sustentam a produção de saber. Mais do que responder a uma questão, o artigo propõe manter vivo o campo da interrogação, pois cada mulher, ao narrar sua experiência, reinscreve o enigma freudiano em sua própria história. O que se escuta não são respostas universais, mas modos singulares de habitar a falta e de transformar em potência aquilo que, historicamente, foi interdito.

Assim, o jogo do desejo se apresenta não como obstáculo, mas como condição mesma da criação e da invenção no espaço acadêmico. Ao escutar as mulheres na universidade, abre-se a possibilidade de deslocar significados cristalizados, de tensionar estruturas de poder e de ampliar os modos de presença feminina no campo do saber. A universidade, nesse

sentido, é chamada a reconhecer que sua vitalidade depende justamente dessa pluralidade: do encontro entre vozes, silêncios e resistências que fazem da experiência feminina não um apêndice, mas parte constitutiva da produção científica e cultural.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida, vol. 2 (1949), Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BIRMAN, J. **A derrota da intolerância?!**. In: AMARANTE, P., org. Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000. Loucura & Civilização collection, pp. 95-105. ISBN 978-85-7541-319-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 01/10/2025

BOURDIEU, Pierre . **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

JONES, Ernest. **A vida e a obra de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

KRISTEVA, Julia. **Histórias de amor**. México: Siglo XXI, 1987. (Tradução nossa).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. O seminário: livro 5. **As formações do inconsciente** . Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

LACAN, Jacques .**O Seminário :livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro :Jorge Zahar Editor, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Psicanalise e Educação**: o que falta em um está no outro?. Salvador: EDUFBA, 2019.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.021

PROFESSORA SIM, TIA NÃO: UMA ANÁLISE DA OBRA DE PAULO FREIRE

Ângela Maria Miguel¹

Daisyvângela Eucrêmia da Silva Lima Santana²

Joseana Maria Saraiva³

RESUMO

Na obra Professora Sim, Tia Não, Paulo Freire coloca em evidência o papel central da educação de crianças na primeira infância, chamando atenção para a construção de uma consciência política e crítica em formação. Nesse contexto, o autor resalta a importância de compreensão da sociedade por parte da criança através de um olhar crítico. Para o autor, a professora deveria se distanciar das referências que a identificam como 'alguém' da família, ou seja, a Tia, no intuito de promover a formação de uma consciência crítica sobre as condições de classe, raça e gênero por parte da criança, promovendo, assim, um enfraquecimento de bases estruturantes do patriarcado que se funda na família e se estende para a sociedade, sendo responsável por uma significativa desigualdade. Sendo assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a obra de Paulo Freire, a partir do seguinte questionamento: em que medida esta obra concorre por desnaturalizar as relações de gênero,

- 1 Doutoranda em Design, Mestre em Economia Familiar pela Universidade Federal de Viçosa/MG, Professora do Curso de Ciências do Consumo da UFRPE, angela.miguel@ufrpe.br,
- 2 Mestre em Nutrição pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Docente do Departamento de Ciências do Consumo da UFRPE, daisyvangelina.lima@ufrpe.br;
- 3 Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Docente do Departamento de Ciências do Consumo-UFRPE-joseana.marias@ufrpe.br

raça e classe, desarticulando os alicerces do patriarcado?. Para isso, metodologicamente, analisa-se criticamente a obra Professora Sim, Tia Não de Paulo Freire. Em termos de resultados, notou-se que em nenhum momento o autor faz referências às tais categorias, todavia, ao tratar da importância da alfabetização no processo de construção da cidadania, de forma indireta, o autor contribui para se pensar e sensibilizar para esses pilares do patriarcado como fundante da desigualdade social, devendo ser questionado e desnaturalizado a partir de um olhar crítico.

Palavras-chave: Educação, Ensino, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Na obra “Professora Sim, TiaNão”, Paulo Freire coloca em evidência o papel central da educação de crianças na primeira infância, chamando a atenção para a construção de uma consciência política e crítica em formação. Preocupado com a construção de um olhar crítico por parte da criança, o autor defende a existência de uma identidade profissional de professora caracterizada como Tia, verso identidade familiar, mais especificamente, a separação entre o público e o privado, como uma condição para a construção de uma Escola Democrática e Progressista. Para o autor, a continuidade de uma identidade privada no espaço público compromete a formação de uma consciência que coloca em evidência a democracia, primeiramente, de classe, e, conseqüentemente de raça e gênero tanto por parte da criança quanto da profissional ‘professora’, reforçando as bases do patriarcado.

Nessa direção, este artigo tem como objetivo refletir sobre a obra de Paulo Freire, a partir do seguinte questionamento: em que medida esta obra concorre por desnaturalizar as relações de gênero, raça e classe, desarticulando os alicerces do patriarcado? Para isso, metodologicamente, analisa-se criticamente a obra Professora Sim, Tia Não de Paulo Freire. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, em educação, incluindo o método de análise de conteúdo tendo em vista compreender de forma mais aprofundada o fenômeno estudado, Bardin (2016).

De imediato, vale ressaltar que relações de gênero, raça e sexo, constituem categorias consideradas no mundo acadêmico de grande relevância por apresentar um papel significativo no processo de estruturação da sociedade, pautado no patriarcado, conforme Souza-Lobo (1991). Sendo assim, responsáveis por uma determinada ordem social, que anuncia inconscientemente lugares e posições de homens e mulheres, recorrentemente reproduzidas para além das relações familiares.

Tendo em vista explicar a construção dessas relações sociais, Lévi-Strauss (1965) explica que, em um processo que envolve além do sentido,

o reconhecimento de que em sutis diferenças e nuances de olhar, de posturas, de maneiras, de atividades, de procedimentos rituais, exprime um juízo acerca das relações que são construídas entre quem se olha, comporta-se, trabalha ou age e acerca do relacionamento entre estes e outros que não se relacionam com os primeiros. Dessa forma, molda-se e ainda, naturaliza-se, uma determinada estrutura social, pautada, sobretudo, na identidade de gênero, cor e classe. Nesse contexto, o homem branco, caucasiano e de posses se sobressaem como referência entre os mais diversos grupos sociais, reafirmando uma hegemonia defendida pelo patriarcado. Trata-se de se reproduzir nos mais diversos campos da sociedade, com destaque para o campus escolar, conforme Bourdieu (1998), esse modelo de ator social.

A partir desse contexto, pode-se afirmar, conforme Bourdieu (1998) que a escola se constitui como um dos espaços de reprodução da lógica social dominante, uma vez que se constitui como um campo provido pelo Estado, historicamente dominado por classes hegemônicas. A partir dessa lógica, fundamenta-se a educação tradicional que pouco ou nada reflete sobre os fatores que determinam essa ordem social. No contraponto a essa educação sobressai-se grupos marxistas e ainda aqueles que seguem o olhar de Paulo Freire.

Considerado no mundo acadêmico e no mundo político um importante educador, Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921 e faleceu em maio de 1997, se torna referência na área de educação popular ao defender a importância da escolarização, sobretudo num processo de construção da consciência política. Diferenciava-se dos demais pesquisadores e educadores por acreditar que o aluno seria capaz de construir seu próprio aprendizado através da prática dialética com a realidade, tendo em vista criar, assim, sua própria educação, construindo ele mesmo o seu raciocínio de referência, num processo significativo, e, sobretudo, de libertação de conceitos pré- estabelecidos. Com isso funda-se a politicidade do ato pedagógico.

Em relação a obra analisada, “Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar”, publicada em 1993, pela editora Paz e Terra, discute-se, em especial a prática pedagógica e as reações entre educadores e educandos. Embora o autor não trate sobre relações de gênero, raça e classe, as mesmas são de singular importância para a compreensão das relações que se estabelecem entre professor-aluno.

Nesse sentido, o primeiro conceito que a ser considerado trata-se da identidade:

a. Identidade

A categoria identidade, de acordo com Foucault (2007) parece central no exercício de classificação, sobretudo da natureza. Nesse exercício recorre-se às características semelhantes para a construção de um determinado grupo. Todavia, essa classificação se torna um problema quando se hierarquiza os seres.

Com relação à sociedade, a identidade assume, inicialmente, o papel de localizar, do sujeito, fixado em determinado campo social relacionado a uma ‘classe’ social dentre outras. Entretanto, no decorrer da história, assim, como outros elementos, as ciências despertam-se para a ideia de que essa ‘identidade’ não deveria ser entendida como algo fixo, mas maleável, que concorreria para uma mobilidade desse sujeito na sociedade, rompendo com os pré-determinismos (Foucault, 2007).

Assim esse conceito tem mudado a depender das práticas sociais. No Iluminismo o sujeito era dotado de uma identidade única, enquanto, atualmente, passa a ser entendida como não única, mas plural, constituída a todo momento e multiplicando as noções de sujeito. Vale ressaltar que tal mudança fora fruto de muitos processos, como o pensamento marxista e a psicanálise freudiana, bem como o movimento feminista, Hall (1998).

A ideia de uma identidade plural marca uma nova perspectiva na sociedade, ‘autorizando’ esse sujeito a assumir não uma, mas várias iden-

tidades, a depender do contexto no qual se encontra. Para Stuart Hall (1998) as identidades modernas se caracterizam pela fragmentação, fruto de um tipo diferente de mudança estrutural que transformou as sociedades modernas no final do Século XX e início do XXI. O que reflete nas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e, principalmente na nacionalidade.

Hall (1998) traz três concepções diferentes de identidade: a do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. A primeira, do iluminismo, baseia-se no indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consiste num núcleo interior, dando uma noção de 'essência', visto como pré-definido e determinado desde seu nascimento até a morte.

A segunda perspectiva considera a complexidade do mundo moderno, dando importância a relação entre sujeitos e a sociedade. Assim, essa relação seria mediada por valores, sentidos e símbolos dos mundos que ele/ela habitava. Nessa perspectiva, o processo de interação torna-se significativo, sendo que a sociedade seria estruturada a partir do atributo 'identidade', que concorreria num processo 'estabilizador' sujeitos e mundos cultural, tornando-os unificados e previsíveis.

Uma terceira leitura que se faz da identidade, analisada por Hall (1998), diz respeito a um sujeito plural, ou seja, formado por uma pluralidade de identidade, acionada sempre que necessário. Essa perspectiva trouxe um relativo ganho para as mulheres na medida em que se defende a ideia de que o sujeito é socialmente e culturalmente construído, retirando a identidade do mundo da biologia. A biologia, historicamente, serviu de base para sustentar o discurso das desigualdades de classe, raça e gênero.

Nesse processo, o segundo conceito a ser apresentado se trata das relações de gênero:

b. Relações de Gênero

O conceito de gênero surge com as feministas no intuito de romper com o modo de empoderamento do sujeito, construído a partir da ideia de uma identidade fixa. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia das mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos em meio a relações sociais de poder (Louro, 1997).

Para Scott (1998) gênero diz respeito à 'organização social da diferença sexual', configurando-se num elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Trata-se de uma construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. Para a autora, essa categoria de estudo não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. O discurso não reflete a realidade biológica primária, mas, constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado, é mais uma estrutura social móvel que deve ser analisada em seus diferentes contextos históricos (Scott, 1998).

A partir dessa concepção de gênero, com foco no processo de construção do masculino e feminino, a identidade também ganha uma significativa importância no processo de entendimento da sociedade, pois a noção de sujeito estaria de alguma forma colada a de identidades.

Como último conceito, evidencia-se a cidadania:

c. Cidadania

Acerca do significado de cidadania, para Luiz Guarinello (2003) coloca que envolve tanto o plano subjetivo quanto o objetivo. No subjetivo, se trata de um sentimento comunitário, construído a partir de represen-

tações sociais sobre o pertencimento a determinado espaço/território, envolvendo, assim, processos de inclusão de uma população, que se traduz num conjunto de direitos civis, políticos, econômicos e sociais:

(...) cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. Há, certamente, na história, comunidades sem cidadania, mas só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro (Guarinello, 2003:46).

Para esse autor, a cidadania se refere a um status que permite ao indivíduo a participação integral na comunidade política e na herança social, processo cuja efetivação depende em larga medida da construção de um sentimento de pertencimento-identidade - capaz de conectar os indivíduos à comunidade mais ampla, está circunscrita nos limites do Estado-nação.

Nesse sentido, Marshall divide a cidadania em três elementos, a saber: o civil, o político e o social. O elemento civil faz referência às liberdades básicas e fundamentais dos indivíduos, ou seja, liberdade de ir e vir, liberdade religiosa e de pensamento, direito de propriedade, de celebração de contratos válidos perante a justiça e o direito à própria justiça. Entretanto, este último, como lembra Marshall, difere dos outros direitos contidos no elemento civil, já que ele faz referência à possibilidade de se acessar o sistema judiciário com o objetivo de defender todos os outros direitos em pé de igualdade com relação aos demais membros da comunidade (1967).

O segundo elemento trazido pelo autor diz respeito ao elemento político, que tem relação com o direito de participar diretamente do exercício do poder político, ou, em outros termos, ao direito de votar e de ser votado. O elemento social, por fim, traduz-se no direito a um mínimo de bem-estar e segurança socioeconômica, bem como à possibilidade de participar por inteiro da herança constituída socialmente. Deve-se ressaltar ainda que a cada um dos três elementos da cidadania corresponde um quadro institucional específico: os tribunais de justiça são as instituições associadas de modo direto aos direitos civis; o parlamento e as outras instituições que representam de modo direto a população correspondem aos direitos políticos e o sistema educacional e a rede de serviços sociais se referem aos direitos sociais (Marshall, 1967).

Sendo que o processo de conquista dos direitos referentes à cidadania perpassa necessariamente por uma postura e tomada de posição no espaço público onde invariavelmente se constroem tais direitos. Sendo aí uma questão central quando o autor tenta separar as identidades dada na condição de Professora verso Tia. A discussão em torno das categorias público e privado nos remete à obra do antropólogo Roberto da Matta, *A Casa e a Rua*, onde o autor analisa a existência de duas éticas conflitantes que se estende à concepção do espaço público, e consequentemente, reflete na luta pelos direitos. A ética da ‘casa’ funda-se numa dimensão pessoal, familiar e doméstico, enquanto a ‘rua’ é pautada na impessoalidade, na disciplina e na lei (Da Matta, 1986). Ao analisar o caso brasileiro, o autor coloca que haveria uma projeção da casa na rua, recriando, assim, um mesmo referencial de orientação de comportamento dos atores sociais no espaço público, ou seja, da rua. Para além disso, as relações sociais que deveriam ser impessoais passam a ser regradas pela pessoalidade. A consequência desse englobamento, conforme coloca o autor, é que os atores sociais teriam mais dificuldades no processo de construção e reivindicação de direitos, já que esse comportamento não impera no mundo da casa.

d. Direitos das Mulheres

A presença do gênero feminino no título do livro imediatamente nos remete que a problematização trazida pelo autor se refere à condição feminina na luta pelos seus direitos. Nesse sentido, vale resgatar o debate do movimento feminista sobre o direito das mulheres.

O movimento feminista, de acordo com Pinto (2023) no Brasil se origina no início do século XX, de forma plural em que pelo menos três grupos se construíram e vão promover várias esferas públicas. Uma primeira fase do movimento tem três frentes de ação, uma considerada conservadora, e não menos importante, fora liderado por Bertha Lutz, que tem como questão central a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos (p.14). Esse trata-se do movimento das sufragistas questionavam o fato das Constituições Federais dos países não reconhecerem as mulheres como cidadãs, deixando-as fora do sistema eleitoral.

Uma segunda vertente é a que Pinto (2023) denomina de feminismo difuso, que se expressa nas múltiplas manifestações da imprensa feminista alternativa. De acordo com a autora esse era formado por mulheres cultas com vidas públicas excepcionais, como professoras, escritoras e jornalistas. Essa corrente lutava para além dos direitos políticos, mas ainda pela educação. Falavam em dominação dos homens e no interesse em deixar a mulher fora do mundo público (Pinto, 2023).

E, por fim, um terceiro que era mais radical, ligava-se ao movimento anarquista do partido comunista. Tratava-se de mulheres trabalhadoras e intelectuais, militantes dos movimentos de esquerda que defendiam a liberação da mulher de forma radical tendo na maioria das vezes a questão da exploração do trabalho como central, articulando as teses feministas aos ideários anarquistas (Pinto, 2023). Esse se junta ao movimento marxista que vai perpetuar até os dias atuais.

Essa primeira onda do movimento feminista é tratada na literatura como o feminismo da igualdade, e vai predominar até os anos de 1960,

se caracterizando pela denúncia de desigualdade e discriminação a partir de ideias universalistas e essencialistas

É nesse aspecto que se insere o movimento feminista que se pauta no combate ao patriarcado, um sistema de valores e crenças que vai organizar a sociedade a partir de referências masculinas, consideradas normais (Safiotti, 2015). Para além disso, o patriarcado marca e demarca posições de raça e classe, ao se referenciar ao homem de cor branca e proprietários de terra.

Uma nova perspectiva de feminismos emerge a partir dos anos de 1970, o chamado feminismo da diferença. Pinto (2023), denomina essa como uma segunda onda do movimento. Esse se formaria a partir de um caldo político e cultural que se vivenciava tanto nos Estados Unidos da América quanto na Europa, vai servir de base para um novo posicionamento da sociedade civil, fomentando os movimentos sociais. Nesse período, já se discutia o livro de Simone de Beauvoir, “Segundo o Sexo”. As americanas lideradas por Beth Friedman queimam os sutiãs em praça pública, numa tentativa de conquistar a emancipação feminina (Pinto, 2023).

Junto com a publicação do livro de Simone de Bouvoiar, faz-se menção ao feminino e o masculino como construções sociais, e então se desvincula o gênero da natureza, sai dos essencialismo da biologia. Assim, a categoria gênero vai se firmar no discurso corrente na década de 1970, trata de um processo de construção social das diferenças sexuais e da percepção; do modo como são construídos padrões referenciais do que se concebe como masculino e feminino (Scott, 1998). Para além disso, refere-se a um conceito edificado pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção histórica das identidades masculina e feminina.

Juntamente com esse movimento da diferença emerge uma corrente que se denomina de feministas marxistas contemporâneo ao movimento da diferença, perpetuando-se até os dias atuais. No tocante a questão da mulher, a perspectiva marxista assume uma dimensão crítica radical ao pensamento conservador. Nesse sentido, a família que também foi essen-

cializada como algo de base ‘natural’, reificava a diferença entre homens e mulheres pautada na divisão sexual do trabalho. Ficava a cargo da mulher a produção doméstica e a reprodução social. A obra a qual as feministas recorrem é “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” e notar que a mulher se encontra numa situação inferiorizada em relação ao homem, e ainda numa situação de classe.

Ao colocar o trabalho como referencial social, evidencia-se não só a divisão social do trabalho, mas ainda a divisão sexual do mesmo. Nesse contexto, incorre sobre o fenômeno de estudo “Professora Sim, Tia Não”, uma vez que não só reflete o trabalho desvalorizado, mas a sobrecarga quando se observa a ‘obrigação’ em relação à família, ao cuidado com os filhos e na escola o papel de tia, que se reporta a essa discussão.

A questão do trabalho, imediatamente chama a atenção para a invisibilidade da presença da mulher em distintos segmentos do mercado de trabalho, bem como do trabalho do pedagogo como educadora, caracterizada como “tia”. Somente a partir dos anos 70 é que no Brasil, se passou a destacar a crescente presença das mulheres no mercado de trabalho, bem como os guetos nos quais se confinava a mão-de-obra feminina, a questão da dupla jornada de trabalho, a exploração da trabalhadora doméstica, o trabalho na casa como uma forma não remunerada de trabalho Lobo (1991). Todavia, esse período também marca a presença maciça das mesmas nos espaços de luta política, como sindicatos, partidos entre outros como uma forma de reafirmar sua condição de sujeito de direitos. Vale ressaltar que em termos de Brasil, o Estado encontrava-se desde 1964 sob a tutela de Militares, que obviamente negavam os direitos civis e políticos a todos os cidadãos, inclusive às cidadãs.

O movimento feminista que sempre caminhou junto com os demais movimentos de esquerda, teve também grande resistência pela maior parte da sociedade. Isso porque na primeira onda, como ressaltava Pinto (2001) teve que se radicalizar, pautada nas comparações naturalistas e biológicas, para mostrar, provar, que poderiam ser iguais aos homens e, assim, serem consideradas cidadãs. Entretanto, somente a partir do momento

em que se passa a ver as diferenças imbuídas de significados simbólicos e culturais, é que se percebe que se trata de uma construção social, marcado pela cultura. Com isso, emergem novas perspectivas de movimentos que vão se orientar no que se passa a chamar de teoria de gênero.

É justamente com a terceira onda, ou seja, já nos anos de 1980, juntamente com o fim da ditadura militar, no Brasil, que as mulheres conseguem se organizar no plano político para a reivindicação de seus direitos. Nesse sentido, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal que marca a redemocratização brasileira e com ela o pressuposto da igualdade de gênero e o reconhecimento das mulheres no plano político. Nesse contexto, várias políticas foram construídas no sentido de promover os direitos das mulheres por parte do Estado.

Assim, é no debate em torno das relações de gênero e do público e privado, ou seja, da casa e da rua que se busca analisar a obra “Professora Sim, Tia Não” de Paulo Freire, que será apresentada e discutida na seção de resultado e discussão. Para isso, parte-se do próprio título que nos remete, primeiramente, ao feminino e, posteriormente, a relações que imperam no mundo da casa, conforme coloca Da Matta (1986).

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, esse trabalho tem como foco a análise crítica da obra “Professora Sim, Tia Não” de Paulo Freire. Para isso recorreu-se à análise de conteúdo, que se trata de um conjunto de técnicas de pesquisa qualitativa usado para analisar sistematicamente o conteúdo de mensagens, como textos, entrevistas, gestos ou imagens, com o objetivo de interpretar e extrair significados subjacentes. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo envolve a categorização de dados para identificar padrões e temas recorrentes, ajudando o pesquisador a compreender o sentido por trás da comunicação.

Sendo assim, a partir do exercício de análise, chegou-se a três categorias centrais, que são: Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar:

um título uma problematização; Professora infantil: uma identidade deteriorada? A Casa na Rua e a Rua na Casa: uma estratégia de negação dos direitos das mulheres profissionais da educação. Para a análise recuperou-se o referencial de Celi Pinto, Elizabeth Souza-Lobo, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Stuart Hall, Joan Scott, Luiz Guarinello, Roberto da Matta e Heleieth Saffioti, que trabalham conceitos e referenciais sobre a condição da mulher na sociedade atual, na qual Paulo Freire analisa a profissional de educação.

A seguir apresenta-se o resultado e discussão

RESULTADO E DISCUSSÃO

Nessa seção apresenta-se as categorias que serão analisadas a partir da obra “Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar”. A primeira delas se refere à discussão do título numa proposta de compreensão da obra, discutida a seguir.

PROFESSORA SIM, TIA NÃO: CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR: UM TÍTULO UMA PROBLEMATIZAÇÃO

A obra lida num primeiro momento leva a um certo estranhamento por parte do leitor acostumado com a ‘professorinha’ que é chamada de Tia, e, por certo, historicamente naturalizada com tal. Todavia, de acordo com Freire (1993) essa se trata de uma armadilha para a profissional da pedagogia, à medida em que traz como proposta a negação de uma atuação política por parte da profissional.

Nesse contexto, ao acionar uma identidade familiar, denominada de tia, retira do ator uma identidade política. A atuação das mulheres na política é tema recorrente de estudos e via de regra uma pauta dos movimentos feministas, e seguramente discutida no debate de gênero conforme Scott (1989). De imediato vale ressaltar que o estudo de gênero se refere às relações de poder entre homens e mulheres, sendo a política

um espaço público e, obviamente, masculino. Nesse contexto, embora haja homens e mulheres na profissão da pedagogia, o título do livro nos remete a uma problematização voltada para as mulheres. Isso se dá por uma questão central. Os textos até início da década de 2000 era naturalizado como uma linguagem no masculino, como se fosse universalizante, havendo uma revisão com o uso do masculino/feminino a partir de então. Nesse sentido, observa-se que tanto professora encontra-se no gênero feminino quanto a tia. Para além disso, o autor traz referências no conteúdo que anuncia as problematizações do feminino. Inicialmente, numa primeira leitura, entende-se que Freire introduz o título “Professora sim, tia não” procurando, através do enunciado exigir um primeiro empenho à compreensão e entendimento não apenas do significado de cada uma das palavras que compõem o próprio enunciado, mas ressaltando o que as palavras ganham e perdem individualmente, enquanto inseridas numa trama de relações. Esse título nos remeteu ao Roberto da Matta no livro *A Casa e a Rua* em que faz referência a duas dimensões éticas que compõem esses dois espaços, qual seja, do privado e do público.

Indo mais além, dividindo o enunciado em três blocos (a) professora, sim, (b) tia, não e (c) cartas a quem ousa ensinar, parece enfatizar a tarefa do ensinante, que requer comprometimento e gosto “de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (p. 9) e sobre a impossibilidade de ensinar sem ousar. Ousar para “falar em amor”, para que estudamos, aprendemos, ensinamos e conhecemos com o nosso corpo inteiro (...). Nessa colocação Freire (1993) enfatiza que o processo de atuação profissional envolve uma relação com o corpo, evidenciado também no debate de gênero, conforme coloca Scott (1998).

Para Freire (1993) jamais deveria dicotomizar o cognitivo do emocional (...) para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mas lidos, depreciados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo (p.10). No debate sobre gênero, o emocional é parte de uma identidade feminina, que não impera a razão, e ainda o cognitivo, sendo discutido como algo natural à genética feminina, Pinto (2023).

Todavia, deve-se lembrar que tanto homens quanto mulheres tem identidades plurais, conforme coloca Hall (2006). Sendo assim, tanto homens quanto mulheres em algum momento vai acionar uma identidade pautada na emoção ou na razão. É nesse debate em torno dessas identidades que Freire (1993) insere a categoria Tia, que no primeiro momento parece acionar uma identidade pautada na emoção.

No que se refere ao argumento, Professora, sim, tia, não, Freire (1993) apresenta, sobretudo, duas razões. De um lado o de evitar uma compreensão distorcida sobre a tarefa profissional do professor, compreendido como um ator social regido por leis constituídas no espaço público, ou melhor da rua, conforme coloca Da Matta (1986). De outro, o de ocultar a ideologia repousada na falsa identificação da tia. A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (p.25). Nessa argumentação, Freire (1993) deixa claro o prejuízo de se acionar uma identidade privada no espaço público, do trabalho. Para o autor na medida em que isso se constitui, tem-se uma perda no processo de construção da cidadania do profissional que não reivindica seus direitos.

Para além das colocações do autor, quando ele chama a atenção a reflexão do papel da tia, parece remeter ao que é familiar. E, sendo familiar tira do sujeito uma capacidade da luta política, fazendo alusão aos valores que compõem a esfera privada, do ceio familiar, do cotidiano, do cuidado, dado que o autor coloca, Tia não faz greve, pois prejudicaria seus sobrinhos. Sobre essa se trata de uma estratégia de dominação construída com base no patriarcado, e que deslegitima a luta política, conforme coloca Souza Lobo (1991) e Saffioti (2015).

Segue sua análise através das “cartas a quem ousa ensinar”, expondo questões fundamentais sobre os fazeres acima de tudo político-pedagógicos. Dessa forma, convida a questionar e a pensar sobre o ato de escrever puramente mecânico e o ato de pensar ordenadamente. Nesse item,

observa-se que Freire (1993) considera o 'ato de ensinar' como uma proposta coletiva e não a transferência de conhecimento, conforme o ideal da escola tradicional.

O texto de Freire (1993) tem a intenção de mostrar a tarefa do ensinante que é também a de ser aprendiz, sendo preciso para isso ousar, o aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos no dia-a-dia. Segundo Freire, é preciso ousadia ao próprio fato de se fazer professor/a, educador/a que se vê responsável profissionalmente pela formação permanente. Nesse sentido, não se quer desmoralizar ou desvalorizar a figura da tia, mas questionar a desvalorização profissional, que vem acontecendo há décadas, de transformar a professora num parente postiço. Nesses termos, o autor nos incita a pensar novamente nas estratégias usadas pelo patriarcado, como não estabelecer limites entre o que é público e o que é privado com o intuito de controle social sobre as ações das mulheres. Para Da Matta (1986), essa seria uma prática cultural recorrente no caso brasileiro.

A seguir discute-se uma segunda categoria, que são as relações de gênero.

PROFESSORA INFANTIL: UMA IDENTIDADE DETERIORADA?

A obra aqui estudada refere-se ao livro 'Professora sim, tia não', lançado em 1993, dividida em 13 capítulos, onde o autor tenta romper com várias colocações feitas por profissionais que atuam na área da pedagogia, numa angustiante tentativa, de dar ares de profissionalização à profissional de pedagogia. Nesse contexto, sobressaem as mulheres, talvez por se tratar de um curso notadamente feminino, conforme coloca Freire (1993). Sendo o magistério uma atividade feminina, já se assume de antemão a dificuldade de articular o profissional com o plano político?

Embora não apresente dados, no livro fica evidenciado a condição feminina e ainda a condição da identidade de raça/cor. A primeira pode ser observada no próprio título do mesmo. A partir daí todas as argu-

mentações trazidas pelo autor nos remete imediatamente à mulher, e em algumas colocações à mulher negra. Nesse contexto, a profissão do magistério nos leva a refletir sobre a condição naturalizada do cuidar, que historicamente encontra-se ligada à identidade feminina, lida sob o viés de uma identidade fixa, conforme coloca Hall (1998).

A relação entre feminino e pedagogia, parece também contribuir para a desvalorização desse trabalho. De acordo com Paulo Freire no Brasil, a profissão de professor/a é desvalorizada e passava, na década de 1990, por sérios problemas políticos e econômicos, sendo acionado uma certa identidade inerente à família que vinha do mundo da casa para justificar esse processo, conforme Da Matta (1986).

No entanto, quando se trata de trabalho feminino, a condição de ‘amar’ é recorrente e naturalizada, enquanto uma identidade. Nesse sentido, o autor coloca que há essa necessidade, mas o mesmo reafirma a importância da autovalorização do professor para o cumprimento de suas tarefas. Para ele, sem isso não alcançaria seus objetivos:

“É impossível ensinar sem a capacidade forjada inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para ficar ensinando por tanto tempo em condições que conhecemos mal pagos desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo” (Freire, 1993:10).

No que se refere à condição de raça, Freire (1993) coloca que: a mestiça vai defender essa mesma consciência do cuidar, sem levar em consideração um posicionamento político exigido pela profissional da educação.

Freire (1993) defende a importância das mulheres, ou melhor, os atores/atrizes de seu livro participarem da política e lutar por direitos sociais e trabalhistas, exigindo serem tratadas como agentes políticos portadores de direitos, quando afirma uma identidade profissional para as mulheres que é a “Professora”, tentando irromper com o mundo da casa onde as relações são pautadas numa identidade pessoal, conforme Da Matta (1986).

Nesse contexto, Freire (1993), tenta veementemente defender uma identidade profissional da pedagoga quando coloca:

"A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (Freire, p.14)".

Além disso, o autor coloca que a sociedade os vê como membros e atores do espaço privado quando criticam as greves e quando acionam a categoria de tias. Muito embora a greve seja um instrumento legítimo reconhecido pela Constituição Federal de 1988, as críticas tentam deslegitimar um direito previsto.

Nessa parte, Freire (1993) se aproxima do sujeito sociológico trazido na obra de Stuart Hall em que afirma que a identidade é formada na interação entre o "eu" e a "sociedade". O sujeito ainda tem um núcleo uma essência interior que é eu real, mas este é formado e modificado num diálogo continuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 1998).

Nessa situação as professoras negam suas identidades de professora, passando a de tia, para se adequar as normas exigidas pela sociedade, evitando, assim, o conflito. Isso porque a 'professorinha', identificada como 'tia' deve se comportar como um sujeito dócil, amável, paciente e incapaz de contrariar aqueles que a consideram como parte da 'família'. Todavia, de acordo com Freire (1993), as mesmas devem sim, aderir a uma ideologia libertadora, emancipadora e necessária para o reconhecimento de uma identidade profissional.

Nesse contexto, Hall (1998) lembra que, a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Dessa forma, o autor defende que a identidade não é fixa, diferentemente do que muitos atores, sobretudo, a ala conservadora da sociedade imagina. Essa colocação é importante para analisar a diversidade de identidades que uma mulher pode carregar, rompendo com o imaginário de uma identidade fixa pautada numa condição de feminina, dócil, acomodada que deva ser

representada em todos os espaços, seja ele público ou privado, conforme coloca Da Matta (1998).

De acordo com Freire (1993), essa identidade construída no munda da casa, de docilidade, amorosidade, implica numa submissão que afeta sobretudo a formação de novos cidadãos marcados por uma identidade acomodadas com pautas conservadoras, destoando de uma educação democrática e progressista. Nesse sentido ele coloca:

“Nada disso pode converter a tarefa de ensinar em um que fazer de seres dóceis, acomodados porque portadora de uma missão tão exemplar que não pode conciliar com atos de rebeldia como greve...” (Freire, 1993:23).

Isso significa que a mulher tem o direito a uma identidade profissional, notadamente reconhecida como professora, se posicionando politicamente no espaço público, podendo ser amável, educada, firme no exercício da profissão sem, necessariamente, se submeter à pressão de um suposto sentimento que regula as relações privadas, conforme Da Matta (1986). Isso porque ao permitirem o uso dessa identidade, adotada e valorizada pela cultura patriarcal, reifica-se as desigualdades do mundo da casa onde o pai é a figura máxima, e as mulheres concentram-se na base da estrutura, Saffioti (2015).

Para além disso, de acordo com Freire (1993:23), uma identidade profissional bem representada contribui para a formação de novos cidadãos mais capazes de se posicionarem no espaço público como atores sociais que também vão reivindicar seus direitos, garantindo, assim, um país democrático e plural, em que se reconhecem os direitos das mulheres, das mulheres negras e das mulheres pobres, maiores vítimas do sistema patriarcal.

O título dessa seção inicia-se com um questionamento: Professora Infantil: uma identidade deteriorada? A resposta a essa questão fica evidenciada nas colocações de Freire (1993) que ao associar a profissão de pedagogia com uma identidade feminina, pautada numa docilidade, meiguice na figura da tia, que não reivindica direitos parece sugerir que a

profissão carrega o estigma da identidade deteriorada, justificando, assim, os baixos salários, e uma invisibilidade do profissional da educação. Todavia, esse se trata de um projeto político do patriarcado defendido pelo Estado e pelas classes dominantes, que não tem interesse de construir uma sociedade justa e igualitária, pois se isso acontece, essa classe perde seus privilégios, Da Matta (1986).

A CASA NA RUA E A RUA NA CASA: UMA ESTRATÉGIA DE NEGAÇÃO DA CIDADANIA.

O mundo da casa é regido por uma ideologia das relações pessoais, onde não há um posicionamento político, em que impera uma significativa hierarquia normalizada pelo patriarcado, Saffioti (2015). Nesse sentido, impera o ideal de casamento, a falta de profissionalização, a neutralidade e a espontaneidade. Todavia, esse posicionamento é repulsado por Freire (1993)

Freire (1993), problematiza a ideologia que associa a Professora à Tia, presente no mundo da casa. Essa mesma ideologia defende a aceitação da mulher por um trabalho desvalorizado, com baixos salários. Somado a isso, o autor coloca que muitas pedagogas procuram tal profissão por não conseguir, ou não acreditar ser capaz, ou melhor, ter competência para cursarem uma graduação que ofereça um lugar um salário mais atraente. Isso parece provocar uma espécie de identidade deteriorada, em que o profissional não acredita na sua competência, incidindo, assim, no seu posicionamento enquanto ator/cidadão/ã no espaço público.

Outra questão levantada pelo autor diz respeito à ideologia inculcada pelo patriarcado sobre a economia do casamento. Nesse sentido, de acordo com o autor:

Alguns anos atrás, convidado por um dos cursos de formação do magistério de São Paulo para uma conversa com as alunas, ouvi de várias delas a afirmação que dá título a esta carta. Mas ouvi também de muitas outras terem optado pelo curso

de formação do magistério para, enquanto o faziam, esperar comodamente por um casamento (Freire, 1993:32).

O casamento reifica a condição de submissão das mulheres aos homens, defendido pelo patriarcado, como uma condição ideal de vida para as mulheres. Essa ideologia defende a produção e a reprodução social das mulheres no tocante à família, Saffioti (2015), sendo aceito por pedagogas.

Ao trazer a identidade da Tia para o espaço do trabalho, transfere-se a identidade da casa para o espaço da rua, ou seja, o político se confunde com as relações pessoais, vividas no cotidiano da família. Sendo a negligência da cidadania uma consequência desta transferência, na medida em que não se reivindica direitos sob relações pessoais. Com isso o projeto político de formação de uma escola cidadã e progressista parece comprometida como coloca Freire (1993). Esse modelo de escola seria aquele capaz de formar atores sociais sensibilizados para a desigualdade de gênero, para a importância de garantia dos direitos das mulheres, meninas, negras e pobres, desvalorizadas pelo patriarcado.

Isso porque a educação é um ato político, conforme coloca Freire (1993), em que se molda uma visão de mundo. Através da educação constrói-se raciocínio lógico que desnaturaliza questões centrais como os fatores que provocam a desigualdade de gênero, de raça e de classe. Assim, a profissão de educador, ela exige posicionamento político e profissional que não combina com as relações pessoais, nem mesmo com a neutralidade, dada nos conflitos de classe que permeiam o debate social. Além disso, o autor encontra uma tomada de posição espontânea, sem responsabilidade política, pois isso de certa forma impacta uma escola democrática e progressista defendida por Freire (1993).

Quando o autor defende a ação política de professoras, partindo da negação de uma identidade vinda do mundo privado ele afirma o ideal da cidadania defendida por Guarinello (2003) e Marshall (1967), que coloca a importância de construção de uma espécie de identidade coletiva em

que seus pares se organizam na reivindicação e construção da cidadania, ou seja, sobretudo, dos direitos sociais e políticos.

Com relação às críticas às professoras que fazem greve no processo de reivindicação de direitos, vale ressaltar que historicamente as mulheres sofreram uma espécie de violência simbólica para não atuarem no espaço público. De acordo com Pinto (2023) o movimento feminista desde o início do Brasil República vem se organizando no sentido de forçar a construção social dos direitos das mulheres. Para ela essa luta envolveu tanto questões objetivas quanto subjetivas, que para Saffioti (2015) encontra-se ancorada na cultura patriarcal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como objetivo analisar a obra Professora Sim, Tia Não de Paulo Freire, escrita em 1993, quando a profissão do educador não era reconhecida pela sociedade como atores de direitos. Nesse sentido questionou-se: em que medida esta obra concorre por desnaturalizar as relações de gênero, raça e classe, desarticulando os alicerces do patriarcado? Para isso, o presente artigo utilizou-se da análise de conteúdo para o levantamento de três categorias que trouxesse evidências para responder tal questão.

Assim, verificou-se que muito embora o autor escreve esse livro sem o intuito de desnaturalizar as relações de gênero, raça e classe, e consequentemente desarticular o patriarcado. Ele contribui para isso na medida em que trabalha o ideal de uma escola democrática e progressista, em que os direitos sociais e políticos sejam reconhecidos e aceitos pela sociedade. Esse processo se dá na medida em que Freire provoca estranhamento numa prática muito comum na cultura brasileira quando negocia identidade do privado no espaço público verificado na identidade da professora e da tia, evidenciando uma estratégia para a negação dos direitos da profissional de educação. Colaborando com ele o antropólogo Roberto da Matta já havia feito uma análise do caso brasileiro em que ele evidencia

uma negociação entre o que ele chama de A casa e a rua. Nesse livro fica evidente o uso de uma ética que regula o mundo da casa usada no espaço da rua, como uma estratégia de negação de construção social da cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

DA MATTA, R. A casa e a rua. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GUARINELLO, L. N. Cidade-estado na antiguidade clássica. In: História da cidadania. (orgs). Jayme Pinsky & Carla B. Pinsky. São Paulo: Contexto, 2003

HALL, S. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C. El Totemismo em La Actualidad. México; Fondo de Cultura Económica, 1965.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997

MARSHALL, T. H. "Cidadania, classe social e status". Rio de Janeiro: Zahar, 1967. FREIRE, P. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

PINTO, C. R. J. Uma história do feminismo no Brasil. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo. 2023.

SAFFIOTI, H. Gênero, patriarcado e violência. 2ª edição, São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015 [2004].

SOUZA-LOBO, E. A classe operária tem dois sexos : trabalho, Dominação e resistência. 3. ed.-São Paulo. 1991.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre: v. 16, n.2, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.022

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO

Stefany Machado de Lima¹Elisangela Santos de Amorim²

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de Mestrado Profissional intitulada Relações de Gênero na Escola: Desconstruindo Estereótipos de Gênero na Educação Infantil. A investigação parte da constatação de que, apesar dos avanços no debate sobre igualdade de gênero, ainda persistem práticas escolares que reforçam estereótipos desde os primeiros anos da infância. Com base em autores como Louro (1997, 2007), Foucault (2003) e Scott (1996), o estudo adota uma abordagem qualitativa e se configura como um Estado do Conhecimento, conforme os procedimentos indicados por Romanowski e Ens (2006), com foco nas dissertações dos programas de pós-graduação da UFMA e da UEMA, entre 2013 e 2023. O objetivo foi mapear e analisar a produção científica sobre gênero na educação infantil no estado do Maranhão. Foram identificadas 36 dissertações com ênfase em categorias como gênero, relações de gênero, currículo e prática docente. Os resultados revelam que a maioria das pesquisas analisa a prática pedagógica e os documentos oficiais, deixando uma lacuna quanto à participação das crianças nas construções

- 1 Mestra do Curso Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA, fannylim@gmail.com;
- 2 Doutora do curso de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, es.amorim@ufma.br.

de gênero. Também se observou predominância de abordagens qualitativas, com metodologias como pesquisa-ação, bibliográfica e entrevistas. A pesquisa evidencia a importância da escola como espaço de construção — e também de transformação — das relações de gênero, ressaltando a urgência de práticas pedagógicas que rompam com os estereótipos e promovam equidade desde a infância.

Palavras-chave: gênero, educação infantil, estereótipos, práticas pedagógicas, relações de gênero.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz parte da pesquisa de Mestrado Profissional, intitulada “Relações de Gênero na Escola: Desconstruindo Estereótipos de Gênero na Educação Infantil”, e emerge da constatação de que, mesmo diante dos avanços significativos nas discussões sobre igualdade de gênero e direitos humanos, os estereótipos relacionados às identidades masculinas e femininas ainda exercem forte influência sobre as escolhas, comportamentos e interações de crianças na fase pré-escolar. A permanência dessas concepções evidencia que a simples inserção do debate de gênero no discurso educacional não é suficiente para promover transformações concretas nas práticas pedagógicas e nas relações cotidianas dentro da escola.

A escolha do tema é motivada pela urgência de abordar e desconstruir estereótipos de gênero desde a infância, período considerado crucial para o desenvolvimento de identidades, valores e comportamentos futuros. Conforme apontam Buscato e Reis (2019), a infância constitui-se como uma fase de intensas aprendizagens simbólicas, nas quais as crianças internalizam normas sociais e papéis de gênero que moldam suas percepções sobre o que é “ser menino” e “ser menina”. A educação infantil, enquanto primeiro espaço formal de socialização fora do ambiente familiar, assume, portanto, um papel central na formação das percepções de gênero e na possibilidade de construção de identidades plurais e não normativas.

Contudo, historicamente, a escola foi também um espaço de reprodução de valores sociais excludentes, estruturados por hierarquias e desigualdades. Louro (1997; 2007) observa que a instituição escolar não é neutra, sendo permeada por discursos e práticas que produzem e reforçam normas de gênero, muitas vezes de forma implícita, naturalizando comportamentos e expectativas diferenciadas para meninos e meninas. Nessa perspectiva, Scott (1996) contribui ao afirmar que o gênero deve ser compreendido como uma categoria de análise que ultrapassa a dimensão

biológica, constituindo-se como um sistema simbólico e relacional que organiza o poder e as práticas sociais. Assim, compreender como a educação infantil contribui para a manutenção ou para a desconstrução desses padrões torna-se um desafio epistemológico e pedagógico fundamental.

O debate sobre gênero e educação ganhou maior visibilidade a partir da segunda metade do século XX, impulsionado pelos movimentos feministas e pelos estudos de gênero e sexualidade, que passaram a questionar a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres. No contexto brasileiro, as discussões se intensificaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros, e com a criação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade e do respeito à diversidade. Nesse sentido, documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirmam a importância de uma educação comprometida com o reconhecimento das diferenças e com o enfrentamento de qualquer forma de discriminação.

Entretanto, na prática cotidiana das instituições de educação infantil, ainda se observam resistências, omissões e práticas pedagógicas que reforçam concepções tradicionais de masculinidade e feminilidade. Brincadeiras segregadas, cores atribuídas a determinados gêneros e expectativas diferenciadas em relação ao comportamento e ao desempenho das crianças são exemplos de como o currículo oculto contribui para a reprodução dos estereótipos (MEYER, 2003; FINCO, 2015). Tais práticas, muitas vezes inconscientes, acabam por limitar as experiências e as possibilidades de expressão das crianças, restringindo a construção de identidades livres e diversas.

Investigar como esses estereótipos se manifestam e são perpetuados no espaço escolar é, portanto, um passo essencial para compreender a complexidade das relações de gênero na infância e propor alternativas pedagógicas transformadoras. Assim, este trabalho busca discutir as práticas educativas observadas na educação infantil, analisando as influências

culturais, sociais e familiares que moldam as percepções de gênero. Além de mapear a produção acadêmica sobre o tema, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e o respeito às identidades.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo mapear, sistematizar e analisar as produções científicas sobre gênero na educação infantil no Estado do Maranhão, especialmente aquelas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2013 a 2023. A escolha desse recorte temporal e geográfico justifica-se pela necessidade de compreender como o debate sobre gênero tem sido incorporado nas produções acadêmicas regionais e quais caminhos têm sido traçados no campo da formação docente e das práticas pedagógicas.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam oferecer subsídios teóricos e metodológicos para novas investigações e práticas educativas que promovam a desconstrução dos estereótipos de gênero, favorecendo a construção de uma escola mais acolhedora, justa e democrática. Uma escola que, como defendem Louro (2008) e Butler (2019), reconheça as identidades como múltiplas e em constante transformação, e que ofereça às crianças oportunidades de aprender e conviver em um ambiente de respeito, liberdade e equidade.

2 A ESCOLA COMO CONSTRUTORA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

O espaço escolar é um lugar de socialização e estão presentes as relações de gênero, construídas socialmente. A respeito disso, tem-se que:

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

No ambiente escolar, desde sempre estiveram presentes os valores sociais e, com eles, as relações assimétricas, construídas historicamente, de homens sobre mulheres, que se reproduzem nos comportamentos das crianças. As regras sociais são refletidas neste espaço, o que é determinante na construção dos sujeitos.

A escola é um lugar reconhecido pelo grupo social, como transmissora de informações, habilidades e valores culturais socialmente compartilhados (Santos, 2001). Nesse cenário é imprescindível, desde o início da Educação Básica, um olhar mais amplo da escola, a respeito das relações de gênero. Foucault (2003, p. 44) nos diz que:

O que é afinal um sistema de ensino se não uma ritualização da palavra; se não uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; se não a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; se não uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Pires (2021) aponta que é na escola em que temos a oportunidade de experimentar e conviver com as diferenças. Nessa complexidade, onde se reflete a sociedade, amplia e diversifica o que a criança experimenta e vive em seu grupo familiar, apenas. É na escola que as crianças também ampliam a sua visão de mundo. E não podemos deixar de considerar os aspectos inerentes à sexualidade na infância e a relação da criança com ela mesma e com o seu corpo. A sexualidade diz respeito a muitas outras esferas da atuação humana. Baseado nisso, Louro (2007) traz que:

Sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso leva a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso (Louro, 2007, p. 72).

Britzman (1996) pontua que, tanto a escola, quanto outras instituições sociais, tentam adequar a criança ao gênero a que ela pertence. Neste sentido, Carvalho (2001) considera que há, mormente, preferências

de docentes em educar os meninos do que as meninas, pois os consideram mais originais, interessantes, estimulantes e inteligentes.

O ambiente escolar, onde a criança está inserida, poderá ser um espaço de mudança e surgimento de novas relações sociais de gênero. Algumas definições referentes a homens e mulheres, essencialistas e preconceituosas, precisam ser alteradas. Concomitante a esta ideia, defendemos que a formação e o debate entre docentes e toda a equipe de profissionais da escola é o principal caminho para o enfrentamento das questões que se referem ao gênero. A falta desses debates é preocupante, ideias e preconceitos são constituídos involuntariamente, e não discutir essas questões é fortalecer as diferenças entre homens e mulheres, já que estudos apontam que “[...] a escola possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos” (Finco, 2003, p. 92).

Os debates devem ser fomentados visando formas diferenciadas de organização e orientação do processo educativo, a fim de superar as polaridades entre os sexos feminino e masculino, desconstruindo a ideia de que existem tendências naturais a certos tipos de comportamentos, conforme o sexo do indivíduo.

Nesse sentido, profissionais da Educação devem mediar diversas experiências e vivências às meninas e aos meninos, para que possam se aproximar dos diferentes papéis sociais, tal como possam estar organizados de diferentes formas, para além dos grupos de meninas e meninos, como na formação de filas, ou para organização e definição de brincadeiras e jogos diferenciados para meninas e meninos.

O crescimento exponencial dos estudos sobre gênero ocorreu principalmente a partir das últimas décadas do século XX, com um grande impulso nos anos 1990 e 2000. Esse avanço foi impulsionado por diversos fatores, incluindo: Feminismo e Movimentos Sociais; Academia e Produção Científica; Políticas Públicas e Direitos Humanos; Tecnologia e Redes Sociais. Esse crescimento continua até hoje, com estudos cada vez mais complexos e interdisciplinares sobre gênero, identidade e relações sociais.

Reconhecendo a importância dos estudos prévios sobre gênero, relações de gênero e Educação Infantil, empreendeu-se um mapeamento abrangente das produções científicas presentes em dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação da UFMA e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2013 a 2023 (que abrangem os anos anteriores a esta pesquisa), quais sejam:

- Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEMA; □ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em História (PPGHist) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSic) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc) da UFMA.

Este levantamento visou identificar as tendências e avanços nesse campo de estudo dinâmico. Para esta pesquisa, buscou-se dissertações apresentadas no estado do Maranhão, e dentre os programas investigados, destaca-se os Programas de Pós-Graduação (PPGE) da UFMA e o da UEMA, proporcionando uma análise abrangente e contextualizada das pesquisas realizadas nessas instituições. Este levantamento contribui para a compreensão das principais linhas de pesquisa, promovendo uma visão mais completa do panorama acadêmico no âmbito do gênero e da Educação Infantil.

Seguindo os processos para o desenvolvimento de uma pesquisa tipo Estado do Conhecimento, colocados por Romanowski (*apud* Romanowski; Ens, 2006), primeiro escolhemos descritores para direcionar como

as buscas serão realizadas e critérios para a seleção do material. Logo, levantamos as pesquisas a partir da aba “título”, no acervo on-line dos sites das instituições, utilizando os seguintes descritores: gênero, relações de gênero e Educação Infantil.

Posteriormente, levando em conta os critérios de seleção, as dissertações foram analisadas para destacar se estão dentro do período de defesa anteriormente estabelecido (2013–2023), se não há duplicidade nas produções científicas e se estão inseridas na área da educação.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), estudos sobre o Estado do Conhecimento:

(...)pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procurar identificar os transportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de divulgar, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Dentre todos esses aspectos já mencionados, encontrou-se 36 dissertações, listadas abaixo, no quadro 1.

Quadro 1 – Informações gerais das dissertações (2013 – 2023)

N.º	Autor(a)/Título	Orientador(a)	Ano	Programa
01	COSTA, Maria de Lourdene Paula – As práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil do município de Santa Inês	MELO, Maria Alice	2013	PPGE UFMA
02	RODRIGUES, Gilvana Nascimento – Formação e Autonomia Docente: desafios à inclusão na Educação Infantil	CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de	2013	PPGE UFMA
03	MELO, Maria Celia Macedo Araújo – Gênero e Universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão	MOTTA, Diomar das Graças	2013	PPGE UFMA

N.º	Autor(a)/Título	Orientador(a)	Ano	Programa
04	DUTRA, Rosyane de Moraes Martins – Formação Continuada de Professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil	MELO, Maria Alice	2014	PPGE UFMA
05	LIMA, Rarielle Rodrigues – As relações de gênero no espaço da Educação Física escolar no município de Pio XII – MA	SOUSA, Sandra Maria Nascimento	2015	PGCult UFMA
06	SANTOS, Katiana Souza – Relações de gênero na segunda metade do século XIX na perspectiva de Maria Firmina dos Reis: análise do romance Úrsula	SOUSA, Sandra Maria Nascimento	2015	PGCult UFMA
07	MAIA, Marília Milhomem Moscoso – Gênero no contexto escolar da Educação Infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC)	SOUZA, Sandra Maria Nascimento	2017	PGCult UFMA
08	SOUSA, Thalita de Fátima Aranha Barbosa – Gênero e Educação Infantil: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar	MOTTA, Diomar das Graças	2018	PPGE UFMA
09	SILVA, Heline Maria Furtado – Ensino de ciências e questões de relação de gênero em instrumentos didáticos do Ensino Fundamental	ARANHA, Marize Barros Rocha	2018	PPGEEB UFMA
10	SILVA, Joelma Ramos Serejo – Gênero e sexualidade no contexto educacional: o que dizem os docentes do Instituto Federal do Maranhão – IFMA	ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana	2018	PPGPsic UFMA
11	SOARES, Dlayne Giordana Pereira – A mediação do processo de aprendizagem em crianças com baixa visão: brincadeiras utilizadas pelo professor na Educação Infantil	CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de	2019	PPGE UFMA
12	BOGÉA, Arthur Furtado – Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?	NUNES, Iran de Maria Leitão	2019	PPGE UFMA
13	CASTRO, Kátia Regina dos Santos – A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil: um estudo na UEB Bernardina Spíndola	MELO, José Carlos de	2020	PPGEEB UFMA

N.º	Autor(a)/Título	Orientador(a)	Ano	Programa
14	VIANA, Isaac Pereira – O processo de inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil	CHAHINI, Thelma Helena Costa	2020	PGCult UFMA
15	RIBEIRO, Ruy Tadeu Costa – Educação e diversidade de gênero: experiências escolares de travestis em São Luís – Ma	ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana	2020	PPGPsic UFMA
16	SIMÕES, Simone Cristina Silva – Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	MACHADO, Raimunda Nonata da Silva	2020	PPGE UFMA
17	SOUZA, Poliana Jesus de – Juventude, sociologia e gênero: práticas políticas entre estudantes de uma escola pública em São Luís, MA	AHLERT, Martina	2020	PPGCSoc UFMA
18	MONTEIRO, Gabriel Rocha – As representações dos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos	ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de	2021	PPGFOPRED UFMA
19	FRANCO, Rita Maria Sousa – Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos: a sua importância na Formação continuada dos educadores da Educação Infantil	MELO, José Carlos de	2021	PPGEEB UFMA
20	AGUIAR, Maria José de Melo e Alvim – Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da Educação Infantil	SANTOS, Maria José Albuquerque	2021	PPGEEB UFMA
21	SOUZA, Letícia Régia Gomes – Educação para a igualdade de gênero: desafios e perspectivas da ação docente na UEB Moranguinho	AMORIM, Elisângela Santos de	2021	PPGEEB UFMA
22	BEZERRA, Gardênia de Almeida – A identidade docente da Educação Infantil no meio rural de Imperatriz – MA	MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza	2021	PPGFOPRED UFMA
23	CORREIA, Sônia Giselly Karolczyk – Relações de gênero: discursos e práticas docentes em anos iniciais na UEB Dom Delgado	VALLE, Mariana Guelero do	2021	PPGEEB UFMA

N.º	Autor(a)/Título	Orientador(a)	Ano	Programa
24	NOGUEIRA, Edilma Bandeira de Araújo – O protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública em Imperatriz – MA	MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza	2022	PPGFOPRED UFMA
25	ALMEIDA, Ana Carla de Melo – Nós, VOZ, elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão – UFMA	MACHADO, Raimunda Nonata da Silva	2022	PPGE UFMA
26	BARBOSA, Tatiara – Raça, gênero e educação em “Úrsula” e “Cantos à Beira-mar”, de Maria Firmina dos Reis	RIBEIRO, Dimas dos Reis	2022	PPGFOPRED UFMA
27	REIS, Tereza Sabina Souza – Integração Sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em instituições de Educação Infantil no município de Açailândia – MA	SILVEIRA, Francisca Moraes da	2022	PPGFOPRED UFMA
28	SANTOS, Nayara Meggie Rodrigues – Gênero e sexualidade no currículo: um Estudo de Caso da escola Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal	SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos	2022	PPGHist UFMA
29	OLIVEIRA, Ronnald Torres – Gênero e Educação Infantil entre lacunas e entrelinhas: a legislação de 1998 a 2018	NUNES, Iran de Maria Leitão	2023	PPGE UFMA
30	RABELO, Ana Karoline Pereira Wernz – Base Nacional Comum Curricular e currículo na Educação Infantil: uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no município de Bacabeira – MA	VITURIANO, Hercília Maria de Moura	2023	PPGEEB UFMA
31	ABREU NETO, Raimundo Simas – A teoria histórico-cultural e processo de apropriação da linguagem escrita: repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente na Educação Infantil	VITURIANO, Hercília Maria de Moura	2023	PPGEEB UFMA
32	DOURADO, Inara Sydia dos Santos – Linguagem escrita como prática discursiva: Implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil no município de São Luís – MA	VITURIANO, Hercília Maria de Moura	2023	PPGEEB UFMA

N.º	Autor(a)/Título	Orientador(a)	Ano	Programa
33	RÊGO, Angela Bárbara Lima Saldanha – “Mas, Doutora, namorar aluna é assédio?”: uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão	TOLOMEI, Cristiane Navarrete	2023	PGCult UFMA
34	SILVA, Raimundo Jose Pereira da – Discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos da Educação Infantil de Caxias – MA	SILVA, Jackson Ronie Sá da	2020	PPGE UEMA
35	DUARTE, Marcos Felipe Silva – O corpo masculino nos livros didáticos de Ciências: uma análise de seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da BNCC	SILVA, Jackson Ronie Sá da	2023	PPGE UEMA
36	VILA NOVA, Mary Luiza Silva Carvalho – A contribuição do gestor escolar para a redução das desigualdades educacionais a partir da Educação Infantil	SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos	2023	PPGE UEMA

Fonte: autora (2024), a partir dos dados coletados nos acervos *on-line* de dissertações dos Programas de Pós-Graduação, em 2023.

Durante a análise abrangente das dissertações no período escolhido, evidenciou-se uma notável ênfase nas categorias de “gênero” e “Educação Infantil”. No contexto das pesquisas realizadas, notou-se que essas categorias não apenas se destacaram, mas também permearam as discussões de maneira significativa.

Nas dissertações examinadas, é perceptível que os temas relacionados com a Educação Infantil, gênero, relações de gênero, currículo, prática docente/pedagógica e formação docente emergiram como os pilares centrais, frequentemente duplicando-se em diferentes contextos, conforme se nota no quadro 2. Esse fenômeno reforça a importância atribuída a esses tópicos, indicando uma tendência de relevância e abordagem consistente ao longo do período analisado.

Quadro 2 – Palavras-chave mais utilizadas nas dissertações (2013-2023)

PALAVRAS-CHAVE MAIS UTILIZADAS	
PALAVRAS-CHAVE	AUTOR(A)
Educação Infantil	Abreu Neto (2023); Aguiar (2021); Bezerra (2021); Castro (2020); Costa (2013); Dourado (2023); Dutra (2014); Franco (2021); Maia (2017); Oliveira (2023); Rabelo (2023); Rodrigues (2013); Silva (2020); Sousa (2018); Viana (2020); Vila Nova (2023).
Gênero	Almeida (2022); Bogéa (2019); Maia (2017); Monteiro (2021); Oliveira (2023); Santos (2015); Silva (2018); Silva (2020); Simões (2020); Sousa (2018).
Relações de Gênero	Correia (2021); Lima (2015); Melo (2013); Silva (2018); Souza (2020).
Currículo	Aguiar (2021); Nogueira (2022); Rabelo (2023); Santos (2022).
Prática Docente/ Pedagógica	Costa (2013); Dutra (2014); Rabelo (2023); Sousa (2018).
Formação Docente	Castro (2020); Monteiro (2021); Simões (2020).

Fonte: autora (2024), a partir dos dados coletados nos acervos *on-line* de dissertações dos Programas de Pós-Graduação em 2023.

Na análise das dissertações identificadas, optou-se por destacar aquelas que apresentam maior afinidade com os objetivos de nossa pesquisa, a fim de concentrar o nosso enfoque. Nesse contexto, mostra-se que os estudos conduzidos por Marília Milhomem Moscoso Maia (2017), Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa (2018), Letícia Régia Gomes Souza (2021) e Ronnald Torres Oliveira (2023), notando uma característica comum: todas são orientadas por mulheres originárias dos Programas de Pós-Graduação da UFMA.

Essa escolha estratégica não apenas ressalta a congruência temática, como também reconhece a relevância das contribuições femininas na pesquisa educacional, especialmente vinculadas a essa Instituição de Ensino Superior (IES). Essas dissertações selecionadas proporcionaram uma base robusta para aprofundar a análise e contextualizar a pesquisa dentro desse cenário acadêmico específico.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Per-

mite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados-reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (Morosini; Fernandes, 2013, p. 158).

Ao explorar os resumos e introduções das dissertações em análise, é evidente que os estudos até o momento concentram-se, predominantemente, na prática docente e nos documentos oficiais que a orientam. Contudo, nota-se uma lacuna na compreensão do papel da criança nesse contexto em específico, e em que tais medidas práticas podem influenciar na criação ou perpetuação de estereótipos de gênero.

Além disso, a diversidade de abordagens metodológicas evidencia a riqueza nas escolhas dos métodos de pesquisa empregados pelos autores. Enquanto Ronald Oliveira (2023) optou pela pesquisa bibliográfica e documental, Thalita Sousa (2018) enriqueceu a sua dissertação com a pesquisa de campo, e Letícia Souza (2021) trouxe dinamismo através da pesquisa-ação. No entanto, na dissertação de Marília Maia (2017), a falta de clareza quanto ao tipo de pesquisa adotada destacou-se como um ponto a ser considerado, tornando-se uma área potencial para futuras reflexões e aprimoramentos.

O emprego de métodos distintos para a coleta de dados enriquece ainda mais a variedade nas abordagens das pesquisadoras. Thalita Sousa (2018) optou pela utilização de entrevistas e registros de campo, proporcionando uma perspectiva aprofundada e contextualizada. Letícia Souza (2021), por sua vez, escolheu entrevistas e seminários, promovendo uma

interação dinâmica no processo de obtenção de informações. Entretanto, nas dissertações de Ronnald Oliveira (2023) e Marília Maia (2017), a ausência das informações sobre os métodos de coleta de dados foi indicada como uma lacuna que poderia ser explorada para uma compreensão mais completa dos procedimentos adotados em suas pesquisas.

A predominância do enfoque qualitativo nas dissertações analisadas destacou a preferência por uma investigação mais desenvolvida e contextualizada. Thalita Sousa (2018), Letícia Souza (2021) e Ronnald Oliveira (2023) alinharam-se à abordagem qualitativa, evidenciando a busca por compreensões subjetivas e interpretações significativas em seus estudos. Porém, na dissertação de Marília Maia (2017), a falta de esclarecimento sobre o tipo de abordagem adotada cria um ponto de interrogação, sugerindo a necessidade de uma maior transparência metodológica para uma apreciação mais completa de seu trabalho.

Surge, dessa maneira, a necessidade de uma investigação mais apurada sobre a inserção da criança nesse cenário educacional, e a respeito de como as dinâmicas escolares podem reforçar ou contribuir para a quebra de estereótipos de gênero. Além disso, destaca-se a importância de analisar o papel da escola em sua função social, visando promover uma educação que contribua efetivamente para uma sociedade mais igualitária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento das dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação do estado do Maranhão, no período de 2013 a 2023, permitiu evidenciar que a categoria gênero, articulada especialmente à Educação Infantil, tem se consolidado como um campo relevante e em expansão no cenário acadêmico. As análises apontam que, embora haja avanços na problematização das práticas pedagógicas e dos documentos oficiais que orientam a educação, ainda se observa uma lacuna significativa quanto à

centralidade das crianças como protagonistas nas construções e vivências das relações de gênero.

Verificou-se a predominância de abordagens qualitativas, com destaque para metodologias como pesquisa-ação, entrevistas e análises documentais, que revelam o esforço das pesquisadoras e pesquisadores em compreender o contexto escolar como espaço de socialização e reprodução de estereótipos, mas também de possibilidades de transformação. Nesse sentido, os estudos analisados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que superem visões essencialistas e binárias, promovendo um ambiente escolar inclusivo, equitativo e respeitoso às diversidades.

Os resultados desta investigação reafirmam a importância da escola como um espaço privilegiado de desconstrução de estereótipos e de promoção da equidade de gênero desde a infância. Também apontam para a urgência de ampliar debates e formações que contemplem professores, gestores e toda a comunidade escolar, a fim de fortalecer políticas e práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Conclui-se, portanto, que o Estado do Conhecimento aqui realizado não apenas sistematiza produções existentes, mas também ilumina caminhos para novas pesquisas e práticas, sobretudo aquelas que deem voz e vez às crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de identidades de gênero. Avançar nessa perspectiva é fundamental para a consolidação de uma educação infantil que seja, de fato, democrática, plural e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carla de Melo. - **Nós, VOZ, elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. 2022.** 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo: a experiência vivida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FERREIRA, Andréa Maturano. **Estado da Arte em Educação: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora XYZ, 2021.

FLAX, Jane. Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 12, n. 4, p. 621-643, 1987.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553

LOURO, Guacira Lope. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ROMANOWSKI, N. L.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas estado da arte: conceitos e procedimentos. In: MORAES, E. G.; LIMA, D. M. (Org.). **A pesquisa em educação no Brasil: Análise do estado da arte**. Bauru: EDUSC, 2006. p. 37-50.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. O conceito de gênero. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 44-45.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 1996.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT07.023

DE QUE AMOR ESTAMOS FALANDO? ANÁLISE DE DESENHOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA DA URCA

Alan Belizário Cruz¹Renata Maria da Silva²Livanio Cruz dos Santos³Cicero Magerbio Gomes Torres⁴

RESUMO

A educação sexual está presente em nosso cotidiano, fazendo parte das múltiplas dimensões que compõe a vida humana. O amor, por exemplo, é um tema muito presente de várias formas, através de propagandas, de conversas familiares, programas televisionados e em músicas. O amor também se apresenta nessas formas com vários significados, o amor romântico, o amor líquido, o amor possessivo, entre outras significações, a depender das pessoas envolvidas nesse processo. À vista disso, este trabalho visa analisar desenhos sobre qual tipo de amor os/as estudantes percebem na música de Rita Lee, “Amor e Sexo”. Atividade foi fruto de uma prática pedagógica, durante a regência no Programa de Residência Pedagógica de Biologia da URCA, em

1 Doutorando/a em Ensino de Ciência da Universidade Federal-UFC alanbelizariocruz@gmail.com;

2 Mestranda em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, renatapesqedoc.sexbio@gmail.com;

3 Doutor em Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal do Ceará - UFC, livanio.santos@urca.br;

4 Professor do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri - URCA, cicero.torres@urca.br.

Barbalha - CE, no período do segundo semestre de 2019, com 37 estudantes da 3ª série do ensino médio. Logo, esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, descritiva, exploratória, sendo um relato de experiência que utilizou o instrumento de coleta de imagens (desenhos). Para análise dos dados, foi usada a Análise de Conteúdo, estabelecendo categorias temáticas à priori, a intenção foi compreender se os/as estudantes tinham uma concepção de amor nos padrões heteronormativos, ou uma concepção plural do amor. Por isso, foi estabelecido as categorias “Amor Padrão” e “Amor Diverso”. Foram analisados 37 desenhos que apresentaram concepções dentro do amor convencional heteronormativo, com valorização da beleza, traição masculina e amor atrelado à construção familiar em 24 deles. As demais imagens apontaram uma visão diversificada de amor, sobre direitos, objetificação feminina, relações sáficas e homossexuais. Em vista disso, a pesquisa mostra que a percepção de amor entre esses/as jovens, é um constructo romantizado dentro de padrões estruturais patriarcais e heteronormativos, prevalecendo o amor apenas para o ato sexual e construção familiar, sem explorar as outras formas de amor existentes.

Palavras-chave: Amor, Gênero e Sexualidade, Residência Pedagógica de Biologia, Sexo.

INTRODUÇÃO

A educação sexual constitui uma dimensão indissociável do cotidiano, atravessando práticas sociais, culturais, afetivas e corporais que conformam a vida humana. Nessa perspectiva, sua presença no espaço escolar não pode ser reduzida a um enfoque meramente médico-higienista, centrado na prevenção de doenças e na regulação dos corpos, como historicamente ocorreu em muitos contextos. É necessário ampliar esse olhar ainda muito imbricado ao conservadorismo, compreendendo a educação sexual como campo formativo sobre uma perspectiva ampliada para os/as professores/as de Biologia.

Promover reflexões críticas sobre uma educação sexual ampla, pautada no respeito às diferenças e na valorização da pluralidade das identidades de gênero e orientações sexuais, contribui para transformar a escola em um espaço de saberes que não estejam enviesados pelo conservadorismo e por crenças rigidamente ancoradas na religiosidade. Ao assumir tal compromisso, a instituição escolar se configura como um ambiente de diálogo, de enfrentamento às práticas discriminatórias e de promoção dos direitos humanos, colaborando, assim, para a formação integral dos sujeitos.

Assim, ao narrar novos modos de pensar a educação sexual, reafirma-se a necessidade de uma escola mais plural, inclusiva e democrática, capaz de responder às demandas contemporâneas da sociedade, diante dos cenários atuais, segundo Carvalho e Júnior (2018). Na Biologia ensinada na escola, mulheres, homens e crianças são corpos sistemas parados, estáticos, mobilizados em ilustrações, gráficos, classificações e conceitos, e corpos estão em movimentos para que possamos pensar na dinamicidade do que ser professor/a.

Este trabalho visa analisar desenhos sobre qual tipo de amor os/as estudantes percebem na música de Rita Lee, “Amor e Sexo”. Atividade foi fruto de uma prática pedagógica, durante a regência no Programa de Residência Pedagógica de Biologia da URCA, em Barbalha - CE, no

período do segundo semestre de 2019, esta análise será feita de uma forma que atravessa muitas nuances dentro do espaço escolar mais também para além dele.

Ele está estruturado com uma passagem de embasamento teórico com alguns autores fundamentais, seguido da metodologia, utilizando análise de conteúdo em desenhos. Os resultados foram apresentados de forma argumentativa em duas categorias analíticas.

PEDAGOGIA DO AMOR E FORMAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

A PEDAGOGIA DO AMOR COMO FUNDAMENTO EDUCACIONAL

Falar de amor na educação é, antes de tudo, um gesto político e humano. O amor, compreendido não como afeto romântico, mas como força ética, relacional e transformadora, constitui um dos pilares da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire (1996). Para o autor, o ato de educar exige coragem, humildade e generosidade; é na amorosidade que se funda o diálogo verdadeiro entre sujeitos. O amor, nesse sentido, é a energia que sustenta a prática educativa comprometida com a vida e com a emancipação dos oprimidos.

Na mesma direção, Hooks (2013) amplia essa concepção ao afirmar que “ensinar é um ato de amor”, um exercício contínuo de presença e entrega que desafia o distanciamento emocional muitas vezes imposto pela racionalidade escolar. Para Hooks, a sala de aula deve ser espaço de envolvimento e escuta sensível, onde o amor se manifesta como uma prática de liberdade. Ensinar e reconhecer a humanidade do outro e criar condições para que o processo educativo se torne um campo de afeto, respeito e transformação.

Maturana (1998), ao discutir a biologia do amor, propõe que o amor é a emoção que sustenta as interações sociais e a própria continuidade da vida. Amar, para ele, é permitir que o outro exista ao nosso lado, reco-

nhecendo sua legitimidade como ser vivo e aprendiz. Essa perspectiva amplia o sentido da pedagogia do amor, deslocando-a de um campo puramente simbólico para um fundamento biológico e existencial. O amor, assim, não é adorno da educação, mas condição para o aprendizado e para o viver juntos.

Dessa forma, pensar uma pedagogia do amor é compreender o ato educativo como espaço de encontro entre sujeitos, onde o conhecimento se constrói no diálogo, na escuta e na reciprocidade. O amor se torna um princípio pedagógico que atravessa a formação docente e desafia a lógica da neutralidade científica, convocando educadores e educandos a olharem-se como seres integrais—razão e emoção, corpo e palavra, ciência e vida.

FORMAÇÃO HUMANA E O SER DOCENTE

A formação de professores/as não está relacionada ao domínio de conteúdos e metodologias; é, antes de tudo, um processo de formação humana. Edgar Morin (2000), ao propor a reforma do pensamento, convida a educação a assumir sua tarefa essencial: preparar o ser humano para compreender a complexidade da vida. Isso implica cultivar uma sensibilidade que ultrapasse a técnica e o instrumental, abrindo espaço para o cuidado, a solidariedade e o reconhecimento da interdependência entre todos os seres.

Diante dos fatos a formação humana emerge como um caminho de autoconhecimento e de alteridade. O professor/a, ao formar-se, aprende também a se humanizar, a reconhecer-se em suas fragilidades e potencialidades. Paulo Freire (1997) ressalta que a docência é uma prática ética e estética, atravessada por sonhos, esperanças e contradições. Ensinar é um ato de coragem e amor, pois exige compromisso com o inacabamento do ser e com a transformação da realidade.

A dimensão do cuidado, presente nas reflexões de Leonardo Boff (1999; 2002), reforça essa perspectiva ao situar o ser humano como guar-

dião da vida. Cuidar é reconhecer o valor de tudo o que existe e atuar com responsabilidade sobre o mundo que habitamos. No campo educacional, o cuidado traduz-se em práticas pedagógicas que acolhem, escutam e respeitam o ritmo e a singularidade dos sujeitos. É nesse gesto que o amor se concretiza—não como sentimento idealizado, mas como atitude cotidiana de respeito e de partilha.

Assim, a formação docente precisa integrar razão e sensibilidade, ciência e emoção, reconhecendo que ensinar Biologia, por exemplo, não é apenas transmitir conteúdos sobre a vida, mas experimentar a vida em sua plenitude. A docência se torna, então, um exercício de amor e responsabilidade, onde cada encontro entre professor/a e estudante é uma oportunidade de humanização mútua.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

O ensino de Biologia, enquanto campo que lida diretamente com a vida, oferece um terreno fértil para práticas pedagógicas que valorizem o amor, o cuidado e a sensibilidade. A Biologia, mais do que uma ciência descritiva, é uma linguagem que nos conecta à totalidade do vivo—plantas, animais, microrganismos, corpos e ecossistemas. Nesse sentido, a pedagogia do amor se revela como uma aliada potente para ressignificar o ensino dessa disciplina, aproximando o conhecimento científico das dimensões éticas e afetivas da existência.

Carvalho e Gil-Pérez (2003) destacam que a formação de professores/as de Ciências deve promover uma reflexão crítica sobre os sentidos do ensino e da aprendizagem, superando visões simplistas e transmissivas. Inserir o amor como categoria de análise nesse contexto significa repensar a relação entre professor/a, estudante e conhecimento: não mais uma relação hierárquica, mas dialógica, onde o saber é construído com e para a vida.

A perspectiva de Fourez (1997) sobre o ensino das ciências como construção de sentido e cidadania também dialoga com essa proposta.

Ao ensinar Biologia com amor, o educador possibilita que o estudante perceba o valor intrínseco da vida e se reconheça como parte de uma rede interdependente de seres. Esse olhar sensível e crítico é fundamental para formar cidadãos capazes de agir com responsabilidade ambiental, ética e social.

Na Residência Pedagógica, esses princípios encontram espaço para materializar-se. As experiências vividas pelos residentes—ao desenhar, observarem e refletirem sobre o ato de ensinar—revelam dimensões afetivas que atravessam a prática docente. O desenho, nesse contexto, torna-se uma linguagem do amor: traduz percepções, afetos e significados que escapam à palavra escrita, mas que expressam o vínculo entre o ser docente e o mundo que o cerca. Assim, o ensino de Biologia, quando perpassado pela pedagogia do amor, deixa de ser apenas uma transmissão de conteúdos biológicos e se transforma em uma prática de vida, de cuidado e de encantamento com o mundo.

SÍNTESE TEÓRICA: AMOR, VIDA E FORMAÇÃO

O amor, em sua essência pedagógica, é movimento que atravessa o ser e o saber. Ele une o que a fragmentação moderna separou: corpo e mente, ciência e sensibilidade, teoria e prática. A formação docente que se inspira na pedagogia do amor reconhece o professor/a como sujeito em constante construção—ser de relações, de afeto e de compromisso com o outro.

No ensino de Biologia, falar de amor é falar da vida. É compreender que toda célula, organismo ou ecossistema reflete uma teia de interdependências que também existe nas relações humanas. A pedagogia do amor convida o educador a ver no ato de ensinar uma forma de cuidado com o mundo, uma extensão do compromisso ético com a vida em todas as suas formas.

Assim, a formação humana e a pedagogia do amor entrelaçam-se como fios que sustentam a docência sensível e crítica. Amar, neste con-

texto, é resistir à desumanização; é afirmar a esperança e o compromisso com a vida que pulsa dentro e fora da sala de aula. É nesse gesto—amoroso, ético e profundamente humano—que o ensino de Biologia encontra seu verdadeiro sentido: o de educar para a vida, com a vida e por amor à vida.

METODOLOGIA

Este trabalho tem abordagem qualitativa do tipo analítico e descritivo com o uso de imagens. Para Lüdke e Marli (1986), as pesquisas qualitativas em educação, trabalham com aspectos descritivos justamente por avaliar os detalhes dos ambientes, conversas, comportamentos, atividades, momentos, entre outras situações. É analítico por trabalhar com a técnica de análise conteúdo como uma forma sistemática para analisar os desenhos coletados e extrair a mensagem passada (Bardin, 2016). Ela é exploratória, pois tem a finalidade de desenvolver e esclarecer conceitos (Gil, 2008).

MATERIAL, PARTICIPANTES E LOCAL

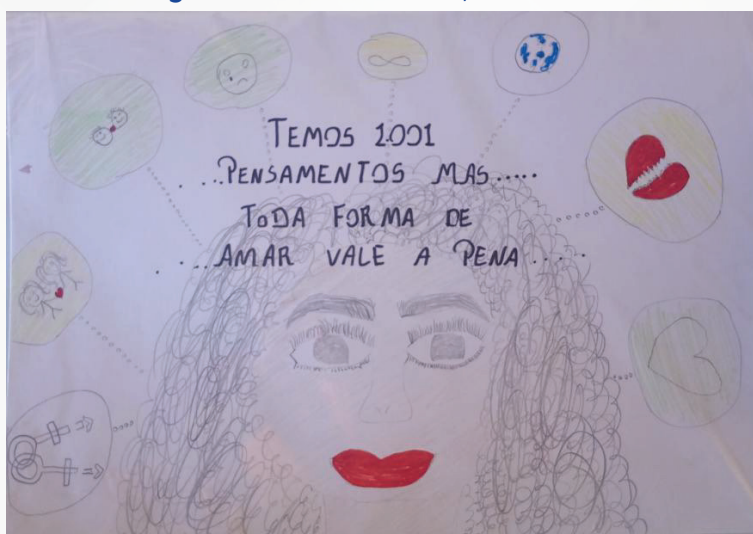
O material usado como *corpus* para análise foram 37 imagens do tipo desenhos a mão e lápis, que foram produzidos durante uma aula de Biologia, na terceira série do ensino médio de uma escola da cidade de Barbalha - CE, no segundo semestre de 2019, durante a regência no Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Biologia, edição 2018-2020, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Para Bauer e Gaskell, o Acho que tem Dunga foi falar com cuidado. O uso de imagens como documentos para pesquisa pode fornecer resultados como dados primários a partir de situações históricas reais, Formando evidências visuais.

Durante a aula sobre cor humano Não, ela manda ver ela e sexualidade foi proposto a atividade com a utilização da música, amor e sexo de Rita Lee e logo após. Vamos às alunas, alunas foram estimuladas a desenharem a partir de suas percepções, como eles interpretavam a música,

levando em conta como entendiam o amor e o sexo. A intenção era compreender qual tipo de amor Curso e as adolescentes pensam em fazer.

Para realização dessa atividade, foi utilizado folhas em branco de papel sulfite A4, canetas coloridas, lápis de cor e lápis de escrita grafite, tintas, canetas, notebook e caixa de som, durante a realização em 2 tempos de 50 minutos cada. Abaixo é possível ver um dos desenhos feito durante essa aula.

Figura 1 - Desenho de um/a estudante.



Fonte: Arquivos pessoais (2019).

Esse desenho foi feito por um/a estudante que participou da aula, onde a pessoa tenta demonstrar pouco sobre o que interpreta da música e também sobre o que ele pensa em relação as diensões do amor e do sexo. “Osdesenhos são valorosas expressões gráficas que traduzem uma interpretação da realidade infantil [...]” (Pavan, 2009, p. 101). Os desenhos representam informações que estão ligadas à s emoções humanas, ao sentido, por isso a análise deles se torna pertinente nesse trabalho.



ASPECTOS ÉTICOS

Por precaução, por ser uma temática que ainda sofre tabus na sociedade, opta-se por manter o anonimato referente o nome da escola. O *corpus* deste trabalho é fruto de uma aula dentro de uma programa de formação docente que já prever atividades como essas, que podem gerar inquietações de pesquisa e material de análise. Sendo assim, não havendo necessidade de submeter essa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), pois os dados da coleta que envolvem o nome da escola e o nome dos/as participantes não serão identificados, de acordo com a Resolução N° 510/2016.

PROCESSO DE ANÁLISE

Para análise do *corpus* visual, optou-se pela técnica de análise de conteúdo da altura Laurence Bardin. Esse procedimento sistemático tem a finalidade de codificar, organizar e categorizar um conteúdo elegido como o objeto de pesquisa, procurando inferir sentidos e significados do que se analisa (Bardin, 2016).

O pressuposto dessa análise foi compreender se os participantes cultivam a ideia de amor e sexo dentro da percepção mais comum da cultura brasileira (heteronormativo, romântico, bíblico) ou se compreendem amor e sexo em outras perspectivas e representações.

O processo de análise começou com a seleção dos desenhos, chegando a quantidade de 37, montando assim o *corpus* de análise. Após, decidiu-se que a classificação seria realizada em relação às duas categorias definidas à priori, seguindo o objetivo deste trabalho presente no parágrafo anterior, categoria temática “1-Amor Padrão” e categoria temática “2-Amor Diverso”. Bardin (2016) conceitua caracterização sendo uma operação de classificação:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida,

por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, o caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 147).

Foram recebidos 39 desenhos, onde 2 deles não constava nenhum tipo de desenho, apenas 1 risco, por isso foram descartados do *corpus*. Os 37 desenhos foram espalhados no chão, de forma linear em duas fileiras. Após começou o processo de interpretação e classificação dos desenhos, vendo quais representações de amor e sexo estão dentro do amor tradicional e qual tinha aspectos mais contemporâneos. Nesse movimento, separava-se à esquerda de que fazia a análise os desenhos mais contemporâneos e à direita os desenhos mais tradicionais.

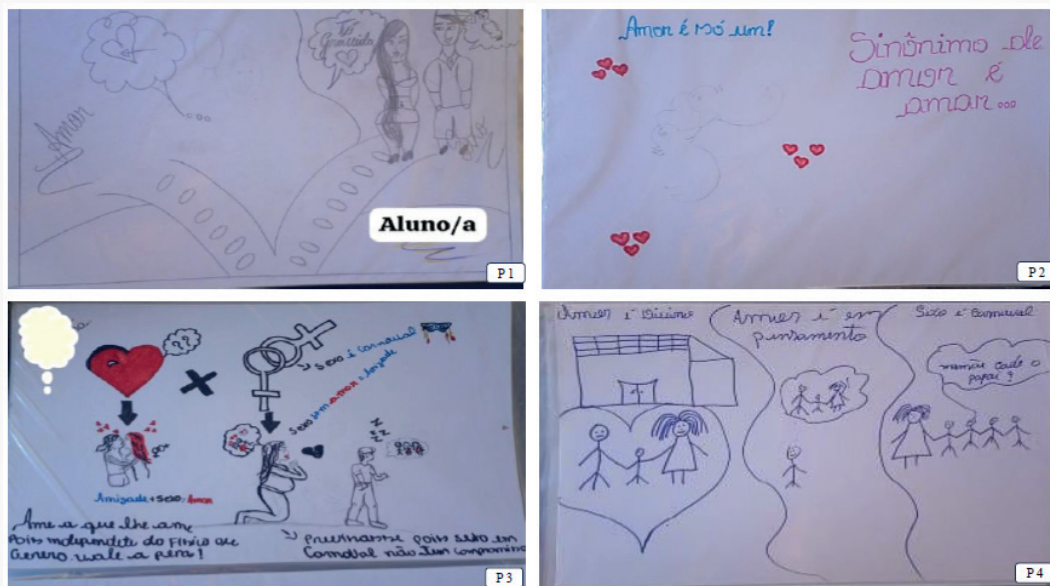
Não foram criadas subcategorias, visto que as categorias foram estipuladas diretamente ao objetivo desta pesquisa, o que levou a ser mais objetivo na classificação dos desenhos, entretanto, a interpretação de imagens não é algo simples

[...] a imagem é sempre polissêmica ou ambigua. E por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambigüidade da imagem - uma relação que Barthes denomina de ancoragem, em contraste com a relação mais recíproca de revezamento, onde ambos, imagens e texto, contribuem para o sentido completo. As imagens diferem da linguagem de outra maneira importante para o semiólogo: tanto na linguagem escrita, como na falada, os signos aparecem seqüencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais (Penn, 2008, p. 322).

Esse processo de classificação foi feito 4 vezes, na quinta vez, chegou-se ao quantitativo de 24 desenhos que se agrupavam na categoria de “Amor Padrão” e 13 desenhos dentro da categoria “Amor Diverso”. Como o anexo de todos os desenhos não é plausível nesse gênero de trabalho, foi selecionado quatro desenhos de cada categoria para representá-las em

uma imagem do tipo galeria de desenhos. O nome da categoria consta na legenda de cada imagem abaixo.

Figura 2 - Galeria de desenhos da categoria “Amor Padrão “



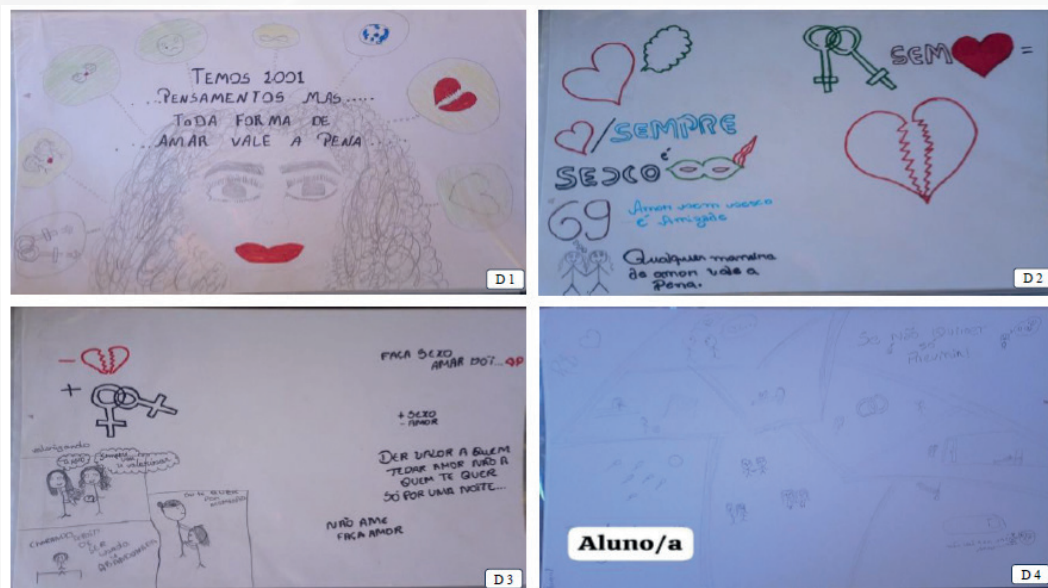
Fonte: Arquivos pessoais (2019), utilizando PowerPoint para montagem.

Na galeria acima está representado os quatro desenhos mais representativos da categoria “Amor Padão “. Cada desenho dentro da galeria está representado por um código para melhor organização e descrição, onde “P “significa “Padrão”, seguido de um número para ordenar melhor os desenhos.

Na imagem 3, a galeria que representa a categoria “Amor Diverso”, traz os quatro desenhos mais significativos percebidos na análise. No canto inferior à direita de quem lê, tem um código, onde a letra “D “representa a categoria, seguido de um número para descrever uma ordem organizacional a melhor compreensão. A descrição desses resultados sistematizados aqui na metodologia, será feita na próxima seção.



Figura 3 - Galeria de fotos da Categoria “Amor Diverso “.



Fonte: Arquivos pessoais (2019), utilizando PowerPoint para montagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção está dividida em duas subseções, cada uma com um título que descreve, interpreta e discute a categoria encontrada. Cada título inicia com o nome da sua categoria. Ao final desta sessão, encontre-se uma síntese dos resultados analisados .

AMOR PADRÃO: DE QUE AMOR OS/AS ESTUDANTES QUEREM FALAR?

“Amor Padrão “ é um índice criado para representar os desenhos que demonstram o amor tradicional, que apresentam significados compatíveis ou relacionais às concepções heteroformativas das relações, representados pelo sistema religioso e patriarcal colonizador, como a formação familiar por um pai, uma mãe e uma criança, a traição e abandono masculina, amor romântico idealizado e não concretizado, entre outros fenômenos socialmente construídos e reproduzidos.



A Toledo (2013), ao discutir o ideal de amor romântico, fala sobre o papel da Indústria Cultural em alimentar esse modelo ideal de amor que se apresenta nessa sessão temática:

[...]notamos que os modelos que servem de base para a construção dos relacionamentos, especialmente no que concerne à união conjugal, fazem da completude amorosa a mais nobre e importante característica a ser levada em consideração. Esses valores são alimentados pela Indústria Cultural e pela propaganda, fazendo do encontro amoroso um bem de primeira ordem, remetendo-o à s imagens dos contos de fada (Toledo, 2013, p. 203).

Nesse contexto, a imagem 2 da galeria apresentada na metodologia, indica representações significativas em cada desenho anexado. No desenho “P1”, pode-se perceber a representação de um casal hétero, junto à à um comunicado de gravidez, em um caminho bifurcado, onde esse anúncio foi dito enquanto caminhavam pelo caminho “sexo “e não “amor “.O conto de fadas talvez não vá se realizar, já que o casal está no caminho do “sexo “.Essa representação muitas vezes é alimentadas pelas propagandas, discursos onde legitimam apenas uma unica forma de se relacionar, o romântico ideal como Toledo (2013) citou anteriormente.

Em “P2”, fica nítido senso de amor romântico, expresso pelo/a aluno/a, bem romantizado e inocente. No desenho “P3”, novamente vem representações de relacionamento hétero, com progresso para a gravidez e, posteriormente, com o abandono, isso levando em conta a parte do da música: “Sexo é Carnaval”, onde o estudante relacionou a situação, a importância da prevenção com uso de preservativo.

No desenho “P4”, o dono traz 3 contextos embutidos nesse modelo de amor descrito pela Toledo (2013): O primeiro momento fala e desenha o amor divino; no segundo momento expressa um amor como pensamento, algo abstrato; no terceiro momento coloca a parte do sexo desvinculado do amor, relacionando-o ao carnaval e ao abandono masculino novamente.



Percebe-se que em todos os desenhos o amor é colocado como algo bom, divino, superior e ideal. Quando se fala sobre o sexo, ele ocupa sempre o lugar de ruim, pois está atrelado a bodono por parte do homem, já que todos os desenhos simbolizam relações heteronormativas.

A relação heteronormativa é uma união sacramentada pela religião católica, de preferência dentro do casamento (o casamento é a autorização para o ato sexual entre duas pessoas de sexos diferentes), como explica Zordan, Falcke e Wagner (2014, p. 47):

A palavra casamento, do latim medieval *casamentu*, é definido como ato solene de união entre duas pessoas de sexos diferentes, capazes e habilitadas, com legitimação religiosa e/ou civil (Ferreira, 1995). Esta definição traz implícita uma série de significados. Inicialmente, considera-se um ato solene e ritualístico, ou seja, festejado com formalidades ditadas por leis e costumes. Neste sentido, fica expresso o caráter formal de constituição e transmissão de valores sociais que estão impregnados na vivência do matrimônio. Observa-se também, que o conceito contempla com exclusividade as uniões heterossexuais, possivelmente, por questões relacionadas à necessidade de perpetuação da espécie. As uniões homossexuais, desse modo, estão excluídas do conceito. Por fim, a definição de casamento quanto à questão da legitimação que, mais uma vez, parece relacionar-se à necessidade de aprovação na sociedade.

Nessa relação/jogo entre o homem e a mulher, Júnior (2010) publica sua conferência de abertura pela editora EDUEPB, o artigo onde fala sobre o comportamento masculino na sociedade é performada, vigiada e reproduzida como uma máquina de fazer macho entre os próprios, deixando explícito ao entendimento sobre essa negligência ao cuidado, que os homens não tem, o que pode explicar o abandono masculino tão presentes nos desenhos.

Vivemos em uma sociedade onde a heteronormatividade espera que homens desejem sexualmente mulheres, que homens gostem de mulheres, mas, ao mesmo tempo, esta sociedade define o masculino e o feminino de forma que não possam gostar um do outro, forma-os como estranhos, como mundos apartados, territórios difíceis de palmilhar. Numa sociedade como a nossa, nessa máquina de fabricar machos,

os machos só gostam é de si mesmos, pois só se pode gostar verdadeiramente, só se pode amar o que se admira, o que parece digno deste afeto. E aos olhos de um macho, as mulheres são apenas fêmeas, são apenas objeto de desejo de posse e de prazer imediato, são objeto de desejo de poder e domínio (Júnior, 2010, p. 30).

Nessa passagem fica claro, sem generalizar, mas sendo um paradigma social, como a reprodução do que é ser macho confronta com a representação de sexo e amor apresentado nos desenhos. Por isso, a incapacidade de cuidar coloca o sexo como carnaval, sem responsabilidade alguma e disvinculado do afeto.

AMOR DIVERSO: DE QUE AMOR OS/AS ESTUDANTES QUEREM FALAR?

Nessa Subseção, a categoria “Amor Diverso” tenta representar os desenhos que simbolizam as relações contemporâneas e diversas, não mais pautado na heteronormatividade. Segundo a Leal (2022, p. 3), ao citar o que é o amor para HOOKS (2020b), conceitua que “o amor é ação e enquanto ação é comprometimento. Um comprometimento individual e coletivo, o qual permite às pessoas se enxergarem como interconectadas e interdependentes”. Nesse sentido, percebemos o amor e o sexo em diversas formas de comportamentos entre os/as sujeitos/as dos desenhos dessa categoria.

No desenho “D1” a percepção de amor individual e coletivo como jeito de pensar da pessoa que desenhou, onde até faz uma caricatura de alguém, ou inferindo, dela mesmo pensando. No desenho “D2” é evidente as manifestações de amor e sexo também, assim como do “D1”, com aspecto lésbico mais ecentuado, mais ainda com a separação do sexo e do amor. Enquanto que “D3” traz novamente a objetificação e abandono sexual da mulher na relação hétero e o comprometimento na relação lésbica. E o desenho “D4” representa vários contextos com relações homoafetivas, lésbicas e hetero, ligado ao uso do preservativo e os riscos de contaminação por AIDS.

Essa categoria mostra Um pouco da noção crítica sobre o amor e o sexo, principalmente quando deixa a inferir que as relações homoafetivas na qual, no geral dos desenhos se apresentam, são mais comprometidas. Para HOOKS (2020b, p. 123) “mudanças nas estruturas sociais são necessárias para que o amor se torne um fenômeno universal e não altamente individualista e marginal.” No entendimento de Maturana (1998), amar alguém é permitir que o outro possa existir ao seu lado. Isso corrobora com o senso de coletividade de HOOKS (2020b) e que percebemos nos desenhos, o amor plural, sem violência ou abandonos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do analisado, a maioria dos desenhos fala do amor tradicional padrão, pautado ainda nos modelos de ideias pautados nos ideias religiosos e patriarcais colonizadores. As duas categorias se mostram bastante diferentes uma das outras. A primeira desperta várias tempestades reflexivas sobre o modelo de amor colonizado, presente ainda na sociedade Brasileira. A segunda categoria se apresenta mais leve e plural, com concepções mais diversas sobre as formas de amor e sexo. A categoria “Amor Padrão” desperta maior preocupação por tratar de tantos casos de abandono, objetificação feminina e gravidez solo, o que merecia uma investigação mais profunda com base no campo da psicologia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2016

PENN, Gemma. **Análise semiótica de imagens paradas**. 2008. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativas com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópoles-RJ, Editora Vozes, 7. ed. 2008.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; JÚNIOR, Álvaro Lorenci. Os discursos biológicos para os gêneros, as sexualidades e as diferenças no Brasil: um panorama histórico. **Revista Valore**, v. 3, p. 575-586, 2018.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Atlas. 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020b. (2000)

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças**. In: MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p. ISBN 978-85-7879-038-7.

LEAL, Halina Macedo. Amor e educação libertadores em Bell Hooks. *Revista de Filosofia Kalagatos*, v. 19, n.º 1, 2022.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

PAVAN, Beatriz Janine Cardoso. **O olhar da criança sobre o desastre: uma análise baseada em desenhos**. In: VALENCIO, Norma *et al.*. Sociologia dos desastres: construção, interfaces e perspectivas no Brasil. Versão Eletrônica. RiMa. 2009. Disponível em: [livro-sociologia-dos-desastres-versao-eletronica-libre.pdf](#). Acesso em: 29 out. 2025.

TOLEDO, Maria Thereza. Uma discussão sobre o ideal de amor romântico na contemporaneidade: do Romantismo aos padrões da Cultura de Massa. **Revista Eletrônica MídiaeCotidiAno**, L. n.º 2, p. 201-218, jun. 2013.

ZORDAN, Eliana Piccoli; FALCHE, Denise; WAGNER, Adriana. **Copiar ou (re) criar? Perspectivas histórico-contextuais do casamento**. In: WAGNER, Adriana (Org.). Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EdIPUCS, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ElrxCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA47&dq=igreja+criou+o+casamento&ots=Mzt79sqdam&sig=lQU6tlhCkOtG4oFFmJHMJ8DP0gM&redir_esc=y#v=one-page&q=igreja%20criou%20o%20casamento&f=false. Acesso em: 05 nov. 2025.