



COLEÇÃO MÍDIA E GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO:

GÊNERO, MINORIAS, QUESTÕES
ÉTNICO-RACIAIS E DEFICIÊNCIAS

ORGANIZADORAS

CLEIDE PEREIRA OLIVEIRA
ESTÉFANI BARBOSA DE OLIVEIRA MEDEIROS
ELIANE CADONÁ



Coleção Mídia e Gênero na Contemporaneidade

**INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO:
GÊNERO, MINORIAS, QUESTÕES
ÉTNICO-RACIAIS E DEFICIÊNCIAS**



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO
URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudinei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laisa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniassevi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Univan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Cleide Pereira Oliveira
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Eliane Cadoná

Organizadoras

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: GÊNERO, MINORIAS, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DEFICIÊNCIAS



Frederico Westphalen
2024



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Cleide Pereira Oliveira, Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros, Eliane Cadoná

Revisão Linguística: Wilson Cadoná

Revisão Metodológica: Alexandre da Silva, Editora URI – Frederico Westph

Capa/Arte: Samuel Alex Agazzi

Diagramação: Alexandre da Silva, Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

148 Interseccionalidade e educação [recurso eletrônico] : gênero, minorias, questões étnico-raciais e deficiências / organizadoras Cleide Pereira Oliveira, Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros, Eliane Cadoná. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2024.
1 recurso online. 203 p. – (Coleção Mídia e Gênero na Contemporaneidade ; 4)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-65-1

1. Educação. 2. Gênero. 3. Mídias. 4. Sexualidade. 5. Minorias.
I. Oliveira, Cleide Pereira. II. Medeiros, Estéfani Barbosa de Oliveira.
III. Cadoná, Eliane.

CDU 37

Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

~ APRESENTAÇÃO ~	7
~ CAPÍTULO I ~	11
PEDAGOGIA DA INTERSECCIONALIDADE: RELEVÂNCIA NO ENSINO E PESQUISA	
<i>Ana Carolina Acom</i>	
<i>Ana Maria Colling</i>	
<i>Paula Tatiane de Azevedo</i>	
~ CAPÍTULO II ~	30
MULHERES, FORÇAS E MAGIAS: TRA(N)ÇADOS DA MITOLOGIA NAS INSURGÊNCIAS DO FEMININO	
<i>Martha Giudice Narvaz</i>	
<i>Jussinara Giudice Narvaz</i>	
~ CAPÍTULO III ~	54
INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO CRÍTICA: RELAÇÕES COM O TRABALHO PEDAGÓGICO	
<i>Fernanda Paixão de Souza Gouveia</i>	
<i>Rosane de Abreu Farias</i>	
<i>Rosemary Lopes Soares da Silva</i>	
~ CAPÍTULO IV ~	73
HATE SPEECH ONLINE E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: UM ESPELHAMENTO DA SOCIEDADE NAS REDES SOCIAIS	
<i>Elisângela Bertolotti</i>	
<i>Ana Paula Teixeira Porto</i>	
~ CAPÍTULO V ~	92
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTUDANTES TRANSGÊNERO E O USO DOS BANHEIROS	
<i>Bárbara Lindia da Silva Ferreira</i>	
<i>Gabriela Santos de Paiva</i>	
<i>Lara Duca Candian Guerra</i>	
<i>Yáskara Arrial Palma</i>	

~ CAPÍTULO VI ~ 111

A PRESENÇA DAS MULHERES DE MATO GROSSO NA EDUCAÇÃO NOS PERÍODOS COLONIAL, IMPERIAL E REPUBLICANO

Adriana da Silva

Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO VII ~ 131

COMPREENSÕES SOBRE GÊNERO À LUZ DA TEORIA QUEER

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO VIII ~ 151

LITERATURA INFANTIL, ANTIRRACISMO E MULTICULTURALISMO: UM ENSAIO

Renata Rodrigues de Arruda

Leiliane Araújo da Silva Costa

Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO IX ~ 164

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS AVANÇOS E MELHORIAS NOS ATENDIMENTOS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Josiani Aparecida de Mello França

Suêni Pereira de Aragão Couten

Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO X ~ 179

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS/AS E IDOSOS/AS: PENSANDO OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL

Cleide Oliveira

Eliane Cadoná

~ SOBRE AS AUTORAS ~ 197

~ APRESENTAÇÃO ~

É com muita alegria e satisfação que lançamos o quarto livro da coleção “Gênero, Mídias e Contemporaneidade”, neste ano, intitulado “Interseccionalidade e educação: gênero, minorias, questões étnico-raciais e deficiências”. Com temas variados do campo da Educação e áreas afins, traz provocações acerca das minorias e tensiona um debate tão necessário para o contexto nacional em que se vive.

No capítulo um, de autoria de Ana Maria Colling, Ana Carolina Acom e Paula Tatiane de Azevedo, discute-se a importância dos estudos sobre diversidade nas escolas e universidades. Para as autoras, essas instituições são ferramentas potentes de mudanças. Também se dedicam, no capítulo, a conceituar a interseccionalidade, que pressupõe um olhar atento às diferenças e aos atravessamentos que as discriminam, como as questões de gênero, classe social, raça, religião, etarismo e capacitismo. Defendem que pensar uma pedagogia da interseccionalidade exige a compreensão de gênero em sua totalidade, o que envolve educar para o posicionamento das mulheres na sociedade e na escola, por intermédio das performances, mídias digitais e das artes. Apresentam e descrevem artes produzidas por mulheres que criticam, problematizam e expõem a realidade que vivem e defendem que sua inserção, desde os anos iniciais, abre espaço de diálogos transdisciplinares, que favorecem o pensamento complexo e o combate aos preconceitos.

De autoria de Martha Giudice Narvaz e Jussinara Giudice Narvaz, o capítulo dois aborda a importância das discussões sobre diversidade sexual, de gênero e étnico-racial no currículo universitário e na formação docente como enfrentamento das diversas formas de violência de gênero, sexual e étnico-racial contra as mulheres. Apresenta resultados da pesquisa *Mulheres, Forças e Magias*, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Gênero e Diversidades, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, ressaltando a importância da desconstrução das narrativas centradas no colonialismo. Na discussão, as autoras desenvolveram pesquisa documental para investigar as narrativas míticas sobre o feminino, apoiando-se nos referenciais dos feminismos decoloniais, na perspectiva africana dos discursos de gênero, no perspectivismo ameríndio e no pensamento da diferença para abordagem do tema, trazendo como contribuição as reflexões sobre as insurgências do feminino a partir das narrativas apresentadas.

O próximo capítulo, intitulado “Interseccionalidade e educação crítica: relações com o trabalho pedagógico”, de Fernanda Paixão de Souza Gouveia, Rosane de Abreu Farias e Rosemary Lopes Soares da Silva discute a interseccionalidade que perpassa o trabalho pedagógico na sociedade capitalista neoliberal, e utiliza o materialismo histórico dialético para se aproximar dessas discussões. Apresenta a interseccionalidade como uma ferramenta de análise importante e necessária para pensar os estudos sobre as minorias, em virtude das análises possíveis a se fazer acerca das desigualdades e opressões que alcançam a vida das pessoas, a partir do lugar que ocupam na sociedade. Tais reflexões estão assentadas nos estudos do feminismo negro. Propõem que o trabalho pedagógico na escola perceba a interseccionalidade e as relações de poder que atingem os sujeitos que nela habitam como forma de superar as desigualdades sociais, transformar a realidade excludente e promover uma escola mais inclusiva.

O capítulo de Elisângela Bertolotti e Ana Paula Teixeira Porto, sob o título “Hate Speech Online e liberdade de expressão: um espelhamento da sociedade nas redes sociais” reflete sobre um segmento de posts de redes sociais associado à disseminação de discursos de ódio e suas relações com o contexto que emergem. As autoras buscam compreender como tais discursos surgem, propagam-se e quais efeitos podem trazer para quem produz e para quem é alvo deles. Iniciam as discussões refletindo sobre os discursos de ódio nas redes, e discorrem sobre a interrelação entre eles e a liberdade de expressão.

O trabalho de Bárbara Lúndia da Silva Ferreira, Gabriela Santos de Paiva, Lara Duca Candian Guerra e Yáskara Arrial Palma, intitulado “Construção de identidades no ambiente escolar: estudantes transgênero e o uso dos banheiros” discute a construção das identidades no ambiente escolar e o uso dos banheiros para estudantes transgênero. As autoras argumentam que é na escola que passamos um longo período de tempo da nossa vida e, assim, construímos nossas identidades e subjetividades, com base em preceitos que são produzidos e reproduzidos por essas instituições. Trata-se de importantes espaços constituintes da subjetividade humana, que desempenham papéis ambivalentes na experiência de vida das pessoas. Os dispositivos de poder e as normas e regras cisheteronormativas podem favorecer a disseminação de determinadas ideologias dominantes e promover a exclusão de outras. No tocante à identidade da pessoa transgênero nos ambientes de ensino, as autoras destacam que as pessoas trans podem viver situações de exclusões e opressões, já que as instituições de ensino ainda

contam com engessamentos e questões organizacionais que perpetuam um padrão hegemônico e excludente.

Adriana da Silva e Eliane Cadoná são as autoras do capítulo seis, intitulado “A presença das mulheres de Mato Grosso na Educação nos períodos Colonial, Imperial e Republicano”. Nele, argumenta a importância do resgate da história da presença da mulher na História da Educação, em Mato Grosso, e o quanto esse movimento contribui para a compreensão da história da mulher no processo de expansão da escola pública. Aponta que trazer à tona a referida discussão é reconhecer o importante papel dessa instituição no desenvolvimento da sociedade brasileira e, sendo as mulheres protagonistas de muitas das ações ali desenvolvidas, torna-se fundamental resgatar e, também, recontar a história, sob perspectivas feministas e problematizadoras.

No capítulo sete, Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros e Eliane Cadoná discutem questões de gênero à luz das Teorias *Queer*. Por intermédio do estudo de revisão de escritos de autoras consideradas referências nessa perspectiva, propõem escritos iniciais, na ideia de trazer à tona discussões teóricas que fujam à lógica positivista e estruturalista, e que assumam outro olhar para temáticas atreladas à gênero e sexualidade no cenário da educação.

“Literatura infantil, antirracismo e multiculturalismo: um ensaio”, capítulo escrito por Renata Rodrigues de Arruda, Leiliane Araújo da Silva Costa e Eliane Cadoná propõe uma reflexão sobre o papel da literatura infantil na promoção do antirracismo e do multiculturalismo, explorando como os livros destinados a crianças podem ser utilizados como ferramentas na luta contra o preconceito e na promoção da diversidade. O problema identificado, segundo as autoras, reside na persistência de estereótipos e representações inadequadas de grupos étnicos e culturais minoritários em muitas obras direcionadas ao público infantil. O objetivo do estudo foi analisar o papel da literatura infantil na promoção do antirracismo e do multiculturalismo, destacando estratégias para a seleção e uso de livros que promovam valores de igualdade e respeito à diversidade desde a infância. É preciso, assim, desenvolver ferramentas educacionais que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, utilizando a literatura infantil como meio para promover valores de respeito, tolerância e aceitação da diversidade.

O capítulo nove, de Josiani Aparecida de Mello França, Suêni Pereira de Aragão Couten e Eliane Cadoná parte de uma pergunta: quais os avanços e melhorias do AEE no

processo de alfabetização de crianças com deficiências? Para responder ao questionamento, procuraram identificar os avanços e melhorias do Atendimento Educacional Especializado no processo de alfabetização dessas crianças, nos últimos 10 anos. Identificaram, com a pesquisa, que os olhares têm se voltado ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas, e que as discussões acerca da temática ainda abrem muitos debates. Segundo as autoras, o AEE deve ser concebido como um direito de crianças com deficiência, a fim potencializar o desenvolvimento educacional do e da estudante.

O capítulo “Formação de professore/as na educação de jovens, adultos/as e idosos/as: pensando os saberes docentes e as práticas pedagógicas na cultura digital”, de Cleide Pereira e Eliane Cadoná, encerra este livro. Nele, as autoras enfatizam o uso das TDICs no ensino da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as, argumentando o cuidado e atenção às particularidades dessa modalidade de formação, no que tange ao público diversificado e respeito às suas características. Traz importante debate do uso das tecnologias nesse cenário, apontando para a necessidade de constante aprimoramento das práticas educativas, sempre atentas às demandas dos lugares em que operam.

Esperamos que as leituras gerem importantes reflexões e tensionamentos a quem se aventurar em ler as páginas deste livro.

Cleide Pereira Oliveira

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO I ~

PEDAGOGIA DA INTERSECCIONALIDADE: RELEVÂNCIA NO ENSINO E PESQUISA

Ana Carolina Acom

Ana Maria Colling

Paula Tatiane de Azevedo

Introdução

Este texto é escrito por três intelectuais ligadas e preocupadas com a educação brasileira. Num exercício multidisciplinar, nos reunimos, uma filósofa – Ana Carolina, pesquisadora em estéticas que relacionam corpos e vestes, e consequentemente, os sentidos das práticas que definem papéis de gênero, mas também denotam movimentos de resistências; e duas historiadoras Paula, doutoranda em História na PUCRS, pesquisadora das questões de gênero e, em pleno exercício docente na rede pública do Rio Grande do Sul, portanto sentindo e assistindo diariamente os problemas que afetam alunas, alunos e alunes e professores e professoras; e Ana Maria, docente no PPGH de História da UFGD, pesquisadora da UNESCO na Cátedra Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras, especialista em história das mulheres, das relações de gênero e sexualidades.

Temos assistido cotidianamente os problemas e tragédias que atravessam as escolas em nosso país. Acreditamos que, em parte, é o resultado de políticas públicas que desprezaram a educação e desacreditaram na ciência. Ao mesmo tempo incentivaram o ódio, o uso de armas, a homofobia e transfobia, o desprezo ao feminino, o desprezo às diferenças, enfim, políticas sistemáticas que visam extirpar as alteridades¹.

¹ É importante destacar o contexto de fronteira em que atualmente se situam as autoras Ana Carolina e Ana Maria, na cidade de Foz do Iguaçu: a pesquisa sobre a violência de gênero no espaço da Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, se constitui como campo singular e complexo. As pesquisas, neste contexto, evidenciam que denúncias e atendimentos a mulheres nesta região relacionam

Poderíamos escrever um texto somente sobre esta temática, mas nossa intenção, neste momento é problematizar, para pensarmos, nós todas, todos e todes, como a escola, em todos seus níveis poderá ser um instrumento de liberdade, de respeito às diferenças e de convivência pacífica entre todas/os/es. Achemos salutar que entendamos, especialmente nós professoras e professores, que as alteridades, as diferenças, estão postas no âmbito social e educacional e que precisamos conviver com elas com respeito e empatia.

Tentaremos neste pequeno texto justificar ou defender a importância dos estudos sobre diversidade nas escolas e universidades, como ferramenta de mudanças, conceituar a questão da interseccionalidade, que pressupõe um olhar atento às demais diferenças, atravessamentos que discriminam. Além das questões de gênero, de classe, raça, religião, etarismo, capacitismo, etc.

Atravessando estas questões todas, aparece como o grande inimigo das mulheres e dos demais sujeitos invisibilizados historicamente, o patriarcado, sistema estrutural que assola nosso país desde sua fundação. Entender que o patriarcado não é natural nem imutável, mas uma invenção que poderá ser abolida. Gerda Lerner (2019) em sua obra “A criação do patriarcado” apresenta o papel da filosofia grega na forma como a mulher é representada e simbolizada na civilização, tendo influência crucial na criação do patriarcado como fenômeno histórico. Lola Aronovich, prefaciando o livro de Lerner afirma que:

Apesar de todas as conquistas feministas das últimas décadas, vivemos no patriarcado. [...] Faz sentido que o sistema demonize quem luta contra ele. Talvez, quando derrubarmos o patriarcado, o feminismo não será mais necessário. Até lá, o patriarcado insistirá em fazer da palavra “feminismo” um palavrão. E as mulheres continuarão a pagar o preço das decisões tomadas quase que exclusivamente por homens em nossa sociedade. (ARONOVICH, 2019, p. 22).

O secretário geral da ONU António Guterres, declarou, em março de 2023, que serão necessários 300 anos para alcançar a igualdade entre homens e mulheres. Portanto, a educação tem uma tarefa árdua e permanente para tentar reduzir este tempo. Mas no sistema patriarcal, que permanece, apesar das leis igualitárias entre os sexos, esta opressão não se dá por todos os homens e nem é somente sobre as mulheres.

prostituição, dependência química e outras violências, diretamente com questões do tráfico de pessoas e trânsitos fronteiriços, que dificultam rastreamentos e uma continuidade nas prevenções. Ver: WEBBER, 2021.

A população LGBTQIA+ sofre os mesmos ataques desqualificadores e muitas vezes violentos deste sistema. Dessa forma, o conceito de interseccionalidade nos permite compreendermos os diversos atravessamentos de opressão e desqualificação que sofrem especialmente as mulheres. A interseccionalidade, pensada desde a educação e a pesquisa inter e trans disciplinar, pode movimentar compreensões que deveriam ser naturais e não questões problemáticas, como sexualidade, raça, etarismo, classe, capacitismo, religião entre outras diferenças.

Filosofia da Diferença e Experiências Artísticas

Pensar uma pedagogia da interseccionalidade é estabelecer a compreensão de gênero em sua totalidade: educar para o posicionamento das mulheres na sociedade e na escola, por meio das mídias digitais e através das artes e performances. Se a interseccionalidade nos orienta a confrontar os impactos do posicionamento feminino hoje, ela se efetiva nas conexões entre alteridades e violências sofridas pela própria desigualdade, compreendida nas disputas de classes, na história do patriarcado e racismo estrutural – como o apagamento ou invisibilidade de culturas afros e indígenas no Brasil.

Desse modo, a partir do olhar da filosofia da diferença exercitamos uma “pedagogia do conceito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), propondo aquilo que faz de nossos tempos momentos singulares em que urge a compreensão e movimentação do princípio de “interseccionalidade”. A pedagogia do conceito:

[...] pressupõe que os conceitos, como criações nunca fechadas de planos de pensamento em devir, podem ser ensinados, sendo os conceitos não termos dogmáticos e indecifráveis, mas criações do pensamento que permitem o enfrentamento do caos, da violência e da crueldade. Essa pedagogia não é reflexiva, tampouco contemplativa, não se projeta para o futuro, mas, sim, pensa pragmaticamente, em ação, o que acontece a cada instante vivido. (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 11).

Apesar de enormes avanços sobre cultura e identidade de gênero, vivemos a institucionalização de modelos tradicionais que medem possibilidades femininas e designam papéis baseados em expectativas de gênero, marcando profundamente as relações humanas entre homens, mulheres e demais identidades.

O corpo feminino, historicamente carregado destas expectativas, objetificações e violências, deve ser transbordado destes clichês cruéis. Desde o pensamento da diferença, junto à arte, à educação e à filosofia, podemos pensar este corpo para além das representações estratificadas e moralizantes. A educação, que perpassa a poética de artistas e *performers*, subverte o corpo domesticado (FOUCAULT, 1999) e apresenta possibilidades no corpo performático que cria e produz subjetividades, tornando-se aquilo que ele quiser, como os corpos trans, neutres, gordos, negras, todos os invisibilizados que devem abandonar o entre-lugar, para a lugar da autoafirmação.

Na contemporaneidade, o corpo feminino disciplinado é, muitas vezes, visto como corpo sedado e compartimentado. “Um corpo que senta a espera de orientações do professor. Recebe ordens e se orienta [...] Passivo doente contido por medicamentos que o impedem de acessar os próprios sentidos, as paixões, os verdadeiros interesses, os desejos” (SEHN, 2014, p. 18). O corpo impregnado pela moral patriarcal é codificado por regras e ausente de autonomia e autenticidade.

Costurada por teorias da interseccionalidade, feministas, estéticas *queer* e outros modos do pensamento insubordinado, temos na arte algumas possibilidades da materialização da diferença, sempre contrapondo à filosofia da representação e colocando abaixo identidades confinantes.

As *performances* de mulheres como Carina Sehn², Berna Reale³ (COLLING; ACOM, 2019) e Rubiane Maia⁴ entre outras, podem ser referidas como produções poéticas que trabalham a materialidade dos seus próprios corpos em acontecimentos, que explodem com a identidade unilateral de corpo feminino. independente de suas intenções práticas estarem ou não vinculadas a pautas feministas, seus trabalhos desnudam a poética da multiplicidade, do questionamento político e produzem novos modos interseccionais de nós mesmas nos vermos.

Rubiane Maia não precisa tematizar pontualmente sobre seu corpo de “mulher negra, periférica, do eixo sul do mundo” (ALVES, 2021, p. 50) para conjugar em suas imagens pensamento crítico e expor as fronteiras entre sua vida e obra pessoal, “vidarbo” (CORAZZA, 2010) manifesta em múltiplas engendrações performáticas, motoras e imagéticas. A imagem de uma *performance* em que seu corpo é atravessado pelo raio de sol, parecendo a penetrar através de seu olho, revela um corpo político.

² Ver SEHN, 2014.

³ <https://nararoesler.art/artists/69-berna-reale/>

⁴ Ver ALVES, 2021.

Alves (2021, p. 131) aponta a evocação do desconforto nesta imagem: “Desconforto com essa associação histórica do negro ao ruim, negativo; e do branco ao bom, positivo. Desconforto com esse excesso de clareza das coisas. Desconforto com esse mundo branco, com essa branquitude tóxica que cega.”

A artista polonesa Aleksandra Waliszewska⁵ também pode ser trazida para pensarmos sua proposta de uso do corpo nas artes visuais, em diferentes suportes como pintura, moda e produção audiovisual, que incitam a formas de desencarceramentos corporais, modos de existência e de afecções. Waliszewska subverte um estilo clássico de pintura Renascentista em temáticas mórbidas, que constantemente trazem o corpo feminino, andrógono e infantilizado em situações violentas, por vezes de abuso, contracenando com monstros em perturbadores “contos de fada”. Suas obras são, muitas vezes, desagradáveis e obscenas, criam uma espécie de perversão mágica que é intrigante e desconcertante. A série de pinturas que trazem mulheres rasgando suas peles e desnudando seus ossos e anatomias internas, ficaram famosas por ilustrar artigos e mídias de conteúdo feminista. Nestas imagens as mulheres parecem rasgar suas peles, abrindo seus corpos como se levantassem o vestido – um sentido que reflete sobre esgotamento, exploração e a eterna insuficiência de oferecer tudo que se tem, dar o sangue e a vida. As criaturas híbridas entre mulheres e seres fantásticos, desenhadas por Waliszewska, devoram a máxima atribuída à Platão, de que dentro delas vive um animal (COLLING, 2014).

Recentemente, a jovem artista Pamela Zorn⁶ ficou em 1º lugar no Prêmio Aliança Francesa de Arte Contemporânea (Porto Alegre, 2021), com a exposição “Entre Lugares”, em que opera o tema da autorrepresentação e identidade racial. O conceito-título da exposição, “Entre Lugares” é trazido por Pamela como reflexão: “acerca do lugar do meu corpo mestiço/negro de pele clara representado” (ZORN, 2021, p. 3). Em seus trabalhos de autorrepresentação, Zorn reverbera o lugar do corpo mestiço, o mesmo escancarado por Lélia Gonzalez (2018, p. 375): “Como essa mulata vai encontrar sua própria identidade e deixar de ser um entre lugar já que a mulata não é lugar nenhum?”.

Artistas como Pamela resgatam a si próprias da não existência, do “estágio momentâneo” frente ao intento de embranquecer o Brasil; o “não lugar” ou

⁵ [instagram.com/aleksandrawaliszewska/](https://www.instagram.com/aleksandrawaliszewska/)

⁶ [instagram.com/pamelazorn_art/](https://www.instagram.com/pamelazorn_art/)

“lugar algum” passa a ser um entre-lugar pela manipulação material subjetiva. O próprio corpo, vestido intencionalmente [...] elabora a transgressão do não lugar, trazendo à tona questionamentos e interesses internos, como se a ancestralidade e identidade adormecidas no interior de si entrassem em erupção. (BARBOSA, BOSAK, ACOM, 2023, p. 179).

Assim, a arte materializa a diferença, produz subjetividades subjugando formas definidas, corpos definidos e o *establishment* que conduz a mulher como figura reduzida a papéis de gênero. O corpo na arte é o corpo em devir, as forças o atravessam para concebermos as multiplicidades de modos de existência, raças e sexualidades.

“O corpo é um operador da diferença” (SEHN, 2014, p. 31), seu movimento artístico é político, ético e estético. Pensar educação, filosofia e gênero é atentar para a “estética da existência”, compreender os modos de vida que relacionam a vida como obra de arte (FOUCAULT, 2012). “É preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam” (FOUCAULT, 2008, p. 24).

O corpo como território não é sujeito da moral que limite suas experiências de si, da autoafirmação e do autoconhecimento. O corpo liberto e desencarcerado é “máquina de guerra” (DELEUZE, 2008), seus muitos modos de ser e se relacionar são constituídos em interseccionalidades, capazes de aniquilar forças abusadoras, intenções cruéis e racismo.

Os desdobramentos corporais e as experiências artísticas pertencem a educação, seja como “epistemologia estética” (ACOM, 2021) ou compreensão política das multiplicidades étnico-culturais. Desse modo, é importante citar o espaço das aulas de artes dentro das escolas, cada vez menor nas contemporâneas disposições curriculares. O ensino e a prática artística são capazes de inserir diversas das questões problematizadas por nossa abordagem, contribuindo no conhecimento das alteridades e na aprendizagem sobre diversas culturas e suas produções materiais, além de promover a autorrepresentação (ZORN, 2021) e a exploração da criatividade, elementos fundamentais para muitos âmbitos da vida cotidiana.

A inserção do campo artístico desde os anos iniciais estabelece diálogos transdisciplinares, habilitando pensamentos complexos e combate natural a preconceitos de muitas ordens. Paola Zordan (2007), pesquisadora da arte e educação na filosofia da diferença, afirma que a arte não é necessariamente uma comunicação passiva, mas ela é produtora, cria e produz diferença.

Uma atividade que envolve conversa, que envolve culturas, que envolve paixões, que desenvolve pensamentos. Uma disciplina que ergue monumentos, ainda que efêmeros trabalhos experimentais, infantis. Uma produção que se reinventa a cada instante, no imprevisível. [...] Explicita os sintomas sociais, mostra belezas e horrores, dá sentido ao que, desprovido de sentido, mata a alma, força animadora da existência. (ZORDAN, 2007, p. 1).

Pois, as artes são capazes de sacudir estruturas educacionais e instituições, incluindo os preconceitos estruturais e os sistemas estabelecidos. Estes sistemas sentem-se intactos no conservadorismo e ameaçados pelo livre pensar e pelas próprias manifestações artísticas, que de fato, devem abalá-los, quiçá, derrubá-los.

Interseccionalidade: uma pequena genealogia

A categoria interseccional surge para dar conta das multiplicidades e das diferenças que atravessam todo o corpo social. Diferenças e multiplicidades que não podem mais ser ignoradas, pois batem à porta das escolas e das universidades e transitam pelas ruas.

Antes da interseccionalidade fazer parte dos importantes conceitos para as análises das muitas variadas formas de subordinação, desqualificação, violências, de pessoas que não se enquadram no modelo tradicional de sujeito (patriarcal, heterossexual, branco, etc) a socióloga brasileira Mary Castro escreveu um texto na Revista de Estudos Feministas nº 0, um relato de suas pesquisas sobre empregadas domésticas em Salvador intitulado “Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos” onde questiona as grandes chaves mestras, explicativas. É necessário, segundo ela, “recusar homogeneizações e questionar um sujeito universal”. (CASTRO, 1992, p. 72). Realizar uma alquimia de categorias sociais, nada mais é, em nosso entender que praticar teoricamente a interseccionalidade.

Quando o conceito de “interseccionalidade” é inicialmente pensado está referido, sobretudo, a relações entre gênero e raça, e a posição subalterna de trabalhadoras negras, “mas logo foi ampliado para o estudo da sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação” (COLLING; TEDESCHI, 2022, p. 28).

O conceito de interseccionalidade tenta dar conta de análises que ultrapassem o binarismo, apontando os múltiplos impactos que as diferentes formas de subordinação criam, estruturando as posições das mulheres nas sociedades, criando um sistema de

privilégios. Esta categoria de análise aponta para a necessidade dos estudos e pesquisas que ampliem as variadas divisões sociais que em interação produzem diferentes desigualdades e múltiplas formas de discriminação.

No caso específico das mulheres a categoria da interseccionalidade, com o atravessamento de variadas formas de discriminação, é uma possibilidade de contar uma história que reflete a vivência diária e cotidiana. Falar somente em mulheres, é de uma certa maneira, essencializar estas sujeitas, porque sabemos como as desqualificações atingem de maneira diferenciada cada mulher. Ser uma mulher branca é diferente de ser mulher preta, como ser uma mulher rica ou de classe média é diferente de uma mulher com poucos recursos. Ser uma mulher velha, onde as portas se fecham em todos os sentidos, é diverso de ser uma mulher jovem, tão valorizada em países como o nosso. E assim as diferenças se repetem e se entrelaçam.

O conceito de universalismo, o sujeito masculino, o homem universal, durante séculos apagou as diferenças e ofuscou todos os demais sujeitos e sujeitas. Identificar a pluralidade dos sistemas de privilégios e hierarquias implica no exercício de denúncia a este instrumento de dominação. A crítica ao essencialismo se mostra como fundamental às estudiosas das relações de gênero e sexualidades, pois a questão das mulheres sempre foi marginal no universalismo que priorizava as experiências dos homens.

A imagem do homem como referência para tudo, faz parte da cultura ocidental. O “ser humano”, longe de ser plural, é excludente. Essa imagem foi construída ao longo de muitos séculos, em variados discursos e práticas que transformaram-se, historicamente, em verdades inquestionáveis⁷. Transgredir, derrubar estes muros de representação se apresenta como fundamental para a uma sociedade que se quer democrática e inclusiva, mas é acima de tudo se apropriar da teoria como forma de resistência.

A criadora do conceito de interseccionalidade, a jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, o apresenta como uma ferramenta analítica que tem como objetivo, “capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177), analisando como o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outras discriminações criam desigualdades que estruturam as posições relativas às mulheres e as desempoderam. Apesar de priorizar em seu texto seminal, a relação entre gênero e raça como um problema interseccional, defendendo

⁷ Quanto a história do homem ser a criação perfeita de humano e mulher um homem mal feito, ver COLLING, 2014.

que as dimensões raciais ou de gênero, deveriam ser colocadas em primeiro plano, encerra seu texto abrindo para muitas possibilidades:

Os exemplos expostos funcionam meramente como ilustrações concisas de algumas das dinâmicas principais da subordinação, o interseccional. Na verdade, há dezenas de questões que poderiam também ser discutidas nessa perspectiva, entre as quais pode-se incluir: Aids e outros tópicos relacionados à saúde, desenvolvimento econômico, acesso à terra e aos recursos naturais, casamento e família, velhice, violência doméstica, chefia de domicílios, direitos reprodutivos e controle populacional, poder político, cultura popular e educação. Certamente essa lista crescerá -bem como a análise aqui sugerida - quando mulheres de todo o mundo entrelaçarem o fio de suas vidas no tecido dos direitos humanos (CRENSHAW, 2002, p. 188).

Quando Kimberlé cunhou o conceito, em 1989, tinha como foco em especial a situação de emprego das mulheres negras trabalhadoras nos Estados Unidos, e continua fundamental a análise das relações de poder e opressão racial. Talvez por este motivo o feminismo negro tem produzido tantos trabalhos e análises. O caso brasileiro demonstra diariamente a opressão das mulheres pretas, comprovando a continuidade do regime escravista, e a dificuldade de superar o racismo que estrutura a sociedade brasileira. Muito se discute na atualidade sobre a questão das empregadas domésticas no Brasil (quase sempre pretas ou pardas) revivendo a casa grande e senzala e a situação ultrajante de não pagar salário pois “era da família”.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres (CRENSHAW, 2002, p. 173).

A mexicana Natividad Gutiérrez Chong afirma que não se pode estudar gênero isoladamente, pois, está intimamente conectado com outras divisões sociais que em interação produzem diferentes desigualdades e múltiplas formas de discriminação. Segundo ela, com esta lente múltipla se poderá buscar sociedades mais equitativas, igualitárias e com respeito à pluralidade e diversidade de maneiras de ser. Segundo Chong,

El concepto tiene mucho potencial porque no solo se trata de una herramienta teórica, sino también, suele ser un dispositivo para ser implementado por políticas públicas que buscan construir el reconocimiento de los otros. [...] Para

realizar um análisis interseccional se requiere investigar com especificidade todo elemento que generadivisión social (CHONG, 2019, p. 428).

A brasileira Carla Akotirene produziu um livro “O que é Interseccionalidade”, (da coleção Feminismos Plurais organizada por Djamila Ribeiro) onde utiliza entidades do candomblé e a metáfora do Atlântico, a rota do tráfico negreiro para o Brasil, para elaborar o fundamento político e os contrapontos do conceito. Como escritora negra, realiza a crítica feminista sobre o silenciamento das mulheres negras que a partir do tráfico transatlântico tiveram suas falas negadas. Segundo a autora, é oportuno adotar o Atlântico como lugar de opressões cruzadas, pois esse território de águas traduz a história e migração forçada de africanas e africanos, “no mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo e energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano” (AKOTIRENE, 2019, p. 30).

Akotirene apresenta ao conceito de epistemícidio e o define como o mecanismo mais exitoso de dominação étnica/racial, pois nega e deslegitima todas as formas de conhecimento produzidas por grupos dominados, alijando-os da categoria de sujeitos de conhecimento. A autora utiliza para denunciar às opressões da sociedade brasileira o conceito de cisheteropatriarcal, que expõe as mulheres negras, mais do que a outros grupos, a múltiplas opressões.

Akotirene faz um tributo à inventora do conceito Kimberlé Crenshaw, mas alerta que foi somente após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, que este conquistou popularidade acadêmica. Lembrando sempre que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista. Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, mas também o capacitismo como problema das feministas negras cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem deficientes. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas (AKOTIRENE, 2019, p. 28).

Para falar de interseccionalidade, demonstrar a importância deste conceito/ferramenta, citamos três autoras, uma norte-americana, uma mexicana e uma brasileira. Cada uma trazendo a especificidade de seu lugar de fala. Gostaríamos de salientar que as intelectuais feministas negras e indígenas latino-americanas têm encontrado nas propostas de interseccionalidade excelentes aportes para suas análises, e as feministas brancas se utilizam deste conceito para relacionar, com propriedade, os conceitos de gênero, classe, etarismo, capacitismo e em seus estudos.

Num momento em que no Brasil se discute o racismo estrutural da sociedade e da urgência de políticas públicas para corrigir as desigualdades sociais e econômicas, também é urgente o combate a esta chaga estruturante da sociedade brasileira que é a violência contra a mulher. Todas, todos e todes sabem da necessidade da descolonização do saber em relação às mulheres, ao corpo feminino. Desde a mudança na historiografia que incorporou as mulheres como sujeitos históricos e historiadoras narrando suas experiências, muitas mudanças ocorreram, novos objetos foram incorporados às análises históricas, mas a centralidade do poder sobre o corpo feminino permanece.

Esta tragédia, transformada em calamidade pública, não privilegia nenhuma das particularidades – todas as mulheres sofrem algum tipo de violência, independente do lugar de sujeito que ocupam. O corpo feminino é o alvo dos mais variados tipos de violência, perpetrados contra as mulheres e, em maior grau, contra as trans, ou melhor, contra as sexualidades que fogem ao modelo heterossexual. Novamente as relações patriarcais se manifestando, numa demonstração de que alguns homens pretendem continuar sendo os donos de todos os corpos. O patriarcado, sistema social em que homens adultos mantêm o poder em todos seus privilégios, exercendo supremacia sobre os demais, não se alterou.

Mas mesmo a violência atingindo a todas as mulheres (os dados estão disponíveis)⁸ também aqui as diferenças são marcadas pelos graus de crueldade. Namoradas, noivas, amantes, esposas sofrem os mais variados tipos de violência, enquanto ex-namoradas, ex-noivas, ex-amantes, ex-esposas se transformam em vítimas de feminicídio. O corpo que diz “não” tem que ser eliminado. Este comportamento

⁸ Para acompanhar os números de violência contra mulheres, meninas e LGBTQIA+ consultar os sites: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Observatório de Mortes e Violências contra LGBTQI+ no Brasil; Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, Pnud Brasil, Ipea e FJP.

abusivo e violento de muitos homens que acham que podem tudo, deve ser tratado nas escolas como algo anormal que deve ser denunciado.

Guacira Lopes Louro, respeitada intelectual gaúcha, que nos apresentou o texto de Joan Scott –*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, dedicou-se durante muitos anos a pesquisar e escrever sobre as relações de gênero e educação. É dela esta citação que nos faz pensar, refletir sobre as alteridades e a necessidade de fazermos críticas às verdades universalizantes que tentam enquadrar a todas, todos e todes num modelo único, arbitrário e borrador de qualquer diferença:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um ‘problema’ e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. A diversidade nos demonstra, mais do que nunca, que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. (LOURO, 2003).

Interseccionalidade e alteridade: uma pedagogia possível

A educação, é necessariamente, uma experiência construída na coletividade como escreveu Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1987, p.44). Nesse sentido, é sempre um encontro de multiplicidades e, portanto, implicado na relação com o outro. Não há educação sem o outro. Fica evidente a importância de problematizar no âmbito das discussões sobre educação – nos seus mais diversos tipos e níveis – as questões relacionadas à diversidade de gênero, sexualidade, raça, etarismo, classe, capacitismo, religião entre outras diferenças.

Recentemente a educação virou palco de disputas políticas e ideológicas e é incessantemente atacada por tentativas de cerceamento de liberdade e ideias pautadas em negar as alteridades. Esses ataques são voltados para universidade, escola básica e principalmente para a prática de professoras e professores. Exemplo disso, no Brasil, é o Movimento Escola Sem Partido que tentou cercear a liberdade de cátedra de

profissionais da educação. Além dele, a perseguição efetuada por grupos conservadores que empreenderam uma marcha contra o uso da palavra “gênero” nos documentos oficiais que regulam as práticas educacionais a nível municipal, estadual e federal. Essa tentativa de controle nos leva a pensar que as palavras e seus usos têm história e consequentemente estão imbricadas em relações de poder. Como afirma Foucault (2007, p. 9), um dos procedimentos de controle é a palavra, as instituições ditam o que deve ou não ser dito, “não se tem o direito de dizer tudo, [...] não se pode falar de tudo em qualquer circunstância”

Além dos casos citados acima que demonstram as disputas políticas na educação podemos citar um caso de etarismo que repercutiu nas redes sociais recentemente. Uma universitária de 44 anos foi alvo de um vídeo feito por colegas de aula onde caçoavam da sua idade. No vídeo, uma colega de disciplina ironiza: “Gente, quiz do dia: como 'desmatrícula' um colega de sala?”. Imediatamente, outra responde: “Mano, ela tem 40 anos já. Era para estar aposentada”. “Realmente”, concorda a terceira. E para finalizar, a universitária que está gravando o vídeo fala: “Gente, 40 anos não pode mais fazer faculdade. Eu tenho essa opinião”. Vejam estes casos demonstram que a discriminação está em todos os lugares, não só nas disputadas políticas, mas também na convivência de todas, todos e todes sujeitos.

Assim sendo, percebemos a necessidade de políticas públicas que perpassem por estudos interseccionais e da filosofia da diferença nos ambientes educacionais. Discutir e principalmente sensibilizar educadores e educadoras durante seu percurso profissional e por sua vez alunas, alunos e alunes sujeitos essenciais nos processos de ensino e aprendizagem se faz fundamental para o desenvolvimento de práticas que não tolerem discriminações e desigualdades nos ambientes de ensino e aprendizagem. Como afirma Karnal:

O recorte que o professor faz é uma opção política. Por mais antiga que pareça essa afirmação, ela se tornou muito importante em um país como o nosso, redemocratizado nos aspectos formais, mas com padrões de desigualdade de fazer inveja aos genocídios clássicos do passado. (2010, p. 9).

Historicizar os processos que constituem os sujeitos, assim como desconstruir a ideia de que haja uma identidade fixa e universal, dada naturalmente para todos implica criticar os binarismos, as oposições consagradas, dentre elas, homem/mulher, masculino/feminino, razão/emoção, jovem/velho e superar o raciocínio de que as coisas

são inalteráveis. Além disso, pressupõe que algo pode ser várias coisas ao mesmo tempo, que existem resistências e que os discursos que constroem os sujeitos são permeados de relações de poder.

A percepção de que os ambientes educacionais – formais ou não – são lugares de construção e de desconstrução de discursos que são atravessadas por discussões sobre alteridade nos leva a entender o campo da educação como um espaço de práticas sociais e pedagógicas que estabelecem dispositivos que criam e recriam formas diversas de poder permeadas, muitas vezes, por opressões e tentativa de homogeneização dos sujeitos, mas também como um espaço possível de resistências.

Os discursos sobre questões de gênero, relações étnico-raciais, classe, religião, etarismo, capacitismo, entre outros, são constantemente produzidos, significados e ressignificados na universidade/escola. Esta constitui uma dimensão importante, produto e produtora das relações sociais. Por esse ângulo, os espaços de ensino e aprendizagem tem uma função importantíssima na construção e normatização dos sujeitos. Segundo Foucault, os discursos produzem efeitos de verdade sobre os sujeitos e sobre seus corpos.

Ao construir uma pedagogia interseccional, busca-se exatamente desconstruir estereótipos sobre os quais historicamente foram alicerçadas as identidades. E, mais do que isso, questionar as práticas ditas como *normais* ou *desviantes* de se existir, desestabilizando visões ainda atreladas a uma perspectiva androcêntrica e branca no cotidiano educacional. Como afirma Fernando Seffner (2011, p. 562), sobre gênero, mas podemos tranquilamente pensar em outras relações “as ansiedades que levam professores a buscar formação dizem muito de suas dificuldades em abordar esses temas que invadiram os ambientes escolares nos últimos anos”. Essas dificuldades são influenciadas por alguns fatores, dentre eles a cobrança de que educadores e educadoras deem conta, de forma adequada, desses temas vistos como sensíveis. Lembrando que a universidade/escola é formada por vários segmentos da sociedade e cada um deles percebe de maneira diferente a forma adequada de abordar temas que a sociedade vem discutindo. Essa multiplicidade de opiniões e visões de mundo podem acarretar situações de preconceito, discriminação e violências.

Outro aspecto importante é o lugar ocupado pelo currículo nessas discussões sobre interseccionalidade e filosofia da diferença no contexto de formação de professores e professoras, bem como na própria elaboração dos currículos nas

universidades e nas escolas de ensino básico, uma vez que a construção do currículo é permeada de conflitos e lutas de diferentes concepções sociais e políticas. Segundo Silva (1995, p. 8), “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. As mudanças necessárias nos currículos não acontecem sem a desconstrução e construção necessária que o campo educacional precisa efetivar. As posicionalidades de sujeito aparecem nos currículos por meio de processos que podem manter, gerar, intensificar e/ou questionar as discriminações e desigualdades. Assim sendo, precisamos construir currículos pautados pela perspectiva interseccional e da alteridade.

Algumas pesquisas já apontam que essas questões partem muitas vezes de demandas que os alunos, alunas e alunes trazem, mesmo que a universidade/escola não queira ou não esteja preparada para discutir, a questão está posta. É essencial que se reflita, seja por demandas oriundas da sociedade ou pelo cotidiano das relações entre os sujeitos nos ambientes educacionais. Consideramos pertinente discutir fora/no espaço pedagógico os diversos sentidos das identidades, que se constituem a partir de características supostamente naturais e constroem formas adequadas/inadequadas de estar na sociedade. Em nossa perspectiva, as dificuldades enfrentadas na educação em lidar com esses temas, diante das demandas sociais que lhes são apresentadas, partem da falta de iniciativas que problematizem as desigualdades no âmbito educacional. Perceber quais práticas educativas auxiliam na construção, hierarquização e discriminação dos sujeitos é tarefa fundamental da sociedade como um todo, mas principalmente de educadores e educadoras.

Costuras finais

Trazer esta reflexão à seis mãos sobre interseccionalidade das relações de gênero e raça é pensar possibilidades em ensino e educação, que reforçam as lutas diárias contra a opressão, a dominação e a discriminação sistemática de toda sorte. Ultrapassando, assim, análises reducionistas e binárias, mas, fazendo uso do pensamento da filosofia da diferença para subjetivar os conceitos abordados ao experimentar interlocuções com artistas mulheres. Se vivemos os tempos da alteridade, precisamos tornar isso a norma e não voltar atrás. Os ideais estéticos na arte e na moda, assim como os temas de sala de aula, só fazem sentido se estiverem no plano da

diferença, lidando com a multiplicidade de sujeitos e de práticas. Não há outros caminhos para movimentos na educação, artes e mídias, que não seja nas relações e nas imagens da pluralidade.

A urgência em se falar de gênero, de diferenças, de interseccionalidade, se mostra fundamental em países como o Brasil onde o racismo e o machismo são estruturais. Romper esta barreira cultural é um trabalho árduo, difícil, em que todas, todes e todos devem estar engajad@s. Nós, intelectuais, que escrevemos, que somos professoras nos mais diversos níveis de ensino temos um compromisso maior, pois entendemos que a educação poderá ser a chave da transformação. Se trabalharmos desde as séries iniciais, passando pelo ensino médio e ensino superior, destacando com que tijolos foi construído nosso país, escravidão, patriarcado, misoginia, homofobia e tantas outras formas de opressão, poderemos começar a pensar em mudanças. A construção de novas subjetividades é importante nesta proposta de transformação

Michel Foucault defende que, para falar de sujeito, é preciso falar de “modos de subjetivação”, de como as formações de saber e os dispositivos de poder nos constituem como sujeitos. Subjetividade, para ele, refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade: “se digo a verdade sobre mim mesmo como eu o faço, é porque, em parte, me constituo como sujeito através de um certo número de relações de poder que são exercidas sobre mim e que exerço sobre os outros” (FOUCAULT, 2002, p. 189). Se a produção da identidade através de práticas discursivas e não discursivas, disciplina e controla, ela também pode ser libertária e combater a neutralização das diferenças. Se a educação, em todos seus níveis foi um lugar de demarcação de privilégios, da construção das relações desiguais, poderá se transformar num espaço de liberdade.

Consideramos que empreendimentos, que potencializem uma pedagogia interseccional com foco na alteridade no âmbito educacional, auxiliam na reflexão do lugar das práticas educativas na construção e hierarquização das relações, e que compreender as relações de poder imbricadas nesse processo contribui para revermos nossas práticas cotidianas, e assim transformá-las. Temos absoluta certeza de que precisamos discutir esses temas na escola, na universidade, nas políticas públicas e na vida. Para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, devemos apostar na educação e no debate livre sobre essas questões.

Referências

- ACOM, Ana Carolina. **A moda se diz de muitos modos: o campo da moda entre ontologia e estética**. 2021. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5293>. Acesso em: maio, 2023.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Lindomberto Ferreira. **Rubiane Maia: corpo em estado de performance**. Vitória: Grafita Gráfica e Editora, 2021.
- ANONOVICH, Lola. Prefácio. In: LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.
- BARBOSA, Daniele; BOSAK, Joana; ACOM, Ana Carolina Acom. Do não ao entre-lugar: a materialização curatorial. In: ACOM, Ana Carolina Acom; GRIPPA, Carolina Bouvie; BOSAK, Joana; ALVES, Paulo Gabriel (Orgs.). **Museus portáteis e outras histórias da arte-moda**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2023.
- CASTRO, Mary. Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. In: *Revista de Estudos Feministas*, nº 00/92, Escola de Comunicação da UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.
- CHONG, N. G. Interseccionalidad. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: UFGD, 2019. Pp. 427-432
- COLLING, Ana Maria. **A cidadania da mulher brasileira: uma genealogia**. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados: Editora UFGD, 2014.
- COLLING, Ana Maria; ACOM, Ana Carolina. Corpo feminino, corpo político: de fustigado à devorador do instituído. In: **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, ano 16, nº. 2, mai./ago. 2019.
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. A história e as mulheres: novas encruzilhadas, outros sujeitos. In: AZEVEDO, Paula; COLLING, Ana Maria (Orgs.). **Diálogos Interseccionais**. Porto Alegre: CirKula, 2022.
- CORAZZA, Sandra, Mara. Introdução ao método biografemático. In: Fonseca, Tânia Maria Galli; COSTA, Luciano Bedin. (Orgs.). **Vidas do fora: habitantes do silêncio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, n. 10, pp. 171-188, 2002.

DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15ª.ed. São Paulo: Loyola, 2007

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

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as Rosas Negras (entrevista). In: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS (org.). **Primavera para as Rosas Negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

WEBBER, Maria Aparecida. Violência contra a mulher na Tríplice Fronteira AR-BR-PY: apontamentos necessários. In: **Alamedas**. V. 9, n. 1, p. 48–63, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/26857>. Acesso em: junho, 2023.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira. **Corpos que escapam**. Labrys. Estudos Feministas (Online), Brasília/Montreal/Paris, n. 4, 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: maio de 2023.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 561-572, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZORDAN, Paola. Aulas de Artes, Espaços Problemáticos. In: Anais da 30ª. Reunião Anual da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf Acesso em: maio de 2023.

ZORN, Pamela. **Entre lugares:** uma investigação pictórica sobre autorrepresentação e identidade. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Visuais) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/222935>. Acesso em: maio de 2023.

~ CAPÍTULO II ~

MULHERES, FORÇAS E MAGIAS: TRA(N)ÇADOS DA MITOLOGIA NAS INSURGÊNCIAS DO FEMININO

Martha Giudice Narvaz

Jussinara Giudice Narvaz



Sonia Gomes. *Magia* (2014).
Costura, amarrações e tecidos diversos, 240 × 215 cm

Introdução

Nossa estrutura social parece fundar-se em relações de dominação e expropriação que caracterizam um Brasil que foi violentado (NARVAZ, 2005). Nosso país nasce da violência da exploração de seus recursos naturais, de seu povo, de sua cultura, de sua língua, de suas tradições e de seus costumes, tendo sido, inclusive, o último país a abolir o tráfico humano e a escravatura. O silenciamento da língua nativa, dos costumes e da cultura dos povos colonizados, bem como a utilização das mulheres e crianças indígenas como objeto de satisfação sexual são marcas deste estupro institucionalizado (CEZAR, 2000). Uma das estratégias do projeto colonial de conquista dos corpos-

territórios é a imposição de representações de inferioridade e quase animalidade a estes ‘outros’ pelo colonizador. No caso das mulheres, narradas a partir de figuras de docilidade e submissão, de objeto sexual, selvagens ou feiticeiras, as representações a elas endereçadas são dispositivo para instrumentalizar sua sujeição, terreno fértil para toda a sorte de violações. As feridas ainda abertas pelo projeto colonial podem, de alguma forma, ser “curadas por meio de imagens transformadoras” (COSTA, 2020, p. 320), o que se pretende aqui.

O objetivo deste trabalho é o de apresentar alguns resultados da pesquisa *Mulheres, Forças e Magias* (NARVAZ, 2021b), que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Cnpq Gênero e Diversidades, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Nosso interesse de pesquisa se justifica na medida em que diversos estudos (GOMES, 2012; MARQUES; GONÇALVES, 2019; NARVAZ; NORO, 2017; ROSA; NARVAZ, 2022) têm demonstrado a precariedade da formação docente e a invisibilidade nos currículos universitários em relação às questões de diversidade sexual, de gênero e étnico-racial, apesar das inúmeras normativas legais concernentes a estes aspectos no campo das políticas públicas, dentre elas, da educação. Nesse sentido, buscamos contribuir com subsídios para a sistematização de intervenções pedagógicas que possam incidir no enfrentamento das diversas formas de discriminação de gênero, sexual e étnico-raciais, com especial interesse no que concerne às violências contra as mulheres. A pesquisa ora apresentada, de base documental (PIMENTEL, 2001), tem como referencial os feminismos decoloniais (ver HOLLANDA, 2020; LUGONES, 2014), a perspectiva africana dos discursos de gênero (OYEWUMI, 2017), o perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2015) e o pensamento da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1992, 1997; GUATTARI, 2012). Investigam-se as representações do feminino veiculadas por mitos de diferentes tradições, resgatando figuras que, com suas forças, oferecem possibilidades de subjetivação desatreladas das imposições coloniais e patriarcais. Inicialmente, trazemos alguns dados sobre feminicídios no Brasil, que apontam serem as mulheres negras as principais vítimas; em seguida, discorremos acerca das normativas educacionais que preconizam ações educativas alusivas às questões de diversidade de gênero, sexual e étnico-racial, cuja precariedade de implementação incide negativamente no campo da formação docente. Na sequência, alguns mitos pesquisados são apresentados, evocando-se as insurgências do feminino, material para a reconfiguração de subjetividades avessas

ao cânone patriarcal-colonialista. Esperamos, com isso, contribuir à sistematização de intervenções alinhadas ao enfrentamento das diversas formas de discriminação de gênero, sexual e étnico-racial que perpassam as vidas das mulheres, articulando arte, literatura, lutas sociais e educação.

As feridas abertas pelo projeto colonial: Feminicídios no Brasil.

A despeito das recentes conquistas jurídicas no campo das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres e as meninas, materializadas, dentre outras, na Lei Maria da Penha, Lei 11.340/2006 (BRASIL, 2006), e na Lei do Feminicídio, Lei 13.104/2015 (BRASIL, 2015), o Brasil é o quinto país com mais feminicídios no mundo, ficando atrás de El Salvador (1º), Colômbia (2º), Guatemala (3º) e Rússia (4º). A taxa de feminicídios no Brasil é de 3,6 feminicídios a cada 100 mil mulheres, superior a média de todos os continentes, que é 1,4 nas Américas; 2,5 em África; 1,2 na Oceania; 0,8 na Ásia e 0,6 na Europa. O Brasil mata 48 vezes mais mulheres que o Reino Unido, 24 vezes mais que a Dinamarca e 16 vezes mais que o Japão ou Escócia. Aqui, as principais vítimas são mulheres negras, em idade reprodutiva e com baixa escolaridade. Em 2022, foram registrados 1.410 casos de feminicídio no Brasil, crescimento de 5% em comparação a 2021, que registrou 1.337 casos. Em 2020, contabilizaram-se 1.354 casos de feminicídio; em 2019, 1.330 casos, dos quais 66% eram mulheres negras. Se entre 2017 e 2018 houve uma queda de 12,3% nos feminicídios de mulheres não negras, entre as mulheres negras essa redução foi de apenas 7,2%. Analisando-se o período entre 2008 e 2018, essa diferença fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4% na década. As motivações mais indicadas pelos agressores de mulheres são: sentimento de posse; controle sobre o corpo; desejo e autonomia; limitação de sua emancipação (profissional, econômica, social e/ou intelectual); desprezo e ódio por sua condição de gênero (CERQUEIRA, 2021, CUNHA, 2022). No Rio Grande do Sul, em relação aos delitos enquadrados na Lei Maria da Penha, em 2020 foram registrados 33.171 casos de ameaças, 18.885 casos de lesão corporal, 1.863 estupros, 76 feminicídios consumados e 343 feminicídios tentados. Em 2019, foram 359 mulheres vítimas de feminicídio tentado em nosso Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Políticas de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

Os dados apresentados denunciam que este triste cenário vem se perpetuando, ainda que o governo brasileiro seja signatário de inúmeros instrumentos de defesa dos direitos das mulheres e das meninas, dentre eles: 1) a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), aprovada em 1979 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), que prevê o comprometimento dos Estados signatários em tomar as medidas necessárias para abolir leis, regulamentos, costumes ou práticas discriminatórias contra as mulheres; 2) a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, que enfatiza a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, ocultas ou manifestas, quer na vida pública ou na privada; 3) a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, adotada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1994, ratificada pelo Brasil em 1995, que proclama o direito das mulheres de serem livres de toda forma de discriminação, de serem valorizadas e educadas livres de padrões estereotipados de comportamentos e de práticas sociais e culturais baseadas no conceito de inferioridade feminina; 4) a Sessão Especial de Avaliação da VI Conferência Mundial sobre a Mulher, conhecida como “Beijing + 5”, realizada em Nova Iorque, em 2000, que reiterou o compromisso de adotar estratégias, especialmente no âmbito da Educação, a fim de eliminar prejuízos baseados na ideia de inferioridade entre sexos; 5) os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), aprovados pela ONU, em 2000, que prevê a promoção da igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; e, 6) os Objetivos Globais de Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborados pela ONU em 2015, cujas metas envolvem, entre outras, empoderar todas as mulheres e meninas do mundo, sublinhando o papel da educação (NARVAZ, 2009).

Estas conquistas são resultado da histórica militância dos movimentos feministas e de mulheres por políticas eficazes, capazes de superar as discriminações e violências de gênero, articuladas a marcadores como raça, etnia, classe, geração, religiosidade e deficiência, entre outros, discriminações essas que circulam nos discursos científico, social e nas mídias como produto da cultural educação patriarcal, colonialista, racista, elitista e sexista da sociedade brasileira. As articulações dos ativismos feministas e de diversas organizações protagonizadas por movimentos de mulheres foram responsáveis por aprovar diversas declarações, convenções e leis que condicionaram gestores

políticos a se responsabilizarem em implementar políticas públicas de proteção especial para este grupo vulnerabilizado, de modo que pudessem usufruir de direitos humanos e liberdades fundamentais (NARVAZ; SILVA, 2021).

Evidencia-se, diante do exposto, a intersecção dos aspectos de gênero, raça e classe social na produção da violência contra as mulheres. Precisamos reconhecer nossa tradição sexista, patriarcal, colonialista, racista e elitista para esboçar estratégias adequadas ao enfrentamento dessas matrizes estruturais da realidade brasileira, produtoras de diversas desigualdades e violências, sobretudo contra as mulheres, em especial não brancas e com baixa escolaridade. Inscreve-se aqui o papel da educação como dispositivo de luta na direção da justiça social e da democracia (ALMEIDA, 2022). Conforme Sueli Carneiro, (2017, p. 19),

Raça e sexo são categorias que justificam discriminações e subalternidades, construídas historicamente e que produzem desigualdades, utilizadas como justificativas para as assimetrias sociais, que explicitam que mulheres negras estão em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais.

A educação na promoção das diversidades de gênero, sexual e étnico-raciais.

A necessidade de promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial nos sistemas de ensino destaca a necessidade da eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel das mulheres e das populações negra e indígena nos materiais didáticos e paradidáticos. Esta foi uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), referência para os Planos Estaduais e Municipais de Educação. Em nosso meio, o Plano Estadual de Educação (PPE), Lei 14.705/2015 (RIO GRANDE DO SUL, 2015), explicita, em suas diretrizes, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas e o combate ao racismo e a todas as formas de preconceito. Também a Lei Maria da Penha, Lei 11.340/2006 (BRASIL, 2006), em seu artigo 80, prevê ações educativas, salientando-se: 1) a promoção de estudos e pesquisas desde a perspectiva de gênero e de raça/etnia, concernentes às causas, consequências e frequência da violência doméstica e familiar; 2) a realização de campanhas educativas de prevenção da violência contra as mulheres voltadas ao público escolar e à sociedade em geral; 3) a capacitação permanente de

profissionais quanto às questões de gênero e de raça/etnia; e, 4) o destaque, nos currículos escolares, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça/etnia e ao problema da violência contra as mulheres. Recentemente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi alterada pela Lei 14.164/2021 (BRASIL, 2021) para incluir conteúdo sobre prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica.

No campo das questões étnico-raciais, têm sido elaboradas diversas políticas de ação afirmativa, dentre elas, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) que modificaram a LDB (BRASIL, 1996) para incluir em seu escopo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no âmbito de todo o currículo escolar. Em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). As Diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino em seus conteúdos mínimos. As DCNERER (BRASIL, 2004) devem ser observadas em especial pelas Instituições de Ensino Superior (IENS) que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores(as), devendo incluir em seus cursos e atividades curriculares conteúdos acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito a afrodescendentes e indígenas. Em 2013, foi lançado o Plano Nacional para a Implementação das DCNERER (BRASIL, 2013), tendo como finalidade a institucionalização da implementação da ERER nas instituições de ensino brasileiras. O referido Plano propõe, entre outras iniciativas: 1) a articulação para colaboração entre todos os sistemas de ensino a fim de cumprirem com as determinações legais com vistas ao enfrentamento das diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial; 2) a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos de licenciatura quanto dos cursos de formação continuada, inclusive de docentes no Ensino Superior; 3) o incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas (BRASIL, 2013).

Importante destacar que essas conquistas remetem a reivindicações de longa data protagonizadas por intelectuais, organizações da sociedade civil e do Movimento Negro (GOMES, 2008; MARQUES; GONÇALVES, 2019). São fruto da necessidade de que a sociedade brasileira conheça e valorize sua constituição, sobretudo no que tange às histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas – no plural - cujas culturas e saberes têm sido desqualificados e invisibilizados, constituindo-se em verdadeiro epistemicídio em relação à produção do conhecimento e modos de vida outros que não os coloniais (ALMEIDA, 2022).

Gênero e Relações Étnico-Raciais na Educação: Desafios para a implementação

Estas políticas, contudo, sofreram grande retrocesso nos últimos anos, havendo um desmonte de políticas e de equipamentos institucionais, tais como as Secretarias de Políticas para as Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial, entre outros. No campo da educação, demandas de grupos conservadores e religiosos que defendem a família tradicional e a oposição a movimentos sociais e partidos políticos de esquerda, buscaram obstaculizar a discussão de gênero e sexualidade no âmbito escolar, erroneamente designada como “ideologia de gênero” (ver NARVAZ; ZORDAN, 2019). A omissão nos currículos escolares e no ensino superior das questões de diversidade de gênero, sexual e étnico-racial tem sido encontrada em diversos estudos, sendo a precariedade da formação um dos condicionantes desse cenário (NARVAZ, 2009; NARVAZ; ZORDAN, 2019; NORO, 2017), o que se confirma em nossa prática, sobretudo quando se trata de questões que envolvem racismo, sexualidade infantil, violência sexual e sexualidades dissidentes na escola. Há um temor diante do despreparo para a abordagem destes temas e questões no cotidiano escolar.

Pesquisas têm analisado também a efetividade da implantação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) ao longo destes 20 anos (AMORIM; MIRANDA; PEREIRA, 2018; GOMES, 2012; GOMES, JESUS, 2013; MARQUES, GONÇALVES, 2019; SILVA, 2021), o que tem ocorrido de forma crescente, embora de forma muito díspar e ainda incipiente. Observa-se, a partir destas pesquisas, o desconhecimento da lei por parte das comunidades escolares e acadêmicas; a organização não coletiva dos PPCs; a baixa institucionalização da temática nos currículos escolares e de formação inicial e continuada (cuja inclusão nos currículos é posta em prática por iniciativas pessoais e isoladas); a resistência e o

pouco interesse de docentes e gestores na aplicação da lei e diretrizes correlatas, a carência de formação docente para o trabalho com a perspectiva da EREER e a escassez do debate no campo do ensino superior. Estes resultados sugerem que a inserção da EREER nas práticas educacionais parece atender mais a uma exigência legal do que ao reconhecimento da educação étnico-racial como questão fundamental na formação de profissionais comprometidos(as) com o combate ao racismo. Segundo Nilma Lino Gomes (2008), as universidades têm sido um dos espaços mais resistentes para a incorporação da questão racial em seus cursos, marcas do racismo institucional (ALMEIDA, 2022) das ainda elitistas universidades brasileiras, o que incide na deficitária formação docente para o trabalho com a EREER na educação básica.

Ao negligenciar o tratamento das diversidades sexual, de gênero e étnico-raciais nas diversas instâncias da educação, cria-se terreno fértil para a consolidação ideológica conservadora da elite brasileira colonialista, escravagista, racista e sexista, que codifica arbitrariamente representações desqualificadas, estereotipadas e hierarquizadas a homens e mulheres, brancos e não-brancos, “civilizados” e “selvagens”, servindo para justificar desigualdades e discriminações que engendram diversas formas de violência (NARVAZ; ZORDAN, 2019). Nesse sentido, é preciso descolonizar nossos pensamentos, nossos currículos e práticas e desnaturalizar representações estereotipadas acerca das mulheres que ainda circulam nas diversas instâncias culturais, desde as mídias sociais (LIMA; VICENTE, 2009) aos livros didáticos (NEGRÃO; AMADO, 1989; PEDROSO, 2023), ao que buscamos contribuir com este trabalho.

Descolonizando práticas

As epistemologias racionalistas ocidentais, colonialistas, cujo conhecimento válido é determinado pela racionalidade técnico-científica, são hegemônicas nos currículos universitários. O racionalismo moderno, além do dualismo mente-corpo, fez do corpo o lugar das paixões, das ilusões, dos equívocos, do pecado. Instauram-se códigos binários para explicar a nova organização do mundo: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, humanos-não humanos, masculino-feminino, natureza-cultura, tradicional-moderno. O paradigma estético, inscrito na perspectiva das Filosofias da Diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1992, 1997; GUATTARI, 2012) contesta a racionalidade técnico-científica, tendo a mitologia, a

literatura e as artes em geral, “importante lugar a ocupar como paradigma de referência de novas práticas na direção da formação de subjetividades inusitadas” (GUATARRI, 2012, p. 106). No perspectivismo ameríndio, os animais e outros não-humanos - os extra-humanos - são dotados de alma, entidades complexas consideradas também pessoas, como as montanhas, as árvores, os rios e oceanos. Há toda uma comunhão entre humanos e não-humanos que desmonta a perspectiva antropocêntrica do projeto civilizatório ocidental de exploração dos corpos-territórios dito selvagens, resgatando a “alteridade mais radical e mais originária à humanidade: a animalidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 44). As perspectivas africanas (OYEWUMI, 2017) e os feminismos decoloniais (HOLLANDA, 2020; LUGONES, 2014), por sua vez, propõem outras formas de pensar o mundo e a constituição dos corpos/sexos/gêneros a partir de códigos não binários, não ocidentais e não individualizantes, colocando “em jogo devires conjugados demasiadamente diversos que são como *n* sexos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 71), tais como encontrados nas sociedades arcaicas, nas atividades rituais, nas representações míticas e religiosas (GUATARRI, 2012; LEACOCK, 2019).

Inscribe-se aí a crítica às representações ocidentais de gênero (HOLLANDA, 2020; LUGONES, 2014; OYEWUMI, 2017), representações essas que têm contribuído para a formação de uma imagem feminina desqualificada a partir do olhar masculino colonizador (RAMINELLI, 2009) e que circula nas diferentes mídias (LIMA; VICENTE, 2009) e materiais didáticos (NEGRÃO; AMADO, 1989; PEDROSO, 2023). Investigar a figuração – para além da representação - inscrita em imagens que sobrevivem no tempo por meio de mitos e da tradição popular possibilita dar visibilidade à complexidade e à multiplicidade de possibilidades de subjetivação feminina, libertando-as de figurações estereotipadas (NARVAZ, 2009; NARVAZ; ZORDAN, 2022; ZORDAN, 2017). A pesquisa e a criação de um arquivo alusivo a figuras transgressoras do cânone feminino imposto pela colonialidade é material que se propõe a problematizar a ordem vigente, produtora de violências. Para Paola Zordan (2017, p. 242), “ícones que retratam o feminino, especialmente aquelas mitificadas em figuras de tradição secular, rupturas e continuidades formais mostram como, hoje, o passado nos subjetiva”. Nesse sentido, nossas indagações nesta pesquisa são: Que figuras circulam sobre o feminino nas narrativas míticas? Como elas nos interpelam, como nos educam? Que forças emanam desse encontro? Que novos modos insurgentes de subjetivação feminina podem ser inventados a partir destas imagens?

Mulheres, forças e magias

Em nossas pesquisas (NARVAZ, 2005, 2021a, 2021b; NARVAZ; ZORDAN, 2022), temos investigado contos, mitos e lendas gregas, africanas, indígenas e judaico-cristãs, encontrando complexos e diferentes modos de performar o feminino na relação imanente com as forças da terra, da natureza, do cosmos. Apresentamos aqui alguns elementos da pesquisa *Mulheres, forças e Magias* (NARVAZ, 2021b).

Na mitologia grega, as primeiras deusas eram figuras femininas. Criativas e destrutivas ao mesmo tempo, constituíam-se como poderes independentes dos poderes masculinos, que não se limitavam à fecundidade ou à maternidade, dentre elas, Afrodite (símbolo do amor), Deméter (símbolo da agricultura), Hera (símbolo do casamento), Atena (símbolo da inteligência). Hécate, divindade misteriosa, encarna tanto as trevas e os horrores, quanto o esplendor da noite de lua cheia (BULFINCH, 2001). Tragédias clássicas como *‘As Bacantes’*, que abandonam seus lares à noite e celebram orgias, e *‘Medéia’*, de Eurípedes, falam de mulheres independentes e poderosas, que integravam sexualidade e maternidade, bondade e maldade em uma só figura. Medéia, que matou os próprios filhos como vingança pela traição do marido, encarna ora a imagem negativa de mãe má, ora a imagem de poder e força da mulher que não se submete à infidelidade masculina legitimada pela ordem patriarcal (RINNE, 1988). Em *‘Antígona’*, tragédia de Sófocles, Electra e Antígona, filhas de Édipo, representam mulheres que, mesmo vivendo sob a égide paterna, ousam desafiar a dominação masculina reinante em Tebas representada por Creonte (PIRES, 2002). O poder feminino do amor e da adivinhação é evocado nas figuras das sacerdotisas. Em *‘O Banquete’*, Platão atribui tudo o que sabe sobre o amor à sacerdotisa Diotima de Mantinéia. A palavra *Mantinéia*, relacionada à *mântica*, a arte da adivinhação, do delírio e dos mistérios, era poder dado a poucos (MATOS, 2002). Em outros mitos, embora haja diferentes interpretações (NOGUERA, 2018), Pandora, Perséfone e Psique são curiosas, frívolas e dependentes da aprovação dos deuses masculinos. Os poderes femininos, associados à geração da vida e à adivinhação eram, no entanto, ameaçadores. Emerge então o mito patriarcal da criação do Universo por Zeus. Na *Teogonia* do poeta Hesíodo, Vênus nasce dos testículos de Urano. Tomando para si a força gerativa da vida, as figuras femininas passam a ser destituídas de seus poderes por um deus masculino (BULFINCH, 2001; RICHLIN, 1991).

Isso aparece também no mito judaico-cristão das origens. O livro bíblico '*Gênesis*' conta a história de um Deus-Pai-Criador patriarcal, violento e autoritário. Criado à imagem e semelhança do Criador, o homem é dotado do privilégio de dominar todos os seres vivos, a terra, o céu, o mar e todas as suas criaturas. A mulher é criada a partir dele. Não tolerando a desobediência de Adão e Eva, que outorgam a si o direito ao saber e à autonomia, Deus os castiga com o sofrimento do trabalho e a dor do parto. No mito sumeriano de Lilith, a deusa diaba - outra face de Eva - Lilith foi expulsa do paraíso por reivindicar autonomia e prazer sexual. Não querendo se submeter a Adão e nem a Deus, Lilith é condenada a parir com dor e a ser dominada pelo seu homem. Enquanto Lilith é castigada, a Virgem Maria é venerada, não como *deusa*, mas enquanto *mãe* de Jesus-Deus. Maria é a Serva do Senhor, mediadora do 'Deus Criador', cuja sexualidade é negada, uma vez que concebe a partir do 'Espírito Santo'. A imagem da mulher ideal passa a ser a de Maria, que não é mulher, é apenas mãe, adorada por sua condição de humildade, resignação, subordinação e virgindade. Idealiza-se, a partir daí, a representação feminina da boa mãe, nutridora, protetora, santa e assexuada (KOLTUV, 1986; NARVAZ, 2005).

Associada à Lilith está a Pombagira, figura da mulher-feiticeira. Surgida no Brasil colonial, sedimentou-se no imaginário popular por meio de crenças religiosas europeias, africanas, ciganas e indígenas. As figuras da Pombagira, que são muitas, tal qual Lilith, falam do desejo de libertação das mulheres dos seus corpos e dos seus prazeres do jugo masculino, da Igreja e do Estado. Pombagira pede passagem nos terreiros das religiões afro-brasileiras para lutar contra o 'mal', a desigualdade, o preconceito, a discriminação, a castração, a proibição dos desejos legítimos. Para essa entidade, todo tipo de dominação caracteriza-se como um 'mal', que aniquila os oprimidos, por isso, ela se coloca à disposição para contestar a ordem vigente, não aceitando que as mulheres fiquem na condição de subalternas, de submissas ao domínio masculino (COSTA, 2015; REIS, 2020). A Pombagira, mulher de Exu, Exu-mulher, mulher de Lúcifer, Exu desalmada, mulher dos demônios, remete a Exu, ancestral iorubá, que preside a comunicação e a transmissão, força do corpo, da alegria, do gozo e do prazer (PRANDI, 2001).

As Pombagiras, assim como os Exus, são porta-vozes dos oprimidos, as vozes das ruas, das denúncias do sistema, dos que estão à margem da sociedade, tais como as prostitutas, os gigolôs, os homossexuais, os michês, os malandros e os

amantes; todos esses que carregam os estigmas do pecado original, do ilícito, vivenciado nos amores proibidos pelos padrões convencionais e legais (COSTA, 2015, p. 104).

No terreiro de Umbanda, tanto homens como mulheres incorporam a Pombagira, cuja força está além da dualidade de gênero: trata-se do feminino, força emotiva, intuitiva, instintiva e vinculada ao selvagem, que se desdobra em poder de geração, poder guerreiro, poder de sedução e poder de feitiçaria. Os mesmos poderes presentes nos Orixás e ocultos na noite, preservados pelo segredo, calados pela dominação masculina, reaparecem e incomodam. Mães de santo, benzedadeiras e bruxas capazes de fazerem feitiços, “possuídas” pela Pombagira nos rituais de terreiro, outorgam-se o direito de transgredir as normas patriarcais impostas (DRAVET, 2013; NARVAZ, ZORDAN, 2022; REIS, 2020).

A cosmogonia afrobrasileira é rica em mitos que falam da relação do corpo-natureza-forças femininas. Os Orixás são ancestrais africanos divinizados pelas forças da natureza tal como a água do mar, dos rios, das chuvas, dos raios, dos trovões, dos ventos. Trazidos ao Brasil pelo processo da diáspora Africana, são cultuados nas religiões de matriz africana tal como Umbanda e Candomblé (SANT'ANNA, 2019). Na Umbanda, os poderes das Yabás, Orixás femininos, delineiam uma determinada força ou elemento da natureza e aludem ao poder matricial original (Nanã), poder selvagem e guerreiro (Obá e Yansã), poder de geração (Yemanjá e Oxum), poder de sedução (Oxum e Yansã) e poder mágico (Ewá). Ainda que uma determinada forma de poder esteja corporificada em cada Orixá feminino, constitui uma só força, a força feminina geradora e transformadora do universo. Estas figuras aparecem ainda hoje no imaginário brasileiro nas figuras da guerreira, da sedutora, da mãe, da histérica e da bruxa (CARNEIRO; CURY, 1993; DRAVET, 2013; PRANDI, 2001).

Na mitologia iorubá, antes de os homens dominarem as mulheres eram elas que os humilhavam e dominavam, zombavam deles e determinavam a ordem social do culto. O povo iorubá pertence a uma das centenas de etnias do continente africano, habitando a Nigéria, o Congo, Gana e Benin, entre outros países. Tendo sua organização familiar protagonizada pelas mulheres, é considerada uma cultura matrifocal, cujo organizador principal é a senioridade, e não o gênero (NOGUERA, 2018; OYEWUMI, 2017). Em África, na organização dos reinos Fons e Nagô-Iorubá, as mulheres administravam o palácio real, assumindo postos de comando importantes como guerreiras e fiscalizando o

funcionamento do Estado. O poder político, sobretudo a partir da colonização, passou a ser, no entanto, predominantemente masculino. Mas houve um tempo mítico no qual as mulheres detinham o poder: a sociedade Elekô, conduzida por Obá, e a Sociedade Geledé, associada ao culto das grandes mães. Na mitologia Fon, a origem do universo é atribuída a uma força criadora andrógina, *Nana Naluki*, que simboliza o começo de tudo. A unidade dos princípios feminino e masculino constitui a base de toda a organização do universo e da sociedade (BALANDIER, 1976; CARNEIRO, 2017; DRAVET, 2013).

Estudos do antropólogo francês Georges Balandier (1976) acerca da mitologia africana bambara trazem à tona uma definição ambígua do papel das mulheres: se, por um lado, a fertilidade e o conhecimento das leis da natureza não poderiam ser conhecidos sem a cooperação feminina, por outro, a mulher é a geradora do caos, da rebelião e da desordem. O sexismo, depreciativo da feminilidade, é encontrando-se entre os malinke e entre os lugbara da Uganda, assim como em vastas regiões do continente africano e na maioria dos povos do Sudão Ocidental. Nestas sociedades, mitos e ritos associam as mulheres à terra impura, à noite, à feitiçaria e à cumplicidade com as forças das trevas.

A antropóloga brasileira Patrícia Rodrigues (1995), em suas pesquisas com os Javaé da ilha do Bananal, um subgrupo Karajá, habitantes tradicionais do vale do rio Araguaia, no Brasil, também encontrou mitos sobre mulheres poderosas e perigosas, portadoras de uma sexualidade insaciável; os homens, passivos e incapazes de satisfazer os desejos femininos, aspiram retornar a um tempo mítico não social, tempo estático no qual a morte não existe e é possível viver entre si, sem a presença indesejável da alteridade. A alteridade indesejável é o feminino. As mulheres, egoístas, imorais, com fome de comida e sexo, capazes de violar quaisquer regras sociais para terem seus desejos atendidos, ameaçam a continuidade da sociedade. Em alguns ritos de iniciação masculina, os poderes gerativos das mulheres são mimetizados, enquanto elas próprias são excluídas destas manifestações. A origem da menarca é atribuída às mordidas de uma piranha que as mulheres teriam dentro do útero, que provoca sangramento e dores, embora as mulheres só fiquem menstruadas porque os homens quiseram um dia casar com elas. A menstruação é encarada pelos homens como um momento de perigo. Manter relações sexuais ou aproximar-se demais de uma mulher menstruada é contaminar-se com a energia vital desse outro, a mulher, provocando a poluição do sangue, que deve ser purificado através das escarificações. Contaminar-se é perder o próprio poder,

simbolizado pela perda possível do pênis devorado pela piranha existente na “vagina dentada”. No mito *Lākāni*, a irmã seduz o irmão, forçando-o ao incesto. Como punição, ela é transformada em uma cobra rastejante e cronicamente esfomeada, enquanto o irmão, vítima, é transformado em *Aruanã*, um ser mágico que vive em um estado saciado e pleno, sem desejo sexual, o que preservaria pra si toda sua força vital. Segundo Rodrigues,

Em quase todos os mitos que recolhi, os mitos Javaé falam de irmãos que seduzem o próprio pai, praticando o incesto; falam de mães esfomeadas que negam comida para a própria filha biológica; falam de avós que enganam os netos e os obrigam a comer a carne de sua própria mãe, representando o incesto simbólico; falam de esposas que escondem a água do próprio marido, obrigando-o a inventar o rio e de esposas que traem os maridos com um amante cujo falo é imenso (RODRIGUES, 1995, p. 137).

Vários relatos etnográficos compilados pela antropóloga Eleanor Leacock (2019) demonstram a distorção operada pelos colonizadores na interpretação de determinados mitos e ritos a partir de categorias eurocêntricas dualistas, tais como feminino/masculino, natureza/cultura, animalidade/humanidade. Ela refuta o mito da dominação masculina como universal nos povos pré-coloniais, aspectos também apontados pelas perspectivas africana (OYEWUMI, 2017) e ameríndia (VIVEIROS DE CASTRO, 2015). Na tribo navajo, povo indígena da América do Norte, as restrições ao desempenho de determinadas tarefas na coletividade não eram estabelecidas com base no sexo, mas tão somente nas habilidades de seus integrantes. Economicamente, socialmente, religiosamente e politicamente, as mulheres situavam-se no mesmo nível que os homens. Há vários mitos sobre a adoração do Sol, que não era masculino nem feminino, mas força criadora adorada por todos. Foram os colonizadores que codificaram o Sol como ente masculino e a Lua, como feminino. O fato de que um número menor de mulheres do que de homens conhecesse os cânticos nativos ou de que as mulheres tivessem influência apenas indireta nos assuntos políticos da tribo é também consequência da infiltração da colonização europeia (LEACOCK, 2019).

Tra(n)çados da mitologia nos processos de subjetivação feminina

Mircea Eliade (1992), em *Mito y realidad*, analisa o papel do mito nas sociedades tradicionais e seu significado na vida humana. Segundo ele, o mito não é simplesmente

uma história fantástica ou irracional, típica do pensamento mágico; é uma narrativa vivida que revela verdades fundamentais sobre a condição humana e o cosmos. São relatos simbólicos sagrados que buscam dar um sentido de ordem ao caos do mundo, oferecendo um marco de referência para a compreensão da realidade. Também para Georges Balandier (1976, p. 27), “os relatos míticos expressam simbolicamente a ‘argumentação’ pela qual se compreendem (e se justificam) a ordem das coisas e dos homens, ainda que, a qualquer momento, a desordem possa se instaurar”. Os mitos revelam as relações sociais estabelecidas em uma cultura e as tensões por elas geradas, tendo papel significativo na criação e manutenção da ordem social, ou seja, permite que as pessoas interpretem o mundo e compreendam sua posição na sociedade, orientando suas ações. Os mitos se atualizam em cerimônias obrigatórias e periódicas, sob controle ritual sagrado. Rituais nos quais as mulheres se levantam coletivamente contra os homens, a plebe se opõe aos aristocratas e os papéis são invertidos a favor dos elementos inferiores subordinados são encontrados em numerosas sociedades africanas. Mas essa inversão simbólica tem, ao final, a função de restaurar periodicamente o sistema social e político e revigorá-lo, o que, segundo ele, é desejado por todos (BALANDIER, 1976).

Os mitos aqui pesquisados, com seus rituais e figuras, têm sido associados à magia e à religiosidade dita primitiva dos territórios colonizados, aos saberes das mulheres, das benzedadeiras e das feiticeiras, desqualificados pela racionalidade cientificista da modernidade como “pensamento mágico”. No paradigma estético (GUATARRI, 2012), entretanto, são saberes - das sensações, das intensidades, dos fluxos, dos contágios com as forças da Natureza. Desfaz-se aí a dicotomia racional/mitológico como marcas da humanidade/primitividade, valorizando-se costumes, tradições, saberes populares, mitos arcaicos e religiões ancestrais. De acordo com Paola Zordan (2013, p. 166):

Ligada a Grande Mãe, a lua sinaliza os fluxos da Terra, das águas, dos ventos, das marés, das menstruações e partos. Os antigos cultos, antes de serem “religiosos”, são indícios de como os povos comungavam com a Terra, se ligavam a seus elementos e às forças planetárias manifestas nos corpos.

As figurações do feminino inscritas nestes mitos fazem parte das memórias coletivas dos povos. A memória mostra que passado, presente e futuro amalgamados se estendem um sobre o outro, formando uma tessitura que rompe com a linearidade do

tempo. No dizer de Matos (2002, p. 111), “no instante atual se inscreve o passado mais remoto, assim como a cicatriz individual é ferida histórica”. Em nossa pesquisa, buscamos identificar que figurações sobre o feminino são evocadas, entendidas aqui como imagens fantasmas sobreviventes que atravessam os tempos numa espécie de retorno do recalcado dos sintomas sociais na esfera do visual (DIDI-HUBERMAN, 1988; WARBURG, 2010). Segundo Didi-Huberman (1988, p. 26), “a imagem pensa. É preciso perguntar como ela (nos) olha, como ela (nos) pensa, como ela (nos) toca, [pois] não se desintranca a imagem da imaginação e da economia psíquica onde intervém”. Ao descrever como as figuras míticas operam, ao que nos interpelam, qual pedagogia informam, identificamos o funcionamento do discurso que propagam e que ainda hoje nos subjetivam como mulheres (ZORDAN, 2017).

Cabe destacar que na perspectiva do paradigma estético das Filosofias da Diferença (DELEUZE; GUATARRI, 1992, 1997; GUATARRI, 2012), a subjetividade não é algo dado ou fixo, mas um processo em constante *devir*, uma multiplicidade de estados e formas a partir do contágio com corpos, afetos e intensidades, com as forças e fluxos do mundo. A partir de novas conexões, vão se agenciando novas figuras da subjetividade, novas figurações - que remetem à perspectiva da diferença, da criação – para além da representação, que remete à repetição, ao mesmo, à reprodução de algo já apresentado, re-apresentado. Indissociável do corpo, dos afetos e das intensidades que experimentamos, a subjetividade é múltipla, plural e aberta, resistindo às tentativas de definição ou captura totalizadora, daí a problematização de conceitos como individualidade e identidade⁹, que pressupõem a noção de fechamento e estabilidade de um eu autônomo, racional, fundado na consciência, centrado em si. Não estando aprisionada nas grades das estruturas e normas sociais preexistentes, a subjetividade não está desde sempre capturada, submetida, assujeitada, sendo capaz de criar suas próprias *linhas de fuga*, escapando das formas estabelecidas na direção dos processos de singularização. Essas linhas de fuga representam uma forma de resistência e liberdade, permitindo que a subjetividade explore territórios desconhecidos e crie novas conexões,

⁹ Nesse contexto, problematiza-se a noção de identidade inscrita na categoria ‘mulheres’ que, para Butler (2003, p. 213), “é um falso e unívoco substantivo que disfarça e restringe uma experiência de gênero variada e contraditória. A unidade da categoria ‘mulheres’ não é nem pressuposta nem desejada, uma vez que fixa e restringe os próprios sujeitos que liberta e espera representar”. Tomamos aqui a acepção de Cláudia Costa (2002, p.71), entendendo ‘mulheres’ como “categoria histórica e heterogeneamente construída dentro de uma ampla gama de práticas e discursos, e sobre os quais o movimento de mulheres se fundamenta.” Essa discussão, mais ampliada e aprofundada, pode ser encontrada em NARVAZ (2009).

novas (con)figurações, subjetividades inusitadas e insurgentes, para além da pobreza da organização binária dos sexos e da racionalidade ocidental.

Nos mitos aqui apresentados, os binarismos de gênero e da dominação masculina são contestados. As mulheres são representadas/figuradas ora como passivas, ora como selvagens, donas de uma sexualidade poderosa e perigosa, geradoras da vida, mas também capazes de feitiçarias, rebelião e desordem. Nas várias tradições investigadas, as figuras evocadas são múltiplas, complexas, polifacéticas, mas jamais completamente assujeitadas ao domínio masculino. Os poderes femininos - desde a adivinhação de Mantinéia, às feitiçarias e bruxarias de Lilith e Pombagira, passando pelas forças dos Orixás Femininos e da possessão nos terreiros - inscritos dos diversos mitos e rituais africanos e indígenas de diferentes lugares do mundo, atestam que as mulheres têm poderes e se insurgem contra os cânones impostos. Nos rituais africanos zulu, elas opõem-se às regras habituais que pautam seus comportamentos de submissão, pudor e reserva: transformam-se em homens, imitam seus irmãos e aproriam-se dos signos e símbolos da masculinidade e da virilidade; desnudam-se e cantam cantos obscenos, enquanto os homens ficam confinados ao universo doméstico durante estas cerimônias (BALANDIER, 1976).

Para Roger Bastide (2016, p. 112), a função latente da possessão associa-se.

à revanche dos grupos oprimidos: femininos contra os grupos masculinos nas sociedades patriarcais, ou dos estratos inferiores contra os superiores. Cita ainda africanistas que viram uma relação de causa e efeito entre os cultos de possessão e a posição inferior das mulheres na sociedade; é graças a esses cultos que a mulher reage a seu status de dependência para se tornar um ser sagrado superior a seu esposo. Quase sempre, nas sociedades patrilineares e patrifocais, a procura pela iniciação corresponde ao desejo de independência e de superioridade da mulher; ela se inscreve na luta dos sexos, por exemplo, entre os yorubás. Pode-se dizer que uma das funções da possessão é modificar o status social das pessoas inferiorizado pelas normas costumeiras.

A figura da bruxa no Ocidente e a repressão a que foram submetidas às mulheres a ela associadas demonstram o temor em relação ao elemento selvagem nas forças do feminino (DRAVET, 2013). Na Inquisição, durante a Idade Média, a força ameaçadora das mulheres à racionalidade masculinista ocidental cristianizada - o sensível, o intuitivo, o corpo, os afetos, as intensidades, as paixões, as adivinhações, as magias - é simbolizada na figura da bruxa:

As bruxas foram torturadas e queimadas para sinalizar os perigos de práticas e saberes à margem da Igreja e de outras instituições dominantes na Idade Moderna [...]. Senhora dos descontroles, a bruxa guarda, sob os panos, truques que servem para confundir, embaçar e atrapalhar a razão, fazer com que os cursos do pensamento sejam deslocados (ZORDAN, 2005, p. 338).

Essas figuras insurgentes constituem importantes referências para as possibilidades insurgentes de subjetivação feminina, sobretudo às mulheres negras (SILVA; NARVAZ; SOUZA, 2022), as principais vítimas de feminicídio em nosso meio (CERQUEIRA, 2021; CUNHA, 2022).

Considerações finais

Entendendo ser a universidade fundamental no processo da descolonização do pensamento e na formação de profissionais da educação básica capacitados para o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e violências de gênero, sexual e étnico-raciais, tal como previsto pelas diversas normativas educacionais anteriormente abordadas, temos revisado nossos currículos e nossas práticas na direção de uma perspectiva outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante (GOMES, 2012), sobretudo no que tange às representações das mulheres. Conteúdos e temas europeizados, centrados na branquitude ocidentalizada e nas ideias do colonizador - macho, branco, europeu, heterossexual - tem dado espaço a outros saberes, como os africanos, afrobrasileiros e indígenas, com suas histórias, mitos, lendas, cultos e religiosidades, em geral demonizados pela influência católica na educação brasileira (NOGUERA, 2014).

O arquivo que vem sendo constituído a partir do estudo aqui apresentado é material tanto para análises dos modos de subjetivação feminina evocados pelas forças das figuras pesquisadas, quanto para produções que possam inspirar intervenções diversas, articulando transversalmente os campos das artes, da literatura, das lutas sociais - feministas e antirracistas - e da educação. Investigar o que as figuras e narrativas míticas têm a nos dizer sobre o feminino, que pedagogia tem a nos oferecer com seus rituais, suas magias e bruxarias e invocar suas forças, possibilita dar visibilidade a modos insurgentes de subjetivação. As figuras míticas deixam rastros, traços trançados ao longo da história, oferecendo-se para desmontar as representações hegemônicas construídas sobre as mulheres a partir do olhar do colonizador (RAMINELLI, 2009), que se (re)produzem nas diversas mídias (LIMA; VICENTE, 2009) e

materiais didáticos (NEGRÃO; AMADO, 1989; PEDROSO, 2023). Buscamos, assim, invocar figuras que, com suas forças e magias, possam auxiliar a curar as feridas abertas pelo projeto colonial (COSTA, 2020), contribuindo ao enfrentamento das diversas formas de violência de gênero, sexual e étnico-racial contra as mulheres, tal como preconizado pelas diversas políticas e normativas brasileiras.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2022.

AMORIM, M.; MIRANDA, S.; PEREIRA, R. A implementação da lei 10.639/2003 na formação inicial de professores de História: uma análise de Projetos Políticos Pedagógicos de Universidades públicas mineiras (Brasil). **Porangatu**, v.7, n.1, p. 77-93, jan./jun. 2018.

BALANDIER, G. **Antropo-lógicas**. São Paulo: Cultrix, 1976.

BASTIDE, R. **O sonho, o transe e a loucura**. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (DCNERER). Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/>. Acesso: 13dez. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei 9394/1996, modificada pela Lei 10639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Acesso: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 14.164/2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. **Lei 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#. Acesso em: 13 dez.

2020.

BRASIL. **Lei 11.340/2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/lei/l11340.htm>. Acesso: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 mai.2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 28. Mai. 2023.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: Histórias de deuses e heróis. 15. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, S. Mulheres negras e violência doméstica: decodificando os números. **Geledés**, Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CARNEIRO, S.; CURY, C. O poder feminino no culto aos Orixás. **Geledés**, Instituto da Mulher Negra, Cadernos IV, 1993, p. 19-34. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/> Acesso em: 22 nov.2020.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CEZAR, M.I.S. Brasil: Uma história de sedução e violência. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 12, p. 43-54, 2000.

COSTA, C. de L. Feminismos decoloniais e a política e a ética da tradução. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista hoje**: Perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 320-344.

COSTA, O. S. da. **A Pombagira**: a ressignificação mítica da deusa Lilith. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/781>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CUNHA, C. **Feminicídio**: Brasil é o 5º país em morte violentas de mulheres no mundo. UOL, 2022. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/feminicidio-brasil-e-o-5-pais-em-morte-violentas-de-mulheres-no-mundo.htm>. Acesso em: 16 mar. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1988.

DRAVET, F. M. A formação das imagens do feminino na cosmologia da umbanda e sua manifestação no imaginário brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, nº 22. 2013, Salvador. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2013. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2013/trabalhos/a-formacao-das-imagens-do-feminino-na-cosmologia-da-umbanda-e-sua-manifestacao-n?lang=pt-br>. Acesso em: 28 mai. 2023.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GUATTARI, F. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/relacoes-etnico-raciais-educacao-e-descolonizacao-dos-curriculos,da839577-8a20-4e4b-a215-122e40ffd3b9>. Acesso em: 24 Abr. 2023.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar. UFPR, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2022.

GOMES, S. **Magia**. 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/as-maos-de-ouro-de-sonia-gomes-costura-e-memoria/>. Acesso em: 29 mai.2023

HOLLANDA, H. B. de **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

KOLTUV, B. **O livro de Lilith**. São Paulo: Cultrix, 1986.

LEACOCK, E. B. **Mitos da dominação masculina: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LIMA, M.; VICENTE, T. (Orgs.) **O controle social da imagem da mulher na mídia**. Caderno de Textos. São Paulo: Articulação Mulher & Mídia, 2009.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, n. 22, v. 3, p. 935-952, 2014.

MARQUES, E. P. de S.; GONÇALVES, M. dos S. A implantação das DCNERER nas escolas públicas: um desafio possível e inadiável para a gestão escolar. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 5, n. Especial, p.83-97, 2019. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/482>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MATOS, O. Benjamin e o feminino: Um nome, o nome. In: TIBURI, M.; MENEZES, M.; EGGERT, E. (Orgs.), **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, 2002, p. 103-122.

NARVAZ, M. **A (in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica**: onde os discursos fazem(se) política. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, UFRGS. Porto Alegre, RS, 2009.

NARVAZ, M. De Lilith à Pombagira: Literatura e arte para decolonizar corpos e mundos. **Literatura em Debate**, v.15, p. 35 - 46, 2021a.

NARVAZ, M. **Mulheres, Forças e Magias**: Feitiçarias e arte para inventar corpos e mundos. 2021b. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório. Disponível em: <https://www.researchgate.net/project/Mulheres-Forcas-e-Magias-Feiticarias-e-arte-para-inventar-corpos-e-mundos>. Acesso em: 17 jul. 2021.

NARVAZ, M. **Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5442>. Acesso em 22 nov. 2020.

NARVAZ, M.; SILVA, I. Discursos de gênero e os desafios na formação em psicologia para o trabalho com mulheres e meninas em situação de violência. In: HABGZANG, L. (Org.). **Políticas públicas para as mulheres em situação de violência**. Porto Alegre, Dialética, 2021. p. 35 – 50.

NARVAZ, M.; ZORDAN, P. Deusas e diabos: mitos polifacéticos e as forças do feminino. IN: FELDENS, D. et al (Org.), **Corpos, políticas e territorialidades**. Subjetividades e Diferença (volume 1). Sergipe: UFS, 2022. p. 99-122.

NARVAZ, M.; ZORDAN, P. Quem tem medo do corpo, do sexo, do gênero?. In: RIZZA, J. L.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C.; COSTA, A. L. C. (Org.). **Tecituras**: sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. 1ed. Rio Grande: FURG, 2019, v. 1, p. 15-32.

NEGRÃO, E. V.; AMADO, T. **A imagem da mulher no livro didático**: estado da arte. **Textos FCC**, v. 2, p. 56-56, 1989.

NOGUERA, R. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOGUERA, R. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

NORO, D. **Discussões relacionadas a gênero nos Planos de Educação:** o respeito à diversidade nas políticas públicas educacionais. 2017. Dissertação. (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/153212>. Acesso em: 22 jun.2019.

OYEWUMI, O. **A invenção da mulher:** Uma perspectiva africana sobre os discursos ocidentais de gênero. Bogotá, Colômbia: En la Frontera, 2017.

PEDROSO, A. R. **O poder da representatividade:** os livros didáticos de História e as lutas femininas. 2023. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3887>. Acesso em 31 mai.2023.

PIRES, C. Antígona: Hermenêutica do público e do privado. In: TIBURI, M.; MENEZES, M.; EGGERT, E. (Orgs.), **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, 2002, p. 122-134.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMINELLI, R. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-44.

REIS, L. A figura da Pombagira: transgressão e empoderamento feminino. **Sacrilegens**, v. 17, n. 1, p. 109–126, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/30810>. Acesso em: 29 maio. 2023.

RICHLIN, A. Zeus and Metis: Foucault, feminism, classics. **Helios**, v.18, n. 2, p.160–180, 1991. Disponível em: <https://ucla.academia.edu/AmyRichlin>. Acesso em: 12 mai.2005.

RINNE, E. **Medéia:** O direito à ira e ao ciúme. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1988.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 14.705/2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-14705-2015>. Acesso em: 28. Mai. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores da Violência Contra a Mulher:** Lei Maria da Penha. Secretaria da Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 8 jul. 2020.

RIZZO, J. G. de S.; MARQUES, E. P. de S. O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores. **Revista de Educação Pública, [S. l.]**, v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.8952. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8952>. Acesso em: 2 jul. 2022.

RODRIGUES, P. Alguns aspectos da construção de gênero entre os Javaé da Ilha do

Bananal. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 131-147, 1995. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/03112009-111521rodrigues.pdf>. Acesso em: 29 Mai. 2023.

ROSA, C. L. L. da.; NARVAZ, M. **Educação para as relações étnico-raciais na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**: estudo preliminar. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Gestão da Educação: Supervisão e Orientação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Alegrete. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2442>. Acesso em 28 mai.2023

SANT'ANNA, C. A força ancestral feminina no mar de Iemanjáfotoartigo. **Revista Docência e Ciberultura**, Brasil, n.3, p. 271- 285, 2019. Disponível em: <https://www.edoc/article/download/44965/31800>. Acesso em 01 jul. 2020.

SILVA, L. C. da. **Literatura infantil e formação de professores: Caminhos para a implementação da lei nº 10.639/03**. 2021. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Ensino para a Educação Básica. Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1618>. Acesso em: 19 Mai. 2022.

SILVA, R. P.; NARVAZ, M.; SOUZA, A. P. A construção da identidade negra feminina no candomblé. In: SOUZA, E.; NOGUEIRA, S. B.; TEBET, G. (Org.) . **Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 209-222.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Naify, 2015.

WARBURG, A. **Atlas Mnemosyne**. Madrid: Akal, 2010.

ZORDAN, P. Bruxas: Figuras de poder. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 331-341, ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X200500020007/7827>. Acesso em: 22 jun.2021.

ZORDAN, P. Os saberes mágicos do início da modernidade. **Teias**, v. 14, n. 33, p. 11, dez. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24370>. Acesso em: 28 mai. 2021.

~ CAPÍTULO III ~

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO CRÍTICA: RELAÇÕES COM O TRABALHO PEDAGÓGICO

Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Rosane de Abreu Farias

Rosemary Lopes Soares da Silva

Introdução

Ao recebermos o convite para publicar nesta coletânea, a alegria em tratar de um tema tão caro para a educação brasileira nos incentivou a buscar referências significativas que sustentassem nossas questões acerca do trabalho pedagógico nas instituições escolares, especialmente na abordagem da avaliação da aprendizagem, uma vez que consideramos que a avaliação se materializa na produção da exclusão e opressão dos estudantes ao subordinar o trabalho pedagógico a lógica da meritocracia. (FREITAS,2010)

Contudo, alguns desafios se colocaram em nossas reflexões, sendo o mais central trazer a interseccionalidade como um conceito que se coloca na bibliografia vigente, como antitética ao materialismo histórico-dialético, sendo este último nosso ponto de partida de análise teórica. Entre momentos diferentes de reflexões coletivas, na tentativa de apaziguar os sentidos aflitos e garantir a rigorosidade teórica, tomamos por fio condutor o reconhecimento da origem do conceito de interseccionalidade no movimento feminista negro desde a década de 1980, identificando sua ressignificação pelos autores pós-estruturalistas, conforme ressaltado por Smith (2017).

Tendo em vista o uso do conceito de interseccionalidade no contexto da pós-modernidade, para destacar a fluidez e a diversidade com a qual cada sujeito se constitui como ser individual, buscamos neste texto mostrar que este conceito quando referenciado no movimento feminista negro indica não a fluidez e o fracionamento dos grupos sociais, mas sinalizar como determinados grupos sociais sofrem

concomitantemente mais de uma forma de opressão/exploração no modo de acumulação capitalista neoliberal.

Para tal, reconhecemos que a acumulação capitalista ainda que apresente regularidade em seu desenvolvimento, a mesma ocorre de forma a adaptar-se à cultura socioeconômica de cada país ou região. Assim, as formas de opressão/exploração que se realizam a partir da contradição capital-trabalho tendem a ser resultado da maneira como é vivenciada pelo sujeito em sua realidade social. Nesse percurso, o conceito de interseccionalidade aproxima-se do materialismo histórico-dialético por reconhecer que a identificação das formas de opressão/ exploração que os sujeitos mais sofrem dentro de seu grupo social revelam também as maneiras pelas quais é possível resistir e lutar para sua transformação.

Desta maneira, no presente texto realizamos uma discussão sobre a diferenciação e utilização entre conceitos e categorias a partir do campo do materialismo histórico-dialético na produção de conhecimento. A seguir, buscamos identificar as aproximações do materialismo histórico-dialético com a interseccionalidade, que aqui assume o lugar de categoria de conteúdo, conforme Kuenzer (2008) analisa, já que o objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade carece adentrar ao conteúdo, na particularidade do fenômeno. Investigar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em recortes particulares, “(...) sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação” (Kuenzer, 2008, p. 66) é próprio desta.

Por fim, buscamos sinalizar como a análise da organização do trabalho pedagógico, seguindo a perspectiva de Freitas (2010), pode a partir da categoria da interseccionalidade direcionar para as formas como o mesmo tende a configurar-se como uma produção de exclusão e subordinação dos sujeitos sociais com a finalidade de melhor adaptá-los ao modo de produção capitalista.

Destaca-se que as opções epistemológicas aqui realizadas foram orientadas pela perspectiva da práxis transformadora e de superação da realidade desigual e excludente vigente no mundo atual.

Conceito e categorias: o lugar da interseccionalidade no debate

Nosso desafio teórico-metodológico, qual seja, circunscrever a interseccionalidade no campo crítico do materialismo histórico-dialético em interface

com a educação, tendo *a dialética por lógica e teoria do conhecimento* (KUENZER, 2008, p. 55) nos exige o retorno ao significado dos conceitos e categorias na abordagem dos fenômenos sociais.

Nos estudos de Ciavatta (2019, p. 19) na língua portuguesa, categoria e conceito são termos utilizados quase indistintamente nos trabalhos científicos, podem até ter o mesmo significado, enquanto termos que se referem a algum atributo dos seres. Mas também podem servir a uma ordenação mais precisa desses atributos, incluindo os epistemológicos. Categorias e conceitos são questões fundamentais para o entendimento do próprio conhecimento que se pretende produzir. Ambos os termos lidam com objetos de estudo visíveis e invisíveis. Tanto os objetos e fenômenos visíveis quanto os invisíveis ou de pensamento, são seres materiais ou mentais (afetivos, emocionais, intelectuais etc.) em situação de relação com outros tantos seres. Podem designar conteúdos de ordem geral, quanto de natureza específica.

Os conceitos, por sua etimologia (*conceptus*, concepção), dão conteúdo teórico aos termos, a exemplo de economia, sociedade, classe, cultura etc. Os conceitos gerais devem servir ao universo amplo de todos os seres e podem ser objeto de estudo das ciências sociais, da história e da historiografia. As categorias ordenam, classificam os seres (de acordo com sua etimologia, *κατηγορία*, atributo), a exemplo de animais vertebrados e invertebrados, seres minerais, vegetais ou animais etc., nas ciências sociais, quando falamos nas classes sociais, classes de alta, de média ou de baixa renda. Quais categorias são gerais e quais são específicas é uma questão do universo de seres (fenômenos, sujeitos, objetos) aos quais se referem.

Em Kuenzer (2007, p. 62-66), destaca-se que nenhum objeto de investigação “(...) é bem definido, nem sua determinação mais simples é identificada, permanecendo no nível do que Marx chama de abstrato”. Neste sentido, temos o tratamento das categorias metodológicas, que expressam uma perspectiva universal e que definem a forma de investigação, como ponto de partida para o entendimento dos fatos em sua concretude, na dinamicidade e especificidade, em articulação com a totalidade; e as categorias de conteúdo, mais específicas e particulares, que neste trabalho são fundamentais para dar sentido à relação da interseccionalidade com a educação.

A relação entre as características singulares e mais simples do fenômeno social e os processos mais amplos é tratada por também Ciavatta (2001) na tentativa de entender este mesmo fenômeno em sua totalidade concreta. No nível mais simples,

singular, o fenômeno é superficial, fragmentado, individual. As questões apresentadas pelo objeto estudado nesta etapa se isolam do geral e do próprio processo histórico. Sua compreensão mais profunda se dá no âmbito das determinações universais, nas quais residem as determinações que interferem nas relações sociais e de poder, nas leis, nas ações do Estado e do mercado. Isto significa que a superação da superficialidade e imediatricidade do fenômeno analisado implica na relação, na *mediação*, entre o singular e universal (GOUVEIA, 2018).

A singularidade constitui a superficialidade do objeto, sua aparência, o primeiro nível de seu conhecimento. As questões que dela emergem são fragmentadas, imediatas e individualizadas. A análise da realidade social a ela não pode se ater, pois sua compreensão se encontra isolada do processo histórico. A universalidade é o seu oposto, onde habitam as determinações universais que interferem nas relações sociais e de poder, nas leis, nas ações do Estado e do mercado, ou seja, determinações que se relacionam com as questões sociais e políticas mais amplas e que ultrapassam a dimensão da superficialidade. Já a particularidade é o elo entre o universal e o singular, ou seja, o campo das mediações. O estudo de Pontes a define como um espaço vivo, em movimento, necessário para superar a imediatricidade do fenômeno e nele se aprofundar:

Neste caminho, lembramos Pontes:

(...) a razão cognoscente, tendo negado e superado a imediatricidade (aparência), vai processar o nível do concreto pensado, penetrando em um campo de mediações, onde se entrecruzam vários sistemas de mediação, sistemas estes responsáveis pelas articulações, passagens e conversões histórico-ontológicas entre os complexos componentes do real (PONTES, s/d, p.16).

Todo fenômeno é composto por singularidade, particularidade e por totalidade de menor ou maior complexidade. As contradições e tensões nele presentes são responsáveis por dinamizá-lo. Sem elas, seriam inertes, cristalizadas, mortas (Netto, 2011, p.57) e não se conheceria sua totalidade. Neste processo, o sistema de mediações é o principal responsável em articular essas dimensões.

Afirmamos que é a partir da dialética entre as singularidades do fenômeno em mediação com a totalidade social, que tratamos a relação da interseccionalidade com a educação, construídos dentro de um tempo histórico, com suas contradições e determinações universais.

Interseccionalidade e materialismo histórico-dialético

Reconhecendo a importância que a categoria da interseccionalidade tem recebido no campo dos estudos sobre as minorias e a diversidade ao permitir que análises sejam realizadas a partir da intersecção das opressões sofridas pelos sujeitos, e por sua utilização a partir da epistemologia da pós-modernidade, que direciona para o campo do individual os fenômenos que advêm do campo social e coletivo, torna-se necessário a compreensão de tal conceito e de que forma o mesmo se aproxima da perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Partindo da utilização que Kimberle Crenshaw (2017) faz do mesmo, percebemos indicações importantes do alcance político e social que o pensamento interseccional pode realizar.

Utilizei a interseccionalidade como forma de articular a interação do racismo e do patriarcado em geral. Eu também usei interseccionalidade para descrever a localização das mulheres não-brancas, tanto dentro dos sistemas de subordinação sobrepostos quanto nas margens do feminismo e do antirracismo. (p.12 da parte 2)

No entanto, a interseccionalidade pode ser mais amplamente útil como forma de mediação da tensão entre asserções de identidade múltipla e a necessidade contínua de política grupal. (p.02 da parte 4)

No materialismo histórico-dialético a contradição principal da sociedade capitalista é a relação capital-trabalho, discutida na vasta obra de Marx e na qual o autor destaca a desigualdade entre patrões e empregados. A acumulação de capital em qualquer estágio da história produz relações sociais mediadas pela desigualdade de poder entre as partes. As relações de discriminação racial produzidas pelo comércio escravocrata nas Américas resultaram também em uma hierarquia de poder que subordinaram sujeitos não apenas por seu poder aquisitivo (capital), mas também pela sua raça (negra ou indígena), espaço de origem (campo ou cidade) e gênero.

Kevin B. Anderson (2020) demonstrou por meio de seus estudos sobre a obra de Karl Marx que tais preocupações com a diversidade de exploração e opressões que os sujeitos sofrem faziam parte das anotações deste autor, reconhecendo as mesmas como formas diferentes da dinâmica do capitalismo ao redor do mundo. Porém, Anderson destaca que tais preocupações de Marx não receberam a devida importância em suas publicações, sendo algumas ainda inéditas. Demonstra que as relações sociais são bem mais complexas do que os críticos ao materialismo histórico-dialético consideram, uma

vez que a contradição capital-trabalho tende a produzir modos de ser e estar no mundo, ou seja, uma cultura.

Por um lado, tais críticos equivocam-se pelo simples fato de que o capitalismo consiste num sistema social único, que subverte e homogeneiza todas as relações sociais previamente constituídas, tendendo à subordinação de todas as relações humanas à contradição capital-trabalho. Assim, torna-se impossível compreender as relações familiares e generificadas contemporâneas, o conflito étnico-racial e comunitário, ou a crise ecológica, sem examinarmos as relações subjacentes descritas acima. Pois, a família, a questão étnica e o ambiente natural estão todos condicionados pelo modo de produção capitalista. (ANDERSON, 2020, p. 1507)

Conforme ressalta Barbara Araújo (2013) ao pensar em interseccionalidade e materialismo, “não é estranho ao marxismo reconhecer que a realidade material é complexa e determinada por múltiplos fatores, pelo contrário.” É um dos pressupostos do método materialista histórico-dialético reconhecer as mediações do fenômeno estudado em suas relações de particularidade e totalidade. Outro ponto importante que a autora destaca é que não devemos atacar cada forma de opressão/desigualdade de forma fracionada, mas considerar suas formas e intersecções, desta maneira não se nega a questão de classe, mas a considera em cruzamento com as questões de gênero e raça.

Entre as “contradições mutáveis” identificadas por Harvey (2016, p. 169) está a “reprodução social” que o autor definiu como “a contradição entre as condições necessárias para garantir a reprodução social da força de trabalho e as condições necessárias para reproduzir o capital.” Assim os capitalistas perceberam que alguns aspectos tornavam a produção mais lucrativa, tais como: maior instrução, horários rotineiros, constituição familiar, e passaram a influenciar na forma como os trabalhadores organizavam sua vida fora de seu horário de trabalho, incidindo assim no trabalho realizado sem remuneração. Nessa discussão, o autor citado sinaliza como as mulheres sempre assumiram a maior parte dessa atividade.

A reprodução social absorve uma imensa quantidade de trabalho não remunerado, em grande parte realizado pelas mulheres, tanto no passado quanto hoje, como sempre apontaram corretamente as feministas. Para o capital, a reprodução social é uma esfera ampla e conveniente em que os custos reais são terceirizados para as famílias e outras entidades comunais e incidem desproporcionalmente sobre diferentes grupos da população. (HARVEY, 2016, p.175).

Podemos identificar que, ainda que não apareça o conceito de interseccionalidade como categoria de conteúdo, sua utilização ocorre quando o autor sinaliza as mulheres como grupo que mais assume essa reprodução social não remunerada. Se observarmos a função social da mulher na atualidade, logo aparece como principal problema feminino o acúmulo de funções domésticas, familiares (principalmente a criação dos filhos) e profissionais, a chamada sobrecarga mental. Esse tema cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas, só pode ser detectado quando observada a intersecção entre classe e gênero, pois as mulheres das classes trabalhadoras recebem uma carga mental ainda maior que as demais por desempenhar todas as funções, enquanto as mulheres com maior poder aquisitivo por um lado podem contratar mão de obra (das mulheres da classe trabalhadora) para desempenhar suas funções domésticas e familiares enquanto cuidam de sua carreira profissional, ou por outro podem dedicar-se a criação dos filhos e a realização do trabalho doméstico (ou em alguns casos apenas a sua administração) enquanto seus esposos dedicam-se a carreira profissional provendo financeiramente a família.

Se nessa intersecção colocarmos as mulheres negras da classe trabalhadora, poderemos identificar como as mesmas estão ainda mais subordinadas nessa hierarquia social, sendo aquelas que por vezes sujeitam-se aos piores trabalhos para prover suas famílias, não havendo para elas sequer a possibilidade de compartilhar com um companheiro a dimensão financeira da reprodução social ou receber qualquer contribuição nas funções familiares e domésticas. Desta forma, o destaque que Crenshaw (2023) realiza na possibilidade de empoderamento e resistência que a interseccionalidade proporciona ao ser utilizada como categoria nos mostra que há subgrupos a serem observados e defendidos dentro da estrutura de classes do capitalismo.

Claramente, há um poder desigual, mas existe, no entanto, algum grau de agência que as pessoas podem e exercem na política de nomeação. E é importante notar que a identidade continua a ser um local de resistência para membros de diferentes grupos subordinados. (...) Um é o poder exercido simplesmente através do processo de categorização; o outro, o poder de fazer com que a categorização tenha consequências sociais e materiais. Enquanto o poder anterior facilita o último, as implicações políticas de desafiar um sobre o outro são muito importantes. Podemos analisar os debates sobre a subordinação racial ao longo da história e ver que, em cada caso, houve a possibilidade de desafiar a construção da identidade ou o sistema de subordinação com base nessa identidade. (CRENSHAW, 2017, p.03 da parte 4).

Winnie Bueno no livro *Interseccionalidade* de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, publicado em 2020, define que

a interseccionalidade é uma importante ferramenta analítica oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, *status* de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária são construtos mútuos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais. (BUENO, 2020 apud COLLINS e BILGE, 2020, s/n)

Em um curso online oferecido pela Editora Boitempo, a autora sinalizou que a interseccionalidade utilizada como método deve ser compreendida como uma forma de análise que não aceita a explicação por apenas uma categoria, mas que incita ao cruzamento de categorias como maneira de refinar a análise. Ou em sua palavras, “a análise acadêmica que não é redutível a uma categoria em si mesma”. (BUENO, 2023).

No livro, Collins e Bilge (2020) buscaram construir a categoria interseccionalidade enquanto uma ferramenta analítica que pode ser utilizada por diversos campos teóricos para observar sujeitos que sofrem as diversas formas de opressão combinadas. Assim, a categoria mais que ser uma ferramenta teórica, para as autoras deve ser uma estratégia prática de reconhecimento e empoderamento desses sujeitos. Nessa perspectiva, apesar das autoras não declararem-se vinculadas ao campo do materialismo histórico-dialético, podemos perceber que seu objetivo configura-se o mesmo com a categoria: estabelecer a indissociável relação entre teoria e prática, utilizando inclusive o termo gramsciano (ou marxiniiano)¹⁰ “práxis”.

Por sua vez, Sharon Smith (2017) demonstra evocando a historicidade do conceito de interseccionalidade que o mesmo recebe duas formas distintas de interpretação: a do feminismo negro, tendo a ideia de cruzamento de formas de opressão sobre as mulheres negras sido utilizada antes mesmo de se construir o referido conceito; e a do pós-estruturalismo enquanto oposição a ideia de coletividade vinculada ao marxismo, defendendo a individualidade e o empoderamento das minorias. A autora declara que seu objetivo é mostrar que “a tradição do feminismo negro avança em

¹⁰ A categoria da “práxis”, como realizar individual e social, é central para toda a produzida por Karl Marx ao abordar os problemas da produção e da ciência. Em seus escritos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* Marx sinaliza que: “Assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, ela é produzida por ele”. Assim a “práxis humana” não é apenas o trabalho enquanto atividade produtiva, mas todas as relações sociais e culturais objetificadas por ele. Apesar de Gramsci não ter conhecido esta obra marxiniiana, o termo “filosofia da práxis”, utilizado por ele é uma concepção de unidade entre teoria e prática. Discutindo sobre a tese 11 de Marx, que propõe mudar o mundo e não mais interpretá-lo, Gramsci destaca que a mesma não configura-se como um descartar da teoria, mas como o compromisso com a indissociabilidade entre elas. Para o autor a separação entre elas leva a abstração sem sentido.

direção ao projeto de construir um movimento unificado para lutar contra todas as formas de opressão, algo que é central a um projeto socialista”.

Collins e Bilge (2020) iniciam sua obra destacando a polissemia no entendimento do termo interseccionalidade,

(...) em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (COLLINS e BILGE, 2020, p.17).

Ainda que as autoras identifiquem como elemento central de suas construções teóricas a categoria poder, precisamos compreender que a vinculação da mesma para a análise com base na interseccionalidade não deveria ser desprezada, uma vez que a acumulação de capital historicamente promove a hierarquização social e a opressão manifesta pelo poder em suas diversas faces. As próprias autoras assumiram no livro a constatação da teórica feminista Zillah Eisenstein de que “*O capital é interseccional*. Ele sempre intersecciona os corpos que produzem o trabalho. Logo, o acúmulo de riqueza está incorporado nas estruturas racializadas e engendradas que o aumentam.”[grifo da autora] (apud COLLINS e BILGE, 2020, p.35) Logo, podemos constatar que mesmo que as autoras assim não reconheçam, estabelecem indiretamente a relação capital-trabalho como contradição principal do sistema de acumulação capitalista, no qual o uso da interseccionalidade como categoria de conteúdo permite refinar os estudos realizados.

Smith destaca que representantes do movimento feminista negro americano definiam-se como marxistas, mas identificavam que apenas o conceito de classe não dava conta das múltiplas opressões sofridas simultaneamente pelas mulheres negras, sendo assim, tornava-se importante fracionar as especificidades para compreendê-la e fortalecer a unificação das lutas sociais, ou seja, “ele deve ser baseado não nas necessidades dos menos oprimidos, mas sim nas necessidades daqueles que são mais oprimidos – pois é isso que está no âmago da questão da solidariedade.” (SMITH, 2017)

Collins e Bilge (2020) sinalizam que a categoria interseccionalidade normalmente é utilizada para auxiliar na resolução de problemas sociais enfrentados, sendo solucionados pela via da reivindicação por melhores estruturas. Por isso, as mesmas a conceituam como uma ferramenta analítica. Acreditamos que seu uso está além da

perspectiva prática de utilização, mas como dito acima a mesma é uma categoria ao configurar-se como uma relação indissociável entre teoria e prática.

Outro ponto importante que as autoras destacam é que a interseccionalidade não se restringe ao movimento de mulheres negras, mas por meio dela podemos observar fenômenos dos mais diversos grupos sociais em relações de desigualdade e opressão, reafirmando assim a amplitude de possibilidade que se desdobram no uso da categoria. Trabalhando no livro com exemplos práticos, as autoras demonstram como as relações de poder institucionalizadas por meio de práticas organizacionais se sustentam.

(...) as relações interseccionais de poder sustentam as desigualdades sociais de raça, gênero, classe, idade, capacidade, sexualidade e nação. As relações de poder dependem de práticas organizacionais duráveis, embora variáveis, (...). Quatro domínios de poder distintos, porém interconectados, definem essas práticas organizacionais – a saber, o *estrutural*, o *cultural*, o *disciplinar* e o *interpessoal*. Esses domínios de poder são duráveis ao longo do tempo e no espaço. [grifos das autoras] (COLLINS e BILGE, 2020, p.22)

Como domínios interligados, cada um vai produzindo à sua maneira as formas de sustentação do poder, ou de outra maneira, a manutenção das desigualdades sociais e opressão entre grupos sociais diversos. Neste ponto, ainda que as autoras refiram-se à produção de identidades, no campo do materialismo histórico-dialético podemos destacar a relação entre singularidade e universalidade como a particularidade do fenômeno analisado.

Ao iluminar as análises de tais relações, as autoras sinalizam também como a desigualdade econômica incide de forma diversa em cada grupo social e sujeito individual, desdobrando-se nas formas como cada domínio de poder se reproduz:

A interseção entre identidade e experiências é reflexo dos jogos de poder que acontecem nos domínios estruturais, culturais, disciplinares e interpessoais do poder, identidades que transparecem tanto nas interações sociais cotidianas como na imagem pública. (COLLINS e BILGE, 2020, p.31)

Ao definir os quatro domínios do poder, as autoras nos indicam quatro mediações pelas quais a análise de determinado fenômeno precisa considerar.

O *domínio estrutural do poder* refere-se às estruturas fundamentais das instituições sociais, como mercados de trabalho, moradia, educação e saúde. (p.22)
O *domínio cultural do poder* enfatiza a crescente importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder. (p.24)

O domínio disciplinar do poder refere-se à aplicação justa ou injusta de regras e regulamentos com base em raça, sexualidade, classe, gênero, idade, capacidade, nação e categorias semelhantes. Basicamente, como indivíduos e grupos, somos “disciplinados” para nos enquadrar e/ou desafiar o *status quo*, em geral não por pressão manifesta, mas por práticas disciplinares persistentes. (p.27)

O domínio interpessoal do poder refere-se ao modo como os indivíduos vivenciam a convergência de poder estrutural, cultural e disciplinar. Esse poder molda identidades interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, nação e idade que, por sua vez, organizam as interações sociais. A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. (COLLINS e BILGE, 2020, p.29-30)

As definições acima nos remetem a estudos realizados no campo do materialismo histórico-dialético que com outras categorias analíticas permite-nos uma grande aproximação ao descrito acima, tais como: estrutura, superestrutura, sociabilidade, entre outras.

Crenshaw (2023) destaca que “(...) a dimensão da dominação racial que tem sido mais irritante para os afro-americanos não foi a categorização social como tal, mas a miríade de maneiras pelas quais aqueles de nós tão definidos foram sistematicamente subordinados.” (p.04 da parte 4) Quando acrescentamos a questão de classe, tão importante para as análises do campo materialista histórico-dialético, podemos perceber como a subordinação capitalista produz hierarquias de sujeitos espoliados (HARVEY, 2016), que no caso do Brasil, muito bem caracterizado por Marini (1973) como capitalismo dependente, tem na categoria de raça os sujeitos mais expropriados do sistema, uma vez que são os descendentes dos negros escravizados que vivenciam o resultado do racismo estrutural. Desta maneira, a categoria interseccionalidade como uma categoria de conteúdo permite reconhecer as múltiplas relações de exploração/opressão que ocorrem para os grupos minoritários na totalidade da sociedade brasileira, interpretação realizada pelo movimento feminista negro.

Conforme sinalizado por Anderson (2021), os escritos de Marx identificavam intersecções da exploração realizada pelo movimento de acumulação do capital, demonstrando que seria necessário análise sobre esses aspectos.

Torna-se crucial compreender tanto suas brilhantes formulações gerais sobre a sociedade capitalista, quanto perceber as formas concretas pelas quais examinou não apenas a classe, mas também o gênero, a raça, o colonialismo, e o que hoje pode ser denominado a interseccionalidade de tudo isso. Seu humanismo revolucionário subjacente era o inimigo de todas as formas de abstração que negavam a variedade e a multiplicidade da experiência humana,

especialmente pelo fato de que a sua visão se estendeu para além da Europa Ocidental. (ANDERSON, 2021. p. 1522).

O movimento feminista negro reconheceu que dentro da classe havia grupos que sofriam mais exploração/opressão que outros, e para isso seria necessário reconhecer cada forma de opressão e fazer o cruzamento das mesmas para assim propor formas de superá-las. O materialismo histórico-dialético ao propor que a análise parta das mediações entre as particularidades de uma totalidade sinaliza também para a identificação das diversas relações existentes no fenômeno analisado, o que conflui para a percepção da intersecção dessas mediações, nas quais não são isto ou aquilo, mas isto e aquilo.

Isto posto, reconhecendo as especificidades do espaço escolar no contexto social e histórico em que está circunscrito, a análise da organização do trabalho pedagógico, seguindo a perspectiva de Freitas (2010), sob o olhar da interseccionalidade nos permite analisar como se produzem as formas de exclusão e subordinação dos sujeitos sociais na escola, estas comprometidas com a adaptação ao modo de produção capitalista.

Organização do trabalho pedagógico e a interseccionalidade

Questionar quais os objetivos da educação, quem os selecionam e a quem eles servem são reflexões que cabem na abordagem analítica da interseccionalidade. Desde o surgimento da teoria do capital humano, discute-se o papel que a escola desempenha na sociedade de classes. As crenças difundidas pelo liberalismo (que é a ideologia política da burguesia que defende o livre desenvolvimento dos interesses individuais, sem limitação estatal) são de que é possível criar uma sociedade de classes na qual os indivíduos escolhem voluntariamente o caminho que os levem a uma determinada “posição na vida”.

A defesa de que a organização do trabalho escolar não se restringe a sala de aula, mas dela, saltar para as relações sociais, implica em enfatizar que a organização global da escola serve de elemento mediador entre tais relações sociais e a própria sala de aula. A concepção alargada de didática nos estudos de Freitas (2009), considera, para além da sala de aula e das relações sociais, a organização do trabalho pedagógico na escola como um todo.

A escola sofre influência das grandes determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista, as quais incorporam-se na forma de organização do trabalho pedagógico. Não é apenas a didática que deve estar sob análise, mas sim a escola, sua organização e seus métodos, enquanto processos históricos (FREITAS, 2009, p. 58).

Conforme Freitas (2009), o reconhecimento de que o conteúdo e a forma da escola, inclusive seus métodos didáticos, estão moldados pela função social da escola na sociedade capitalista, ainda que não de forma mecânica e inevitável, por considerar toda a população como uma só cultura com os mesmos interesses e vontades, somente separada pela sua condição financeira. A inclusão na cultura escolar se torna um instrumento de aculturação de uma parcela da população que deve apagar a sua própria identidade para se tornar incluída na sociedade e distanciar-se de suas raízes “bárbaras”. Freitas (2010), ao concordar com Tragtenberg (1982), que diz que uma das funções sociais da escola para adequar os estudantes ao poder escolar é a subordinação, extrapola que a inclusão tem esse componente de subordinação ao poder que estrutura o acesso à cultura escolar oficial, é reconhecer que a inclusão e a subordinação devem ser discutidas juntas, por fazer parte do mesmo processo.

Na reflexão acerca da função social da escola capitalista que é a de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema, de acordo com Freitas (2010), é importante entender que as relações sociais e econômicas determinam a forma como a educação é organizada e utilizada na sociedade. Colaboram com este pressuposto os estudos de Filho, Fernandes e Pinto (2019), em que a educação é constituída de características que propiciam a manutenção da hierarquia social, contribuindo para o controle das classes dominadoras sobre as dominadas.

O estudo sobre a “forma escola” e a organização do trabalho pedagógico da escola é o mote para a crítica ao problematizar que mesmo se nos munirmos de todos os melhores jargões da educação inclusiva, a inclusão se apresenta como uma subordinação aos valores e visões de mundo daquele que inclui. De modo que a própria inclusão se apresenta como uma subordinação, ao pensarmos de forma interseccional quais serão os valores disseminados pela mesma. É importante entender que a própria forma escolar atual não é inclusiva, nem nula, ela serve e ocorre dentro de uma sociedade e suas dinâmicas de poder. De acordo com Freitas (2010), a simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas, ou seja, antes mesmo do conteúdo e da avaliação, nas quais a interseccionalidade pode sinalizar para as formas como são

exercidas tais relações e quais sujeitos mais sofrem com as mesmas. Desse modo, para além da educação inclusiva é necessário repensar e modificar a atual “forma escola”.

Ainda em Freitas (2010), isso tudo nos leva a afirmar que a luta pela inclusão e acesso ao conteúdo escolar não pode separar-se da luta pela modificação da atual forma escolar, geradora de subordinação. De acordo com Vincent; Lahire & Thin (2001), a “forma escola” exprime um tipo específico de relação social, como relação com regras impessoais e relação com outras formas sociais, dentre estas, principalmente, relações com formas de exercício do poder. Ou seja, se refere à estrutura, organização e socialização dentro das escolas.

Uma das características da forma escolar vigente é seu isolamento da vida. Ou seja, não debate, participa ou apresenta questões que fazem parte da sociedade em que os alunos estão inseridos. A sociologia da educação é a área que estuda a relação entre a educação, a escola e a sociedade, tendo essa relação como base é importante compreender que não é possível uma separação, a educação não existe no vácuo. Sendo assim, entendemos que a educação faz parte da sociedade exatamente por aparentar não fazer parte dela. Interessa ao capital omitir o conteúdo, ou certos conteúdos na formação dos trabalhadores, já que interessa ao capital, no processo formativo, moldar o trabalhador às suas necessidades, e a exclusão da escola tem a ver com esta sua função excludente, pois ela impede de maneira progressiva, na forma de um gradiente social, ao longo do processo, o acesso ao conhecimento, exatamente pela exclusão da escola ou criação de trilhas de progressão diferenciadas. (FREITAS, 2016, *apud* VARANI, 2016).

A proposta é de ampliar o debate sobre a relação imbricada entre a escola capitalista e a avaliação escolar, entendendo que esta é um processo que faz parte da nossa vida e do nosso social, que avaliamos e julgamos tudo o que nos cerca. A avaliação é estimar o valor, condições ou qualidade de algo. No contexto da educação, a realização de atividades avaliativas, assim como tudo, deve ter uma intencionalidade e um objetivo. Desse modo, compreendemos que quem julga, como julga, seus objetivos e intenções nessa prática também estão inseridos na sociedade, portanto, que a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais.

Na escola corrente, do modo de produção capitalista, a categoria da avaliação emerge entre aquelas que estão na própria constituição da organização do trabalho pedagógico como uma categoria diferenciada, modulando as demais,

sobredeterminando, as outras categorias como os objetivos e, fundamentalmente, o próprio método e o conteúdo. (Freitas, 2016 *apud* Varani, 2016). Existem debates sobre os benefícios de uma avaliação e seu contraponto ao exame. Avaliar não é pontual, é um processo que acompanha a aprendizagem do aluno. Examinar é um recorte com finalidade de mensurar pontualmente o que o aluno acerta ou erra com a intenção eliminatória ou classificatória.

Todas estas maneiras de lidar com a avaliação não resolvem a questão de sua relação com a legitimação do poder do professor e da escola, tarefa que é desenvolvida no âmbito escolar a mando dos objetivos educacionais da sociedade capitalista. (FREITAS, 2010, p. 95)

Sobre as possibilidades de novas formas para a escola e a avaliação, o primeiro ponto de discussão é o de desenvolver o debate para além do acesso. De acordo com Freitas (2010), o acesso ao conhecimento é apenas uma das faces deste processo de criação de sujeitos históricos comprometidos com a transformação da sociedade capitalista. É importante superar a forma que a escola é organizada, retirar esse afastamento aparente da escola com a sociedade, sendo preciso entender a educação como parte do cotidiano do aluno, integrada a sua comunidade e sociedade.

De acordo com Freitas (2010), se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Portanto, torna-se necessário mudar o trabalho pedagógico que acontece na escola capitalista, uma estrutura posta pelo capital e voltada para duas funções sociais fundantes: 1) a exclusão do aluno ao longo do processo; e 2) a subordinação do aluno, menos percebida, mas muito real. Na atualidade podemos afirmar que a avaliação se materializa como mediação na produção da exclusão e subordinação do trabalho pedagógico que produz a opressão dos estudantes. A forma da escola atual ao atrelar a inclusão e a subordinação de tal maneira que uma sempre leva a outra se não houver resistência, deve atrelar igualmente a luta pela inclusão e acesso ao conteúdo escolar à luta pela modificação do atual sistema escolar.

O debate proposto por Colins e Bilge (2020, p. 212), inspiradas pela Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, acerca das questões sobre as opressões de classe, raça, gênero, sobre as desigualdades sociais, a inclusão, a diversidade em uma convergência crítica com a interseccionalidade e a educação, vão no sentido de rejeitar as análises das relações de poder baseadas apenas em classe, defendendo a linguagem mais robusta e carregada de poder dos “oprimidos”. Ao evocar como desigualdades interseccionais de

classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania afirma-se as necessidades das pessoas oprimidas por justiça. A defesa de Colins e Bilge (2020) é de que a educação crítica nos lembra que a práxis é importante, sobretudo para o compromisso da interseccionalidade com a justiça social. Em síntese, o estudo da interseccionalidade como forma de análise e práxis críticas visam a tocar em questões mais profundas sobre educação, transformação e justiça social.

Considerações finais

Recorrer aos conhecimentos produzidos e acumulados em relação a produção dos fenômenos sociais, especialmente, o desenvolvimento da educação e as formas de materialização do trabalho pedagógico nas escolas, isto é, por quais mediações acontecem (ou não) a interlocução entre a escola, para além dos seus muros, com a sociedade, nos encaminharam no sentido de reconhecer as contribuições do conceito de interseccionalidade como uma categoria de conteúdo, que tentamos trazer neste texto, com o propósito de chamar a atenção para a necessidade e a possibilidade de se olhar a educação a partir de outros referenciais.

Nesse sentido, os diferentes autores e referenciais teóricos que atravessam o debate, especialmente, do ponto de vista pelo qual se analisa o problema da organização do trabalho pedagógico nas escolas, entendendo-o como sinônimo de práxis, a função social da escola nesta mediação, materializa-se na reprodução da sociedade capitalista e os seus valores, mas também, como possibilidade de realizar a formação humana sob outras perspectivas. A relação entre a escola com a sociedade se constitui em potencialidade para a construção de uma concepção de educação crítica que possibilita o permanente confronto de distintas concepções, que se posicione sobretudo avesso a defender o que na atualidade se convencionou chamar de “pensamento único”.

Concordamos com Ramos (2023), sobre as preocupações com o cumprimento da principal finalidade do processo educativo, que é a formação humana e o desenvolvimento das condições para o exercício pleno da cidadania pelos sujeitos em sua vida social, que nos leva a compreender que a educação científica, cultural e ético-política dos estudantes é uma condição necessária para vislumbrarmos a transformação das relações sociais, isto implica ir além, na busca da materialidade para mudar o

trabalho pedagógico que acontece na escola capitalista, uma estrutura posta pelo capital e voltada para duas funções sociais: a exclusão do aluno ao longo do processo e a subordinação do aluno, sobretudo pela avaliação da aprendizagem que se materializa como mediação na produção da exclusão e subordinação do trabalho pedagógico que ao mesmo tempo, produz a opressão dos estudantes.

O direito de todas as pessoas terem acesso ao conhecimento sistematizado construído pela humanidade ao longo da história e ao próprio processo social de construção desse conhecimento, implica na organização do trabalho pedagógico comprometido em aprender ciência, entretanto, é preciso formar as pessoas para construir conhecimentos, compreender e transformar o mundo em que se vive, sobretudo, formar para a cidadania que não perde de vista o horizonte dos direitos humanos e a dignidade humana, que não tolera nenhuma das formas de opressão produzidas historicamente e socialmente, sejam elas, as opressões de raça, classe, gênero, etnia, etarismo, sexismo.

É preciso relacionar a educação com a prática, e para isso o conceito de interseccionalidade nos ajuda a perceber as diversas formas que cada sujeito social no interior da escola produz ou por ela é produzido em função de seu lugar social e das formas de opressão/desigualdade que sofrem na sociedade.

Referências

ANDERSON, Kevin B. Classe, Gênero, Raça e Colonialismo: A “Interseccionalidade” de Marx. *Revista Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 2, 2021, p. 1499-1526.

ARAÚJO, Bárbara . Um marxismo interseccional é possível? Pontapé inicial para um debate. 2013. *Capitalismo em desencanto* Disponível em: <<https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/10/28/um-marxismo-interseccional-e-possivel-pontape-inicial-para-um-debate/>> Acesso em 01/05/2023.

BUENO, Winnie. Introdução ao pensamento de Patricia Hill Collins | Aula #1: Interseccionalidade. TV Boitempo, 6 de mar. de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8YXGAJC-oT8&t=1158s>>. Acesso em: 22/05/2023

CASSEL, Jessica. Marxismo x Interseccionalidade. **Esquerda Marxista**. 2017. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/marxismo-x-interseccionalidade/>. acesso em 15/04/23.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.130-155.

CIAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. (org). **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 15/04 2022.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 2017. **Geledés**. [Traduzido por Carol Correia]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8AAparte-1-4/> Acesso em: 18/04/2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP: UNESP, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul.-dez. 2010.

FILHO, A. G.; FERNANDES, S. R.; PINTO, J. R. Marxismo e a educação: uma perspectiva sociológica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.5, n.12, p.85-101, dez. 2019. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/marxismo-e-a-educacao>. Acesso em: 25 abr. 2023.

GOUVEIA, F.P.S. **Projeção e mundo do trabalho: inserção, reinserção e horizonte precário**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In. FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 55-75.

LEWIS, Holly. Por uma crítica marxista à Interseccionalidade. 2021. **Lavra Palavra**. Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2021/09/02/por-uma-critica-marxista-a-interseccionalidade/>. Acesso em abril de 2023.

MACHADO, B. A. (2019). Articulando utopias: algumas possibilidades do encontro entre feminismo negro e o marxismo da reprodução social. **Lutas Sociais**, 22(40), 23-35. <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46647>

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. www.centrovictormeyer.org.br, 1973. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2018. Disponível em Acessado em 27/08/2018.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONTES, R. N. **A categoria de mediação em face do processo de intervenção do serviço social**. S/d. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-104.pdf>>. Acesso em . março de 2018.

RAMOS, Marise. A força material do conhecimento em trabalho e educação nos governos ligados ao PT: contradições da disputa no estado ampliado. **Revista Trabalho Necessário**. V.21, nº 44, 2023 (janeiro-abril). Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em 28/05/2023

SILVA, Andersa Ribeiro da. Bell Hooks: Por uma pedagogia interseccional. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-por-uma-pedagogia-interseccional/> Acesso em: 18/04/2023.

SMITH, Sharon .Uma agenda marxista para a interseccionalidade. 2017. **Esquerda Online**. Disponível em> <https://esquerdaonline.com.br/2017/08/10/uma-agenda-marxista-para-a-interseccionalidade/>. Acesso em abril de 2023

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 33, p. 15-44, jun. 2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200003. Acesso em: 25 abr. 2023.

VARANI, A.; MARTINS, M. F.; DOMINGUES. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **T.C.Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.79>

VOGEL, Lise. Além da Interseccionalidade. 2019. **Ideias de esquerda**. Disponível em: <https://esquerdadiario.com.br/ideiasdeesquerda/?p=1212>. Acesso em abril de 2023.

~ CAPÍTULO IV ~

***HATE SPEECH* ONLINE E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: UM ESPELHAMENTO DA SOCIEDADE NAS REDES SOCIAIS**

Elisângela Bertolotti

Ana Paula Teixeira Porto

Considerações iniciais

Sucessivos e eficazes processos de revolução social e tecnológica em termos de comunicação e de reconstrução identitárias contribuem para desenvolvimento de novos processos de interação. Nestes, em tempos remodelados pelo advento da cibercultura com seus dispositivos comunicacionais online, surge um contexto singular marcado por uma espécie de empoderamento de vozes e de distintas inferências culturais e ideológicas cujos espelhamentos repercutem em manifestações expressas em redes sociais. É nelas que relações interpessoais também são construídas, assim como se formam nichos, aglomerando, de forma rápida e com alto alcance de projeção, perfis que a eles se adéquam.

Historicamente, tem-se a leitura de que, anterior ao surgimento das tecnologias e dos algoritmos que aproximam pessoas com ideias semelhantes, a convivência entre os sujeitos que possuíam pensamentos divergentes era menos endógena, com inferior potencial de conflitos e inconsistências, diferente do que acontece na contemporaneidade, em que a polarização de crenças é acentuada e concretizada em “performances” nas redes sociais (PELLIZARI; BARRETO JUNIOR, 2019).

Com os avanços tecnológicos constantes e as diversas formas de comunicação criadas para a interação social, um dos elementos de interação nas redes é associado ao *hate speech* ou discurso de ódio. Esse assunto tornou-se relevante não somente em termos discursivos, mas sim no posicionamento e espelhamento humano salientado na

web. Logo, discutir sobre os discursos de ódio proliferados nas redes sociais e o modo como isso espelha ações da “vida real” dos sujeitos é permitir que um leque de leituras seja colocado em discussão, principalmente, no que tange a tabus, tais como liberdade de expressão, direitos e deveres dos usuários, etc.

Nesse sentido, este capítulo tem a intenção de refletir sobre a particularidade de um segmento de posts de redes sociais associado à disseminação de discursos de ódio e suas relações com o contexto de qual emergem, procurando compreender como esses discursos surgem, se propagam, os efeitos que podem trazer a quem produz e quem é o alvo. Para isso, há as seguintes seções: a) Discursos de ódio nas redes: concepções, produção e circulação; b) Discursos de ódio e liberdade de expressão e; c) Discursos de ódio e espelhamento de perspectivas ideológicas e sociais; d) Considerações finais.

Para alcançar o objetivo proposto, abordar-se-ão apontamentos teórico-críticos de autores como Wieviorka (2007), Brugger (2007), Besley e Hakala (2007), Magrani (2014), Santaella (2018), Perosa (2017), LÉVY (1999), para discussão da concepção, produção e circulação dos posts; Brasil (1988), Cabral (2010), Recuero (2009), Castells (2013), Rüdiger (2004) ajudam a compreender sobre como ocorre ou não a liberdade de expressão nas redes e suas interpretações; Ferreira, Botelho (2010), Althusser (2007), CNN Brasil (2021), Câmara (2021), Butler (2003), Foucault (1988) e Costa (2008) elucidam sobre perspectivas ideológicas e sociais que respaldam a construção dos posts.

Discursos de ódio nas redes

O discurso de ódio representa um modo de comunicação realizado nos diversos setores humanos, sobretudo, nos campos digitais, tendo em vista a leitura realizada no artigo anterior, que aponta sobre redes e mídias sociais e sua relação com a cibercultura. Dessa forma, o discurso de ódio pode ser lido em um intervalo complexo dos limites da liberdade de expressão e da dignidade humana. Além disso, é compreendido como uma violência que vai além do corpo, do físico, e se constitui como uma violência simbólica (WIEVIORKA, 2007). Conforme Brugger (2007, p. 118) o conceito do termo pode ser caracterizado:

como uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação à maneira de ser, ao estilo de vida, às crenças e às convicções de um indivíduo ou grupo de indivíduos. É manifestado por meio da discriminação de caráter religioso, nacional, racial, sexual, ético e de classe, reconhecido em discursos nazistas, racistas, xenofóbicos, homofóbicos e misóginos. Além disso, tem como

elemento nuclear, para a sua identificação, a concepção de incitação à discriminação.

Ademais, o termo tem origem na língua inglesa com o vocábulo *hate speech*, que salienta atitudes de intolerância, ódio e violência contra outros sujeitos e situações sociais. O autor apresenta o conceito de discurso de ódio em dois eixos: insulto e instigação. O insulto refere-se diretamente à vítima do discurso: representa a falta de respeito direcionada aos sujeitos que participam de determinado grupo, ou seja, o preconceito e o discurso não são elaborados somente para uma pessoa, mas sim para o grupo em que tal se insere. Segundo Silva et al. (2011, p. 447), quando há um preconceito direcionado a um sujeito, todos os demais que compartilham das mesmas crenças e peculiaridades sentem-se parte da violação. Com isso, cria-se a denominada vitimização difusa: que não se detém a denominar ou distinguir a vítima, mas sim verificar o grupo social.

Quanto ao segundo eixo, a instigação está relacionada aos demais leitores das manifestações discursivas negativas. São usuários que não se identificam com as vítimas e compartilham de determinado (pré) conceito discriminatório que amplia a abrangência de tais discursos. O emissor do discurso apropria-se de certa persuasão e utiliza-se de elementos que incitam a criação de estereótipos. Pode-se compreender, diante dessas colocações, como a falta de reconhecimento facilita o processo de disseminação de opiniões e a adesão. Entre as principais características do *hate speech* estão:

Quadro 1 - Características do *hate speech*

Anonimato	os usuários ficam à vontade e são encorajados a serem desrespeitosos, odiosos e intolerantes;
Alcance	permanência e itinerância: os discursos podem ser lidos, reproduzidos e compartilhados por um grande público que se conecta com os textos, fazendo com que os enunciadores permaneçam na web e se redirecionam para várias redes sociais;
Invisibilidade	a existência de uma distância física, por parte do emissor dos discursos e do público-alvo, favorece que o “odiador” não subestime a semântica e a consequência dos seus atos (em

	alguns casos). Esse distanciamento gera certa invisibilidade recíproca. Além disso, alguns sujeitos criam perfis falsos para tais pronunciamentos;
Comunidade	a internet não dispõe de filtros em relação aos discursos de ódio, palavras ofensivas, etc. Isso permite que as pessoas que compartilham da mesma opinião e ideologia se conectem e ampliem sua rede de leituras;
Instantaneidade	em questão de segundos, as pessoas podem ler o que outras, em vários locais do mundo, publicam. A rapidez disponibilizada pela internet incentiva, de certa maneira, que reações, comentários e compartilhamentos sem filtro sejam expostos e ampliados na medida em que ocorrem novos alcances online.

Fonte: elaborado pela autora a partir das leituras de Mendonça, R. F.; Amaral, E. F. L. (2012); Brown (2018).

Nesse sentido, com a popularização da internet e de suas inúmeras funções – informação, interação, criticidade, compartilhamento de dados e opiniões, etc. –, há uma facilidade em compartilhar esses discursos que ódio que, quando conectados aos filtros geracionais, que são reconfigurados pelos algoritmos, geram amplitude e rápida disseminação. Esses formatos trouxeram e potencializaram novos “fenômenos alienadores” conhecidos como “bolhas sociais”, que são caracterizadas enquanto um local de produção de percepções sobre determinado assunto, principalmente, aqueles que destoam do “novo” e contestam atributos de padronização. Algumas bolhas, “comprometem a saúde social, individual e coletiva, que devem ser combatidas por meio da educação, do pensamento crítico e da ética (GABRIEL, 2009, p. 125).”

Para Besley e Hakala (2007, p. 71), as bolhas sociais são compreendidas como um espaço temporário, com delimitações e objetivos específicos: unir leituras, formatos, faces e aspectos favoráveis para a organização de dados, públicos pré-determinados e informações. Nesse sentido, esse fenômeno volta-se à “personalização, privacidade e prioridade.” Com o tempo, esse conceito teve modificações, tendo em vista estar em sintonia com as identidades que o constituem. Logo, cada ação realizada na web corresponde a um algoritmo que classifica os “interesses” individuais e os socializa de acordo com os “interesses” de determinado grupo. Esse recurso é denominado “filtro-bolha”, que

se trata de um conjunto de dados gerados por todos os mecanismos algorítmicos utilizados para se fazer uma edição invisível voltada à customização da navegação on-line. Em outras palavras, uma espécie de personificação dos conteúdos da rede, feita por determinadas empresas como o Google, através de seus mecanismos de busca e redes sociais como o Facebook, entre diversas outras plataformas e provedores de conteúdo (MAGRANI, 2014, p. 118).

Os denominados filtros de bolhas podem, além de influenciar na construção de grupos, contribuir com a manipulação mercadológica e política dos sujeitos que utilizam a internet. Quase sempre imperceptível aos olhos do usuário, esses filtros manipulam os possíveis interesses de quem está conectado, apresentam posts direcionados nos *feeds*, controlam o acesso a conteúdo baseado no perfil e hábitos de consumo e assim constroem uma rede “oculta” de relações com outros usuários de perfis semelhantes e com interações afins.

De acordo com Santaella (2018, p. 54) “criam-se monoculturas viciadas nos mesmos *feedbacks loops*. Pior do que isso é quando as crenças conduzem os indivíduos à prática inadvertida ou deliberada de espalhar notícias falsas como retroalimentação de suas crenças mal fundadas.” Além disso, atualmente, há as bolhas da pós-verdade, que são visualizadas constantemente nas redes e são desfavoráveis aos discursos que abordam fatos e acontecimentos.

Nessa abordagem, Perosa (2017, s.p) disserta sobre o “império da pós-verdade”, indicando que “é da natureza humana recusar fatos que contrariam nossa visão de mundo. A desconfiança geral em relação às instituições piora nossa capacidade de distinguir mentiras de verdades.” Em sua reportagem, a autora salienta que pesquisas em torno de comportamento humano demonstram que o “poder da crença tende a sobrepujar a argumentação racional baseada em fatos”, o que apresenta uma quase invisível possibilidade de mudança de opinião quando novos dados e fatos são colocados contra crenças ideológicas pré-determinadas.

O acesso a um fluxo de informações que favorecem e incentivam a comunicação tornam-se vislumbradas e lidas enquanto um termômetro de receptividade de temas, em sua maioria, empíricos, que ressoam, em alguns casos, em discursos de ódio. Isto é, o diálogo entre os membros permite que os sujeitos tenham convicções de quais páginas, perfis e *hashtags* eles seguirão, ampliando escalas de interesse e de construção de bolhas diante das redes sociais, as quais publicizam as ideias de seus seguidos que, através de posts e likes, asseveram a fragmentação online. Diante disso,

a cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. **Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna "universal", e menos o mundo informacional se torna totalizável.** O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular. Ou antes, ele os aceita todos, pois se contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas. **Não quero dar a entender, com isso, que a universalidade do ciberespaço é "neutra" ou sem consequências,** visto que o próprio fato do processo de interconexão já têm e terão ainda mais no futuro, imensas repercussões na atividade econômica, política e cultural. **Este acontecimento transforma, efetivamente, as condições de vida em sociedade.** (LÉVY, 1999, p.111, grifos nossos).

A universalização do ciberespaço, decorrente das atualizações tecnológicas e da expansão de conexões, além de exigir mudanças estruturais, enunciativas e estéticas quando se trata do ato de interagir, trouxe novidades no que tange ao modo como o ser humano é visto no âmbito virtual. A readaptação do sujeito físico para a sua versão “perfil”¹¹, além de revigorar a realidade em termos de comunicação, enalteceu um paralelo entre o que se pensa e o que se julga correto em aspecto de “padronização social” e da preponderância ou não de limites dessas questões em ambas as esferas – vida real e virtual, diferenciadas, exclusivamente, pelo suporte de veiculação/execução das ações humanas.

Afirma-se que a tecnologia é o fator que delimita a estreita fronteira entre a vida real online da presencial. Com o frequente uso das redes, nota-se que os recursos disponibilizados pela esfera digital constituem novas possibilidades de desenvolvimento da práxis humana, como, por exemplo: os contatos físicos, embora não suprimidos, foram substituídos por vídeochamadas e outras ferramentas de diálogo; as aulas foram adaptadas, em sua maioria, no atual contexto pandêmico, para o ensino remoto; as atividades de interação social, com os novos aplicativos, favorecem o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas – vídeos, podcasts, fotos, *stories*, etc; a violência física contra travestis e transexuais é exposta e reiterada mediante discursos de ódio com mais facilidade. Dentre os itens destacados, é possível notar uma relação entre a vida real online e presencial, o que permite a leitura de uma dualidade que, embora não possa ser substituída uma pela outra, contrasta de maneira lógica e, até então, mesmo que parcialmente, eficaz.

¹¹ Considera-se um “perfil” toda conta criada em redes sociais de comunicação, seja com dados cadastrais corretos, aqueles que são coerentes com os da Receita Federal ou não, nomeada de “perfil fake.”

Desse modo, a necessidade de tornar público tudo aquilo que se pensa, pode ser interpretada e justificada como uma forma de “evasão da vida real” ou da inexistência de filtros e de consequências daquilo que é postado nas redes sociais. O novo caminho mostrado pelas tecnologias traz consigo uma não delimitação de opiniões e contextos, o que facilita que essa “fuga” da realidade seja depositada nas redes, através de posts, sobre quaisquer assuntos, sem que haja determinada preocupação com respostas ou julgamentos alheios. Um novo mundo em que a liberdade da vida real é compartilhada nas telas, mediante exposição de tudo aquilo que se considera correto dentro de determinadas “bolhas sociais”. Assim,

as redes sociais se apresentam como um novo mundo que nos permite tornar público coisas que não ousaríamos dizer face a face. Estudar as formas de expressão através de imagens e frases feitas, bem como comentários e páginas relacionadas ao usuário pode delimitar novos modos de conduta na sociedade. Empresas, por exemplo, já buscam os perfis de candidatos, procurando entender a postura e valores pessoais de quem pretendem contratar (SANTOS, 2014, p. 01).

Entretanto, compreende-se que há uma relação incontestável entre a vida real e a online. É visível que os vínculos criados nas teias das redes ressoam de/em ações negativas e/ou positivas na vida real, como exemplo do excerto acima, presencial, dos sujeitos e vice-versa. Essa afirmação ressalta como as redes fazem o papel de reprodução da vida fora das tecnologias. Isso é justificado, também, pela incessante necessidade que as pessoas sentem em exporem, no Facebook, por exemplo, “o que estão pensando.” – algo estimulado por um dos mecanismos de interação da própria plataforma. Dessa forma, a vida dos usuários da rede é exposta, assim como suas percepções, estimulando novas ramificações comunicativas e ideológico-culturais.

Liberdade de expressão online

Nesse paralelo entre o real e o virtual, destaca-se a liberdade de expressão, termo amplo semanticamente e muito utilizado nas redes sociais como forma de “justificativa” para posicionamentos não “aprovados.” Sendo um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito e associado diretamente à dignidade da pessoa humana, sua leitura e autonomia, a Liberdade de Expressão integra a Constituição Federal, Artigo 5º, incisos IV, IX e XIV e no artigo 220, parágrafo 1º, quando ela afirma que:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: **IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional; Artigo 21, inciso XVI: Art. 21. Compete à União: XVI - exercer a classificação, para efeito indicativo, de diversões públicas e de programas de rádio e televisão; Artigo 220, parágrafos 1o, 2o, 3o, artigo 221 e artigo 227, caput: Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. § 1º - Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. § 2º - É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística (BRASIL, 1988, s.p, grifos nossos).**

O documento reflete, também, algumas influências jurídicas que foram dissertadas por setores internacionais, como no artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, no artigo 13.1 da Convenção Americana de Direitos Humanos, Pacto de São José da Costa Rica e no artigo 19 do Pacto Internacional sobre Direitos Civil e Políticos. Diante disso, percebe-se que a liberdade de expressão, ao garantir a livre construção de ideias e de manifestação dessas, assegurando os direitos dos sujeitos, sem censura e sem – lê-se – influências ideológicas, culturais e sociais, reitera que o ato de pensar, seja ele banal ou relevante para determinadas situações, pode ser expresso e deve ser respeitado.

A liberdade de expressão é definida por Cabral (2010, p. 55) como o direito “de qualquer um manifestar opiniões e pensamentos sem medo de retaliação ou censura por parte do governo ou de outros membros. É um conceito fundamental nas democracias modernas, nas quais a censura não tem respaldo moral.” Isto é, constitui um valor moral em que sujeitos têm assegurada a possibilidade de garantir a sua própria existência, a qual é concretizada diante da exposição de suas leituras sobre o mundo.

O fato de não poder ser negada, refutada ou censurada, por pessoa física ou jurídica, faz com que não existam filtros no momento da exposição de leituras, o que caracteriza e, em alguns argumentos tenta justificar, o comportamento dos usuários nas redes sociais e conseqüentemente o modo como comunicam suas posições, conceitos e perspectivas de vida e de mundo. Essa leitura em um viés jurídico é fundamental:

respaldar-se em registros jurídicos e, sobretudo, em aspectos sociais e humanos, observando o modo como sua relação interfere/influencia em uma leitura equivocada ou não de liberdade de expressão.

De acordo com Recuero (2009), as redes sociais são compostas de atores, que correspondem a determinados grupos de pessoas e de conexões, que dizem respeito às interações realizadas pelos sujeitos na web. Essa junção assevera a disseminação de discursos, que são elaborados por esses sujeitos e que comunicam o que consideram conveniente para si ou até mesmo para um grupo social específico, que veja determinadas explanações, mesmo que absurdas aos olhos de outros leitores, corretas e coerentes com pensamentos que deveriam ser, em tese, generalizados. Dessa forma:

Os seres humanos criam significado interagindo com ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com redes sociais. A constituição de redes é operada pelo ato da comunicação. Comunicação é o processo de compartilhar significado pela troca de informação. Para a sociedade em geral, a principal fonte de produção social de significado é o processo da comunicação socializada (CASTELLS, 2013, p. 15).

Como consequência dessa pluralidade e liberdade opinativa, parte dos usuários não se utiliza de filtros em seus posts nos canais, permitindo um (novo) movimento de disseminação de ideias e crenças (ECO, 2015). Sob essa ótica, portanto, as redes constituem um lugar caracterizado por aceitar quaisquer discursos, positivos ou negativos, com o respaldo de que é necessário haver liberdade de expressão quando se trata de exteriorizar o que se pensa, mesmo que haja uma frágil promessa das plataformas de controle do que pode ser publicado ou não. Há, assim, com as redes sociais um campo aberto para publicização de quaisquer publicações como se elas fossem uma espécie de “território livre” que dão vazão a também quaisquer ideias sem fundamentos (legais, éticos, sociais) ou juízo crítico.

Dessa forma, as características do ciberespaço permitem uma troca simbólica (BORDIEU, 1980) entre os sujeitos, fazendo com que exista um “conjunto de práticas e representações que surge e se desenvolve com a crescente mediação da vida cotidiana pelas tecnologias da informação e, assim, pelo pensamento cibernético e a civilização maquinística [...]” (RÜDIGER, 2004, p. 183). Essa formatação reitera a configuração de um ambiente autodemocrático, sejam em pequenas ou em grandes comunidades com ideias em comum (CASTELLS, 2012).

Além do caráter de troca simbólica, as redes sociais também permitem que disseminações de conteúdos, baseadas em pós-verdade, sejam realizadas de diversas maneiras e com recursos específicos, como os posts. Os posts facilitam a disseminação de leituras, tendo em vista que, enquanto um gênero textual, têm uma função comunicativa específica que pode ser moldada de acordo com a intenção comunicativa, o público-alvo e o suporte de compartilhamento. Em vista disso,

O incitamento ao ódio através da Internet não é diferente do incitamento através de um jornal, de um panfleto, um livro ou mesmo dentro de uma torcida organizada. A diferença, naturalmente, está no alcance destes discursos e argumentos. A Internet fornece aos movimentos de ódio uma maneira fácil e de custo baixo de levar a – potencialmente – milhões de pessoas suas visões e pensamentos. Além disso, as próprias características interativas e a multiplicidade de linguagens que o meio suporta – áudio, vídeo, texto, fotografia, etc. – são, em si, elementos de persuasão, de conquista do usuário, e podem ser articuladas como forma de exposição e construção do discurso odioso (STEFFEN, C; WAINBERG, J.A., 2008, p. 23)

Logo, os elementos de composição dos enunciados que são publicados na web facilitam a sua articulação em termo de alcance de público e de multiplicidade de pensamentos e opiniões. A dinamicidade dos textos em conjunto com um suporte eficaz e rápido – refletindo sobre os algoritmos de pesquisa online – salienta como os discursos de ódio e a liberdade de expressão, por vezes, entram em conflito e espelham ações e visões já manifestadas de alguma maneira da “vida real.”

Redes sociais e espelhamento de perspectivas ideológicas, culturais e sociais

O “pensamento conservador à brasileira” (FERREIRA, BOTELHO, 2010) é configurado como uma espécie de junção de determinações ideológicas que, de modo amplo, pairam na Constituição brasileira desde sua primeira versão. Heranças do passado colonial e escravista, por exemplo, são “valores” ainda notórios em práticas com vieses de autoridade, de hierarquia, de disciplina, de discriminação, entre outros. Os traços ainda vigentes destacam como essa formação atinge outras instituições partícipes da sociedade e ressoam em discursos e ações não benéficas.

A reação negativa dos indivíduos que prezam pela unidade nacional surge e é compreendida, muitas vezes, como algo automatizado, tendo em vista que está relacionada e reiterada à luz de comportamentos enraizados socialmente e que estão presentes em diversos grupos, tais como: escolas, igrejas, família, etc (ALTHUSSER,

2007). Assim, vê-se que situações de imoralidade e agressão contribuem para um determinado congelamento social que direciona as pessoas, à medida que situações de desrespeito acontecem e são cada vez mais presenciadas.

Nesse cenário, pode-se afirmar como ocorre, cotidianamente, a ampliação de tais valores e como a sua concretização se manifesta em diversas esferas sociais. Trata-se, portanto, de uma continuação que assume papel de destaque quando se pensa em preconceitos social, humano, cultural, ideológico, sexual, etc. Ao longo da história, sabe-se que inúmeras civilizações foram grifadas por conflitos que originavam, substancialmente, pela não aceitação das alteridades de determinados grupos. A título de exemplo, cita-se: a) Adolf Hitler, e seus discursos, que vitimou 6 milhões de Judeus; 7 milhões de Civis soviéticos; 312 mil pessoas com deficiência; cerca de 2 mil testemunhas de Jeová; além de milhares de escravos, homossexuais, etc. (ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO, 2019); b) conflito entre Tutsis e Hutus, em Ruanda, entre 1990 e 1994, que provocou a morte de, em média, 800 mil pessoas, através de rádios e jornais, mensagens de ódio que induziam a eliminação dos Tutsis eram emitidas.

Os casos abordados, além de vários outros já ocorridos na História, apresentam a propagação de mensagens violentas e de crenças limitantes com teor ideológico e podem corroborar com a disseminação do ódio. No Brasil, em 2016, realizou-se uma pesquisa para identificar a presença de discursos de ódio na web. Foram identificadas “393.284 menções, sendo 84% delas com abordagem negativa, de exposição do preconceito e da discriminação” (O GLOBO, 2016). Já em 2022, em uma pesquisa realizada pela SaferNet¹², com o objetivo de verificar o aumento do uso das redes sociais na pandemia e dos enunciados construídos nesse período, apontou que “a violência online, o discurso de ódio, atingiu níveis recordes em 2020 e 2021 [...] aumentou significativamente as denúncias de LGBTfobia e transfobia. Os maiores números da década foram alcançados em 2020 e 2021.” Além disso,

A associação que desde 2005 trabalha para promoção da segurança digital no Brasil, já recebeu mais de 2,5 milhões de denúncias relacionadas a crimes de ódio na internet. A partir dessas denúncias, traçou um perfil dos odiados e percebeu que eles têm cor e gênero bem definidos. Cerca de 59,7% das vítimas desses discursos de ódio são pessoas negras, e 67% são mulheres. Outras

¹² A SaferNet é denominada uma organização não governamental, que, através de cientistas da computação, de professores, de pesquisadores em Direito, defendem e promovem os Direitos Humanos na Internet. Link para acesso ao site: <<https://new.safernet.org.br/>>.

minorias, como pessoas LGBTQ+ e indígenas, também figuram nas estatísticas (CNN BRASIL, 2021).

Conforme as informações apresentadas, os discursos de ódio são direcionados a públicos específicos com a intenção de atingi-los de modo violento e desrespeitoso. Três dos principais nichos que são alvo desses discursos são negros, pessoas LGBT e mulheres. Os números expostos, além de expressivos, salientam a necessidade de diálogos sobre o assunto, implementação de políticas públicas e, principalmente, (re)conhecimento e respeito por parte dos autores dos posts. Nesse sentido,

O discurso de ódio é centrado numa crença equivocada de meritocracia, que presume que todos temos as mesmas condições de obtermos os mesmos sonhos, o que não é verdade porque partimos de lugares de privilégios diferentes. Ele também é alimentado pela ideia de que outros são responsáveis pela infelicidade e as dificuldades enfrentadas pelo mundo. Um elemento que sustenta o discurso de ódio é a masculinidade tóxica, que promove cultura de estupro, gera discurso anti-LGBTI+ e teve um exemplo recente, com o grupo que invadiu o Capitólio, nos Estados Unidos. O discurso de ódio, por sua vez, é o que sustenta o extremismo, explica a pesquisadora, que completa: “Quando o discurso afeta a dignidade humana das pessoas, deve ser criminalizado” (CÂMARA, 2021).

A falsa meritocracia idealizada pelos sujeitos faz com seus preceitos sejam corretos e livres de questionamentos e/ou exclusão. Os danos causados aos sujeitos que são alvos dos discursos, que sentem medo, receio, angústia, depressão, ou seja, prejuízos psicológicos, quando caracterizados nesse formato, são considerados como danos diretos. Já os danos indiretos, são aqueles que representam a discriminação em virtude do prejuízo que ocorre em relação à reputação social dos integrantes dos grupos, o que ressoa na rotulação de que esses sujeitos não fazem parte da sociedade.

A verificação e estudo de tais danos para posterior andamento judicial, se necessário, dá-se através da interpretação e análise dos posts com base no Guia para Análise de Discurso de Ódio. O documento, elaborado entre 2017 e 2019 pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da FGV Direito SP (CEPI-FGV)¹³, qualifica-se como um passo a passo para compreensão de discursos de ódio, expondo desde a identificação e avaliação até a regulamentação e o sancionamento dos enunciados. Conforme figura abaixo:

¹³ Salienta-se que a Matriz de Variáveis citada é utilizada como aporte jurídico para identificação e análise de posts. Logo, para a construção da seção crítico-interpretativa desta tese, não serão utilizados tais fatores.

Figura 1 - Infográfico da Matriz e Variáveis



Fonte: CEPI-FGV. Disponível em: <<https://bitly.com/zwtmYUu>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Logo, no que tange, mais especificamente, ao público LGBTQIA+, as distinções estabelecidas pelo heterossexismo, induzem que outras formas de sexualidade e gênero sejam colocadas à margem, o que reiteram em discursos estigmatizadores. As pessoas que têm sua identidade sexual diferente do que é compreendido enquanto correto pela sociedade, têm seus discursos interpretados de forma afrontosa e acabam sendo penalizados pelos outros.

O “natural”, nessa perspectiva, quando não identificado pela sociedade que impõe o certo e o errado por meio de julgamento de valores e de pré-conceitos deficitários, revida com a exclusão social. Essas atitudes acarretam, em não raras situações, atitudes agressivas que, por sua vez, incentivam ações desumanas como forma de “correção” a esses sujeitos que são desrespeitados e têm seus direitos e deveres retidos (BUTLER, 2003).

A sociedade, em razão de vários aspectos da evolução social e embasada por conceitos conservadores, acabou por estabelecer como sendo o ‘padrão’ de identidade do indivíduo o homem-heterossexual-masculino e a mulher-heterossexual-feminina. Qualquer forma de construção da identidade que difira deste ‘padrão’ é vista por muitos como um desvio de conduta e, na maioria das vezes, o indivíduo que constitui sua identidade fora desde ‘padrão’ acaba por ser alvo de segregação social. Em função disso é que afirmamos a existência em nossa sociedade de um padrão heteronormativo, que se consubstancia como verdadeira semente do preconceito, do repúdio daquilo que possa parecer dessemelhante. (MORA; LOPES; PRANDI, 2012, p. 353-374).

Como forma de suavizar a dimensão que a sexualidade apresenta, “a repressão funciona como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e a constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber” (FOUCAULT, 1988, p. 10). A repressão faz com que a sexualidade, embora reprimida, seja acompanhada por um discurso destinado ao diálogo e à verdade, que necessita de constantes interrogações. Assim,

A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negocista e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente. Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril. Não seria somente contrariar uma tese bem aceita. Seria ir de encontro a toda a economia, a todos os "interesses" discursivos que a sustentam (FOUCAULT, 1988, p. 30).

Ainda de acordo com Foucault (1988), as normas impostas socialmente funcionam como um dispositivo de poder, em que a padronização é cumprida. Dessa forma, esses processos contribuem para a proliferação da violência e possuem o objetivo de regularizar os cidadãos, isto é, há uma espécie de adestramento e disciplinarização dos corpos das pessoas. Ao serem postas em práticas, essas normas controlam uma população por meio de uma imposição de condições físicas e biológicas, que são reiteradas à medida que discursos de ódio são produzidos e publicados (FOUCAULT, 1988).

Com isso, verifica-se como o “congelamento social”, em termos evolução humana, é dificultado. As interiorizações realizadas entre os cidadãos partem de uma necessidade de conhecimentos formativos e humanizadores. Ademais, entendem-se como as ações sociais, históricas e fisicamente realizadas são postas em discussão nas redes sociais e se disseminam facilmente, construindo o espelhamento social e, também, relações humanas não profícuas.

Ao se associar essas reflexões ao campo de posts de redes sociais, observam-se algumas questões importantes no sentido de compreender por que as redes espelham determinados padrões sociais, culturais e ideológicos e como esse processo pode espelhar algo não negativo, estimulando o banimento dos discursos de ódio do cotidiano das redes sociais. Isso porque, nas redes, os efeitos de publicação, curtida, comentário e

compartilhamento de discursos de ódio podem ter resultados indesejados por longos períodos, acometendo vítimas em diferentes frentes (baixa autoestima, cancelamento, doenças psicológicas, perdas profissionais, etc).

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer a celeridade, o dinamismo e o acesso facilitado às redes sociais como marcas singulares de um processo de interação que tem uma amplitude e um alcance muito maiores que outros meios de interação social. Conforme explica Valério (2022, p. 46) “O conteúdo é capaz de continuar engajando usuários novos e recorrentes por até três anos após a publicação do post depreciativo. Figurativamente falando, é como se fosse um eco prolongado no espaço virtual.” Ou seja, o poder de disseminação é altíssimo, tanto de conteúdos adequados quanto inadequados.

Em segundo lugar, redes sociais precisam de controle tanto da parte do usuário quanto das plataformas. No campo da publicação de discursos de ódio, a ausência de filtros – ou as falhas dos que existem – torna-se combustível para que esses discursos tenham maior projeção com propagação que pode viralizar. Sob esse viés, é preciso aprimorar o que se pode publicar nas redes com novos e eficientes filtros de controle das plataformas, o que inclui diversas ações, como a exclusão imediata de publicações inadequadas, que seja capaz de identificar as mensagens explícitas de preconceito, misoginia, homofobia, racismo e intolerância religiosa, e as implícitas que, mesmo sugestivas, tão comuns em piadas, por exemplo, também contribuem para expansão desses discursos.

Além disso, é fundamental a implementação de uma política severa, pautada em legislação específica, para punição dos autores e de quem compartilha esses discursos, pois sem a criminalização de autoria e compartilhamento dos discursos de ódio dificilmente se coíbem atitudes de sua disseminação. Por força de leis mais severas e atualizadas de acordo com padrões de comportamento atuais, pode-se ter um resultado mais otimista para controle, censura, apuração e punição de autores e co-autores de discursos de ódio nas redes sociais.

Mas acima de tudo é necessária uma mudança social, cultural, ideológica e cultural, uma vez que a manifestação de ódio, independentemente do instrumento para sua prospecção, não é uma novidade nas redes sociais. Existe antes delas. Não foram as redes sociais que criaram os discursos de ódio. Elas apenas os propagam com uma velocidade e um poder de “sedução” mais eficiente se comparados a outros meios de

comunicação não online. Dessa forma, para que os discursos de ódio não sejam tão frequentes nas redes, a formação humana precisa ser ressignificada. Cultura da paz, práticas educacionais humanizadoras, objetos de conhecimento nos currículos escolares explorando essas discussões são urgentes, assim como uma campanha das próprias mídias para uma formação mais crítica e menos violenta, machista, intolerante de seus usuários. Há necessidade de um esforço coletivo, individual, coletivo, de Estado para que os discursos de ódio possam ser compreendidos e banidos de suas práticas.

Considerações finais

A evolução cultural e humana nem sempre acompanha a evolução tecnológica. A partir do retrospecto histórico da cultura e da tecnologia apresentado, evidenciou-se que as redes sociais surgiram com caráter pessoal. Pensando em suas especificidades e intuitos, elas reúnem mais do que usuários que se conectam e criam perfis, sejam eles reais ou *fakes*, elas unem ideias de grupos com características peculiares que possuem afinidades e atributos e ideológicos sociais semelhantes. Esses canais de comunicação, ao estimularem a cultura participativa – entendida, por vezes, de maneira errônea pelos usuários, geram maior propagação, compreensão e registro de mensagens.

Sob a ótica da internet enquanto território livre para envio de discursos, vê-se que a segregação fortalece a massificação social e torna os sujeitos inseridos em grupos distintos do padrão individualizado e invisível. Essa invisibilidade reiterada nas redes pode ser uma forma de violência simbólica que oprime os sujeitos. As pessoas que são apagadas sofrem o que se pode intitular de “racionalização simbólica” (COSTA, 2008, p. 20), que se refere às atitudes que suavizam a percepção da invisibilidade – memes, emojis, caracteres com teor satírico. Assim, a invisibilidade passa a ser caracterizada enquanto uma violência simbólica e acaba não sendo identificada como ônus para a sociedade, mas sim como um padrão “normal” de comportamento, o que corrobora para o desenvolvimento do preconceito.

Nesse escopo, lê-se como o espelhamento de ações cotidianas que denigrem imagens, corpos e identidades emergem quando colocadas nas redes sociais. Através da (in)compreensão de leis e de documentos que subsidiam a liberdade de expressão, parte da população se apropria de meios de comunicação para proliferar o ódio e suas vertentes negativas, amplificando práticas de preconceito, intolerância, discriminação e

violência historicamente arraigadas na sociedade brasileira e dirigidas predominantemente a grupos minoritários.

Tais ações são vistas enquanto oriundas de posicionamentos conservadores e ideológicos que atribuem conceitos preconceituosos e com teor de exclusão, tendo em vista os dados apontados neste texto que direcionam para o aumento de discursos de ódio nos canais de comunicação. Nesse sentido, posts das redes sociais apenas espelham práticas culturais, sociais e ideológicas vigentes, com um poder maior de alcance, contribuindo para o fortalecimento de bolhas que, destituídas de filtros de controle e impulsionadas pelos algoritmos de inteligência artificial das plataformas, ampliam algo pernicioso: o ódio direcionado a determinadas pessoas e a grupos de pessoas.

Nota-se, diante dessa leitura das redes, como os comentários são instrumento de difusão de discursos. Como é uma das formas de interação disponibilizada pela internet, é utilizado diariamente para veiculação de todos e qualquer tipo de ideia, variando de acordo com a intencionalidade comunicativa do autor. Salienta-se que, mediante a pesquisa realizada, os discursos são caracterizados enquanto de ódio quando disseminam um pensamento que tenha com base a “não-aceitação” das diferenças, característica que perpetua desde a constituição humana – fatores históricos, como o regime nazista, e ideológicos. Isso significa argumentar que a “cultura dos discursos de ódio” não é novidade no século XXI, tampouco com o surgimento da internet. Trata-se de raízes sociais que se multiplicadas de maneiras diversificadas, conforme a diacronicidade e os recursos.

Sua potencialidade comunicativa, seja com o uso da linguagem ou da interação através do ícone que revela curtida/aprovação em relação aos comentários, salientam a repercussão positiva ou negativa que esse recurso expressivo possui, fazendo com influencie pensamentos e atitudes que podem causar danos morais direcionados a outros sujeitos. Pode-se afirmar que tal ferramenta ocupa uma posição quase que viral na sociedade, tendo em vista cotidianamente os usuários postarem suas ideias repletas de ideologias e, em alguns casos, ausentes de respeito, e serem aplaudidos e reverenciados através de curtidas, comentários e compartilhamentos. Tem-se, portanto, na interação das redes, a rápida produção de um ciclo comunicativo que, no caso dos discursos de ódio, é vicioso, desnecessário e inoportuno para construção de sociedade humanizada e democrática.

Referências

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Manual de Comunicação LGBT**. Curitiba: ABGLT, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal Editora. Brochura, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. 560p.

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

CÂMARA, Juliana. 2021. **Brasil registrou mais de 12 mil crimes de ódio em 2019**. Disponível em: <<https://projetocolabora.com.br/ods16/brasil-registrou-mais-de-12-mil-crimes-de-odio-em-2019/>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CNN. 2021. Discurso de ódio nas redes sociais repete padrão de preconceitos da sociedade. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/discurso-de-odio-nas-redes-sociais-repete-padrao-de-preconceitos-da-sociedade/>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

COSTA, Fernando Braga da. **Moisés e Nilce**: retratos biográficos de dois garís.

ENCICLOPEDIA DO HOLOCAUSTO. Disponível em: <<https://encyclopedia.ushmm.org/pt-br>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERREIRA, Gabriela Nunes. BOTELHO, André. Revendo o pensamento conservador. in: FERREIRA, Gabriela Nunes. BOTELHO, André. (orgs.) Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

JUNIOR, Irineu Francisco Barreto; PELLIZZARI, Bruno Henrique Miniuchi. Bolhas Sociais e seus Efeitos na Sociedade da Informação: Ditadura do Algoritmo e Entropia na Internet, São Paulo, **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**, v. 5, n. 2, p. 57-3, 2019.

MORA, Edinei Aparecido; LOPES, Fernando Augusto Montai y; PRANDI, Luiz Roberto. A utilização do nome social por travestis e transexuais na rede de ensino como forma de inclusão social. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues (Org.). **Minorias sexuais**: direitos e preconceitos. Brasília: Consulex, 2012. p. 353-374.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, Luiz Rogério Lopes; FRANCISCO, Rodrigo Eduardo Botelho; SAMPAIO, Rafael Cardoso. Discurso de ódio nas redes sociais digitais: tipos e formas de intolerância na página oficial de Jair Bolsonaro no Facebook. **Galáxia**, São Paulo, n. 46, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3996/399666587034/html/#B14>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

STEFFEN, C. **Ódio.org.br**: rastreamento e caracterização de movimentos de ódio na internet. III Mostra de pesquisa da Pós-graduação PUCRS, 2008.

Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. 2008. 423f. Tese (Doutorado em Psicologia - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009.../costafernando_do.pdf> Acesso em: 02 out. 2018.

TRINDADE, Luiz Valério. **Discurso de ódio das redes sociais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

WUCHER, Gabi. **Minorias**: proteção internacional em prol da democracia. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

~ CAPÍTULO V ~

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTUDANTES TRANSGÊNERO E O USO DOS BANHEIROS

Bárbara Líndia da Silva Ferreira

Gabriela Santos de Paiva

Lara Duca Candian Guerra

Yáskara Arrial Palma

A construção da subjetividade no ambiente escolar

Sabe-se que o ambiente escolar exerce papel preponderante no desenvolvimento humano em diversas esferas, sendo que desde a mais tenra idade até a maturidade estamos circundados pela escola e os desdobramentos da atuação desta. A educação formal e informal proporcionada nestas instituições desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além de promover a formação de identidade e valores. As crianças e adolescentes, na fase de escolarização, passam boa parte de seu tempo nessa instituição, constituindo laços com seus pares, construções subjetivas e elaborações mais complexas para além do seio familiar, o que contribui para sua formação integral.

Na noção apresentada por Durkheim, a escola, como instituição social, desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, tanto no desenvolvimento de sua consciência individual quanto na consciência coletiva. Vale ressaltar que, o ambiente escolar, para além da promoção da educação formal, também desempenha um papel na transmissão da educação como processo social. Essa instituição é um importante espaço de socialização passando direta ou indiretamente sobre trabalhos em equipe, respeito às regras e adaptação aos valores e normas da

sociedade. É durante esse momento do desenvolvimento que os indivíduos vão produzir suas noções de solidariedade, justiça, cooperação e identificação, portanto, a escola pode favorecer ou dificultar este processo (DURKHEIM, 2014).

Logo, o papel da escola auxilia e influencia na construção subjetiva do sujeito, a partir das noções de inclusão, educação emocional e social, participação ativa, reflexão crítica e pensamento independente. No entanto, dado seu caráter institucional e sua obrigação quanto à disseminação igualitária de conhecimento, as relações e serviços prestados no ambiente escolar perpassam uma regulamentação interna que configura esse espaço em um dispositivo de poder e em um ambiente disciplinar. O poder é algo que permeia todas as relações sociais, tratam-se de pequenas ações cotidianas que moldam a maneira como as pessoas se comportam. Desse modo, não é algo que um indivíduo possui, é algo que se pratica (FOUCAULT, 1979/2017).

O poder então é encontrado não apenas na imposição de limites, mas na criação de valores a partir dos seus dispositivos que, de acordo com Foucault, incluem as instituições sociais, como hospitais, prisões e escolas. As instituições educacionais por sua vez, permeiam e reproduzem normativas através da evidência e estabelecimento das relações e posições hierárquicas, a produção de verdades que instituem as regras oficiais e extraoficiais, as decisões quanto ao currículo e a maneira como passá-lo, e por fim, a legitimação de condutas diante da possibilidade de disciplinar e reproduzir desigualdades sociais (FOUCAULT, 1979/2017). Esses mecanismos de regulação interna, decorrentes das interações estabelecidas entre estudante e corpo docente, estabelecem a influência que as escolas têm sobre os pensamentos e comportamentos dos indivíduos, disseminando ideologias dominantes e a exclusão de outras perspectivas.

Assim entendido, desse atrito podem surgir formas de reproduzir a violência, como por exemplo o *bullying*, a negligência, o desrespeito, a falta de inclusão, etc. As escolas podem ser tomadas como um ambiente de representações de violência, conseqüentes de sistemas de poder internos e externos que ali ecoam e eclodem (CHARLOT, 2002). Denotamos um sistema educacional enraizado em uma sociedade pautada por relações desiguais e de hierarquização, tendo conseqüências profundas na constituição do sujeito, na sua aprendizagem e nas possíveis manifestações e atos hostis que dali podem ocorrer (VALLE, 2008).

Em resumo, as escolas, tidas como instituições sociais e dispositivos de poder, são importantes constituintes da subjetividade humana, desempenhando papéis ambivalentes na experiência do indivíduo, principalmente por ser um local em que a experimentação social se exerce, ainda que de forma mais restrita. Um ambiente escolar, inclusivo e respeitoso, torna-se essencial para o desenvolvimento dos sujeitos como seres sociais pertencentes. Destaca-se nesse capítulo o estabelecimento da identidade das pessoas transgênero e o uso do banheiro nas instituições escolares.

O histórico da educação formal no Brasil

A construção da educação no Brasil é um processo complexo que se estendeu por diversos períodos, cenários e circunstâncias político-sociais. Estes contextos configuraram o que hoje concebemos como a educação, perpetuando o caráter elitista e excludente herdado ao longo dos séculos. O surgimento da educação, como conhecida hoje, tem como início o extenso processo de luta e reivindicação advindo da classe trabalhadora e marcado pelo avanço da industrialização do país. Embora os modelos industriais tenham se modificado, as condições de vida e de trabalho permaneceram as mesmas. É a partir da reivindicação desses trabalhadores para a melhoria da qualidade de vida que surge também a busca pelo acesso à educação (CAMPOS, 1989). A ascensão do capitalismo cria para a educação também uma tendência à expansão.

Tal expansão se dá por necessidade do próprio sistema capitalista e da complexificação da sociedade e, ao mesmo tempo, por necessidade da classe trabalhadora que precisa encontrar formas de se inserir no mercado de trabalho para vender sua força. Deste modo, a classe trabalhadora, passa a se organizar e lutar por acesso à educação formal, ainda que nem todos conseguissem, mais pessoas da classe dominada passaram a ter acesso à educação, o que trouxe um ensino limitado, desigual e alienante no sentido da manutenção das dicotomias sociais (LIMA, 2021). O primeiro marco do processo da construção da educação brasileira se dá ainda no período colonial do Brasil pelos portugueses (1500-1822), no qual a educação estava voltada principalmente para a catequização dos povos indígenas e a formação de uma elite letrada composta por clérigos e nobres. Durante os quase dois séculos de predominância da educação jesuítica no país, a educação perdeu seu caráter primário de instrumento catequizador para os índios e passou também a ser um instrumento de formação e

dominação para a elite do país (SAVIANI, 2010). Com esse contexto, podemos entender que a educação seguiu direcionada à elite em geral, com predomínio de seu modelo de caráter religioso, indo na contramão do processo que se desenvolvia no restante dos países em desenvolvimento.

A educação como privilégio elitista se deu por conta da composição populacional ser majoritariamente composta por escravos que desenvolviam trabalhos no campo, não sendo necessário qualificação e letramento. Esse período relegou a população ao analfabetismo (FARIAS, 2021). Já no Período Imperial (1822-1889), com a independência do Brasil, a educação tornou-se uma responsabilidade do governo imperial. É nesse período que foi criada a primeira lei da educação brasileira (em 15/10/1827), a qual estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Contudo, tal lei não foi implementada devido à situação de guerra e questões econômicas deficitárias (FARIAS, 2021). Neste período a educação ainda era limitada a uma pequena elite.

No período da República Velha (1889-1930), ocorreu um crescimento do sistema educacional, com a criação de escolas públicas e a expansão do ensino secundário. No entanto, a educação ainda era elitizada e a maioria da população continuava sem acesso à educação formal. A falta de acesso à educação era o principal problema que estancou o processo de avanço e progresso do país, o que impulsiona a incorporação das camadas populares ao ensino e cria associações contra o analfabetismo (FERREIRA, 2010).

O período conhecido como Era Vargas teve seu início em 1930 e seu fim em 1945. O governo de Getúlio Vargas marcou um período de mudanças significativas na educação brasileira. Foram criadas políticas de educação pública e laica, com a aprovação da nova Lei Orgânica do Ensino em 1942, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, onde o país daria seus maiores passos em direção ao processo de construção de uma política de assistência estudantil, que desempenhou papel fundamental na universalização do acesso à educação no país (IMPERATORI, 2017).

Com o início do período da Ditadura Militar em 1964, que se estendeu até 1985, a educação foi marcada por uma série de mudanças e intervenções governamentais. Houve uma maior centralização do sistema educacional e um controle rigoroso do currículo e da formação de professores. A educação foi usada como uma ferramenta para disseminar a ideologia do regime militar, o que gerou resistência e protestos em muitos setores da sociedade. Parte das medidas incorporadas nesse período, no que tange à

educação, eram demandas reivindicadas pela população no período pré-ditatorial, mas aplicadas naquele momento de forma autoritária, ligando diretamente a educação com a concepção técnica defendida pelos militares e com a iniciativa privada (FERREIRA, 2010).

O novo e último período da história brasileira se iniciou com o fim da ditadura militar em 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, se estendendo até os dias atuais. É nesses termos que se iniciou o processo de redemocratização do Brasil e que refletiu diretamente no acesso à educação no país. O direito à educação, conforme previsto pelo Artigo 205 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), passou então a ser um direito constitucional e dever do Estado e da família, a fim de promover e incentivar com a colaboração da sociedade, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A situação das pessoas transgênero nas escolas brasileiras

Apesar dos avanços, o espaço escolar entendido como um espaço necessário e incluyente, muitas vezes acaba por promover e incitar a exclusão e violência aos comportamentos e práticas que fogem ao padrão dominante estabelecido e esperado socialmente. Tomam-se como foco, as relações escolares permeadas pela desigualdade de gênero, diferenças biológicas e seus impactos na vida de alunos transgêneros, dentre outros.

Neste trabalho, pessoa transgênero é o conceito pelo qual indicamos as pessoas que não se identificam com o sexo biológico e com os padrões de gênero estipulados, sejam sociais ou físicos. O prefixo “trans” se refere ao que transcende e ao que transita, associando a transexualidade a um fenômeno de “transcendência” do sexo para além de um destino anatômico, ou seja, de “trânsito” de um sexo a outro (ELIAS, 2007).

O pensamento dominante ao longo dos séculos, instituiu que os órgãos genitais definem a constituição do indivíduo como homem ou mulher, trazendo consigo a questão da genitalidade como precursora dos estereótipos de gênero. No entanto, trata-se de um componente descritivo característico de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, como os modos de agir, de vestir e de se relacionar com o outro. Logo, a estruturação da nossa identificação como homens ou mulheres não é um fator biológico, mas sim social (LOURO, 2008).

Em uma perspectiva literal da ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa são especificidades das suas células reprodutivas, deste modo, não influenciando quanto à definição dos comportamentos singulares que expressam a masculinidade e a feminilidade. Estes são determinados pela cultura e consequentemente alterados ou mantidos de acordo com o contexto social apresentado (JESUS, 2012). Portanto, o gênero não representa uma realidade biológica primária, mas constrói o sentido desta realidade (TORRÃO, 2005).

Entende-se, portanto, que os costumes e as características associados aos gêneros são, na verdade, construções histórico-culturais que com sua força de disseminação, acabaram por se tornar “verdades absolutas”. Implica-se a partir disso na existência de um padrão heteronormativo vigente que marginaliza e exclui aqueles que não se adequam. Os indivíduos transgênero, por não se identificarem com os comportamentos e culturas hegemônicos julgados adequados aos seus sexos de nascença, acabam por se deparar com a violência e segregação por parte da sociedade.

Historicamente essa marginalização é entendida além de uma via social, encontrando respaldos dessa violência também por meio da negligência e omissão estatais. Os indivíduos transgênero lutam contra mais do que só preconceito e agressão, mas também pelo acatamento de seus direitos básicos como o reconhecimento da identidade, do nome social, o acesso a banheiro públicos, etc. É importante acenar que, além de enfrentamentos físicos e jurídicos, o sujeito transgênero também se depara com a luta psíquica, de identificação e de respeito diante de suas construções identitárias e escolhas comportamentais.

Tendo em vista que é a na escola que crianças e adolescentes tem a oportunidade de desenvolver sua capacidade de resolução de conflitos, autoconhecimento e colaboração, é também nesse ambiente e a partir dele, que o indivíduo transgênero inicia seu processo de subjetivação e identificação, sendo necessário contar com o espaço e condições de respeito para seu desenvolvimento. É importante sinalizar que a falha em apresentar o acolhimento e respeito com esses alunos, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos colegas, acaba por resultar negativamente no ensino e aprendizagem destes que consequentemente se desmotivam e se excluem do processo de ensino (OLIVEIRA; SILVA; GROSSI, 2017). Logo, embora essenciais, as instituições de ensino ainda contam com inúmeros engessamentos e problemas organizacionais que,

como exposto anteriormente, perpetuam um padrão hegemônico e excludente de comportamentos.

Em relação às pessoas transgênero, as escolas ainda falham especialmente no tratamento dos demarcadores de gênero, sendo estes, o nome social, o banheiro, a aula de educação física, a associação de pais/mães e mestres, a transfobia no corpo discente e docente, e por fim, o uso de uniformes (FRANCO, 2014). Especificamente nas questões que envolvem o corpo biológico, como o uso do banheiro, dos uniformes e da separação dos alunos nas aulas de educação física, colocar esses indivíduos para exercerem as atividades no sexo distinto ao de sua identificação pode causar danos psíquicos importantes, além de constrangimento, desconforto e violação de direitos. Desta maneira, mesmo que, de forma automática, as instituições escolares ainda se encontram pautadas no modelo binário e padronizado de estereótipos de gênero, esperando de seus estudantes certas características e comportamentos que permitam o funcionamento escolar nesses moldes. As dificuldades, contudo, não acabam por aí, sendo importante ressaltar o despreparo dos docentes para o ensino de pessoas transgênero.

O papel dos professores é essencial para a criação de um ambiente respeitoso para estudantes trans, no entanto, a formação e capacitação desses não é ampla o suficiente para englobar todas as questões da contemporaneidade, o que fica evidenciado pelos inúmeros casos de despreparo emocional e teórico para lidar com alunos transgênero ou com situações de preconceito e negligências presentes. Isto é evidenciado pelo estudo realizado em 2016 por Moreira, em uma escola de ensino fundamental, que aponta que dentre os 48 professores investigados, 59% não reconhecem o gênero como uma construção social e o entendem por meio de uma perspectiva biológica (MOREIRA, 2016). Em uma via mais indireta, o despreparo também pode ser demonstrado em propostas e atividades pedagógicas que segregam meninos e meninas e reforçam o padrão de gênero atual.

Vale ressaltar que também existem escolas e educadores que trabalham para promover um ambiente inclusivo, respeitoso e seguro para as pessoas trans. Como exemplo dessas tentativas temos o *folder*, elaborado pelo Ministério da Saúde em 2004, com o nome “*A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola*”, que apresenta os demarcadores de gênero demonstrando a importância do respeito deles para a sobrevivência dos alunos trans na escola, sua permanência ou não. Fica claro,

portanto, a necessidade de iniciativas de sensibilização, políticas de inclusão e respeito à diversidade de gênero e o apoio de organizações da sociedade civil para a melhora da situação das pessoas transgêneros nas escolas brasileiras.

O uso do banheiro e impactos gerados na identidade da pessoa transgênero

A vivência escolar pode significar a possibilidade de diversas transformações psicossociais nos sujeitos, seja pela convivência com pessoas diversas ou pela apresentação de novas perspectivas ideológicas e vivenciais. Com isso, abordam-se também as diversas formas de ser e entender o gênero. Embora a escola seja um horizonte de pluralidades, é também um local regido pela normatização e normalização de condutas e dos corpos. Nesse sentido, a presença dos corpos transgêneros no ambiente escolar representa a contranorma, colocando o sistema tradicional de sexo-corpo-gênero em xeque, fazendo com que os preconceitos emerjam e se instaure um ambiente hostil (CÉSAR, 2009).

Em um breve histórico sobre a constituição dos banheiros públicos no Brasil, podemos elencar fatores de raça/etnia, classe e gênero como demarcadores de espaços públicos e com isso, exerceram-se as associações de mulher-privado e homem-público. Em outras sociedades que remontam o início da civilização como turcas e romanas, os banheiros e saunas eram espaços de socialização e apenas no século XIX é que se tornaram espaços fronteiriços entre o público e o privado. Mais especialmente em meados do século XX, o banheiro público se instalou como espaço que acompanhou o processo de urbanização e tornou-se um ambiente para além dos usos higiênicos, mas para conferência da aparência pessoal, ou seja, um local para a preparação da performance social. Por fim, ao ser estruturado para a circulação de pessoas e a convivência com desconhecidos, tornou-se um caminho natural separá-lo binariamente, na medida em que as mulheres passaram a conquistar o direito de transitar no espaço público, antes reservado apenas aos homens (CERVI; MISKOLCI; SILVA; PEREIRA, 2020).

A partir disso, tomamos o banheiro como fator que está diretamente relacionado com a sexualidade na medida em que define os campos de pertencimento através de normas de uso binárias e regras de convivência. Nestes locais, a observância do gênero, do sexo e do corpo são mais evidentes. Nele, é necessário que distinguiamos a qual gênero pertencemos para que sejamos enquadrados numa arquitetura configurada, de

forma a cercear comportamentos e o entendimento de quem somos (PRECIADO, 2019). Nesse contexto de exclusão e da fabricação cultural da diferença, o banheiro pode ser lido como uma ferramenta de controle que normatiza um movimento hegemônico de silenciamento das diferenças, inviabilização e violência. Em sua obra “Os anormais”, Foucault (2010) problematiza como os exercícios de poder e as técnicas disciplinares produziram figuras tidas como anormais, que deveriam ser controladas e mantidas por instituições normativas. Os sistemas de desigualdade e exclusão em que estamos conectados resultam de complexas relações de poder, pelas quais grupos dominantes constroem e impõem linguagens, ideologias e crenças que implicam a rejeição, a marginalização ou o silenciamento de tudo o que se lhes opunha (SANTOS, 2003).

Ainda hoje no século XXI, percebe-se na sociedade diversas formas de violação aos direitos humanos. Souza e Bernardo (2014) afirmam que, nesse início de milênio, a sociedade continua sendo regida pela heteronormatividade. Esse termo pode ser compreendido “como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade”, marginalizando as orientações sexuais diferentes da heterossexual (PETRY; MEYER, 2011). Ainda de acordo com estas autoras, entende-se que a heteronormatividade é reguladora e normatizadora dos corpos, modos de ser e dos desejos sexuais e corporais do que está estipulado para as pessoas por um viés biologicista e determinista, restando apenas duas possibilidades à anatomia humana: feminino/fêmea ou masculino/macho.

Além desses conjuntos binários que nos ajudam a entender as engrenagens de funcionamento da heteronormatividade, segundo o senso comum, uma mulher transexual que se submeteu à cirurgia adquire o direito social de usar o banheiro feminino, uma vez que não possui mais o pênis. Nesse contexto, a cirurgia seria compreendida como um processo corretivo que enquadra o dissidente na norma vigente, anulando a diversidade e igualando a diferença, nos remetendo, novamente, à questão da genitalidade como determinante dos modos de ser e viver (ALVES; MOREIRA, 2015).

Segundo Preciado (2019) que complementa sua interpretação pautando-se nas teorias de Foucault, aponta que o banheiro feminino é reservado às mulheres para o julgamento público de outras mulheres e do retoque da imagem feminina ao se depararem com os espelhos. Além disso, as funções evacuatória e urinária no banheiro feminino não se diferenciam em locais separados, ambas são praticadas dentro da

cabine. Já nos banheiros masculinos, encontramos aparelhos que reforçam a heterossexualidade, já que os homens urinam de pé em mictórios visíveis à visão de seus pares, que por vez interagem por meio de vínculos e laços de sociabilidade, se reafirmando como homens ou ainda, sendo reconhecidos como tal. A posição ereta faz-se como uma afirmação do macho e do banheiro masculino torna-se um reduto público no qual o homem se reafirma e ocupa o espaço, ao contrário da mulher que se reserva abjeta/sentada ao local que lhe é destinado (PRECIADO, 2019).

A partir desses pressupostos, podemos entender que os banheiros se caracterizam além das simples funções excretórias, fisiológicas e necessárias para a manutenção da vida: configuram-se como a reafirmação dos códigos feminino e masculino e o que foge às essas normas, desafia a segregação sexual (PRECIADO, 2019). A polêmica em torno da criação de um terceiro banheiro reforça um sistema classificatório e normatizante da sexualidade, de modo que além das duas expressões permitidas, seria incluída uma terceira expressão, sem, contudo, alterar a própria lógica classificatória. Apesar de, por um lado, ser considerado uma ampliação do espectro de gênero, por outro lado, produziria outras formas de exclusão com base na sexualidade (ALVES; MOREIRA, 2015).

Além da consideração em criar um “terceiro banheiro”, com esse ponto de vista, podemos criar algumas elaborações com relação ao uso dos banheiros normativamente arquitetados para os sexos femininos e masculinos ao serem usados por pessoas trans: no banheiro feminino, mulheres cis já não mais conseguirão verificar a feminilidade da mulher trans, tendo em vista que a existência desta, por si só, contraria as regras do binarismo sexual. Algo ainda mais contraventor ocorre nos banheiros masculinos: homens cis não poderão reconhecer ou constituir a masculinidade de um homem trans, sendo que a genitália feminina é originalmente presente em um homem trans e ainda que este se redesigne sexualmente de forma cirúrgica, tornar-se homem é uma impossibilidade no espaço cis-heteronormativo.

Nesse sentido, percebemos que se estabelece uma divisão que ecoa o discurso dominante e que resulta na inibição de direitos básicos: por um lado, estão estudantes que se entendem como cisgênero, que continuam a utilizar o banheiro de forma despretensiosa e utilizando o banheiro para o que ele foi arquitetado funcionalmente: receber as necessidades fisiológicas humanas; por outro lado, estudantes trans são vedados de suas necessidades mais básicas, enfrentando questões institucionais que

estavam ocultas, até que a fuga de tais padrões busque fazer valer algo que poderia ser tão simples, mas torna-se uma questão complexa e até mesmo partidária. As pessoas trans passam por um processo em que é necessário “pedir licença” para existir, precisam se fazer enxergar para que a concessão dos mais básicos direitos lhes seja garantida. A situação se assemelha às divisões de banheiros impostas às pessoas pretas que não poderiam utilizar os banheiros das pessoas brancas, no início do século XX, especialmente nos Estados Unidos da América (CERVI; MISKOLCI; SILVA; PEREIRA, 2020).

Salienta-se então que, os banheiros nos contextos escolares, assim como os outros espaços coletivos, ainda hoje, são divididos por meio de uma lógica heteronormativa que corrobora com um posicionamento violador dos direitos humanos. De acordo com a Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015), existem diretrizes que garantem as condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais, nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Segundo o 6º artigo desta Resolução: “deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito” (Brasil, 2015).

Para além dos aspectos anatômicos da identificação de gênero e das transversalidades que esse processo possa trazer, precisamos também analisar o âmbito da palavra. O binarismo do gênero se estabelece também pela linguagem, como apontado por Butler (2018), ao ressaltar que a linguagem se institui para além da expressão, ela torna-se condição de existência do sujeito, buscando correlação com os outros que se identificam dessa mesma forma. Nesta perspectiva, os indivíduos podem também ser enquadrados e categorizados e na situação que analisamos, o banheiro pode ser esse espaço categorizador dotado de linguagem não verbal, ao criar um ambiente desfavorável às pessoas trans por meio de comportamentos hostis ou ainda por dispor por meio de figuras sexistas ao qual sexo aquele banheiro se destina, ou ainda com a linguagem verbal, ao possuir os dizeres “ele”, “ela”, “meninos”, “meninas”, “senhores”, “senhoras” e todas as variações cabíveis e que dizem de um lugar binário, excludente e que consagra a cisnormatividade.

Entende-se que as experiências vivenciadas pelas pessoas transgênero delineiam a anormalidade e a patologia, por fugir aos padrões da heterossexualidade normativa, sendo que, as formas de inspecionar se houve a readequação de gênero feita cirurgicamente se constitui numa tentativa violenta de normalizar e institucionalizar a norma dominante a heteronormatividade (BUTLER, 2018). Exigir conformidade aos padrões normativos reforça a ideia de que se apresentar enquanto cisgênero seja a única forma de validação social de identidade de gênero, ceifando a construção de subjetividades que transpassam a lógica binária e interferindo em como o indivíduo se percebe no mundo e em todas as implicações às quais ele se submete.

Para além do entendimento subjetivo do gênero, a vida escolar das pessoas trans está intimamente marcada pela violência e pela evasão escolar. Aqui devemos reiterar os fenômenos violentos como o *bullying*, a transfobia e a segregação que imperam como veículos de perpetração da violência. No estudo de Rocon, Rodrigues e Barros (2018), as pessoas trans componentes da amostra relataram em sua maioria terem sido impactadas por violências diretas no período escolar, sofrendo as punições e os silenciamentos destas, além de abandonarem o percurso escolar antes da conclusão do ensino médio.

Violência nas escolas e as identidades “dissidentes”

Entende-se que a discordância e desvio em relação ao que é considerado normativo ou hegemônico em uma determinada sociedade implica no aumento da violência. Tal violência pode ser vivenciada de forma verbal, física, moral, psicológica, sexual e/ou patrimonial. A observação e a análise do cotidiano escolar revelam vivências vinculadas a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças e distinções que interferem na formação e participação escolar. A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade, um conjunto de discursos, valores e práticas, por meio das quais, a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (JUNQUEIRA, 2014).

O preconceito, a discriminação e a violência, restringem direitos básicos de cidadania e se agravam significativamente sobretudo em relação aos estudantes transgêneros. As relações construídas nas escolas são implicadas pelo exercício de poder

que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua normalização, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais (JUNQUEIRA, 2014). Tal regime de controle compõe um cenário de adoecimento, agressões e o não-acolhimento permanentes, nos quais estudantes enquadrados a partir de uma construção social de identidades dissidentes, são frequentemente levados a se distanciar dos muros das escolas.

Ao tomarmos o uso do banheiro como um aparato para a violência das pessoas trans nas escolas, de acordo com os relatos trazidos por Almeida e Cicillini (2014), encontramos que os problemas com o uso do banheiro em ambientes públicos, antecedem a estruturação das identidades dos indivíduos trans nos âmbitos sexual e de gênero. Essa premissa aplicada aos ambientes escolares, no qual o banheiro se consagra como dispositivo de gênero, evidencia a incapacidade desse contexto em lidar com o assunto e em propor ações de enfrentamento que se apliquem a isso. Em muitos dos casos, como já teorizado anteriormente, a transexualidade é colocada no campo da patologia, o que se confirma ao condicionar o uso do banheiro para pessoas com deficiência (PCD) para pessoas trans como uma alternativa possível.

Desta forma, a escola torna-se um ambiente hostil aos indivíduos dissidentes do gênero e do sexo, materializando em violências físicas e simbólicas os silenciamentos imputados às pessoas trans nesses ambientes disciplinares. Estas violências se constituem como impeditivos na permanência desses sujeitos, reduzindo a gama de oportunidades no mundo acadêmico e do trabalho (ROCON; RODRIGUES; BARROS, 2018). Prova disso se materializa nos dados trazidos por Santana, Polizel e Maio (2016) que apontam para um baixíssimo percentual de pessoas trans no ensino superior que corresponderia a 2,9%.

Muitas vezes a repulsa ou as violências praticadas contra pessoas trans são traduzidas como atitudes individuais, quando na verdade, a heteronormatividade empregada como alteridade e como um currículo pedagógico dominante, é produtora de comportamentos entremeados na coletividade e que atuam como um fenômeno social, com objetivos heteronormatizadores em vigiar, punir corrigir e ajustar os dissidentes de gênero e sexo. No aporte escolar, podemos entender esses ditames implícitos com a pedagogia do insulto, que promove a ridicularização, as brincadeiras, os

constrangimentos e as agressões físicas e verbais como estratégias de controle e vigilância (JUNQUEIRA, 2014).

De outra forma, atua também no contexto escolar a chamada pedagogia do armário, na qual as “brincadeiras” disfarçadas de injúrias LGBTQIAPfóbicas demarcam a zona da normalidade e do anormal, moldando, em nosso caso as pessoas trans, a se enquadrarem na dita regularidade, a fim de não se tornarem alvo de zombaria perene, submetendo-as ao segredo, silenciamento e à exposição ao desprezo público (JUNQUEIRA, 2014). As violências também se traduzem nesse âmbito na medida em que a comunidade escolar opta por se manter afastada dos indivíduos trans. Encontramos suporte para essa teoria ao nos depararmos com os dados trazidos por Santana, Polizel e Maio (2016) ao apresentarem que 41,2% dos responsáveis do sexo masculino pelos educandos não gostariam de que seus filhos convivessem com indivíduos LGBTQIAPN+, fomentando a perpetuação da discursos segregadores, preconceitos e intolerâncias. Nesse entendimento, instaura-se um currículo oculto nas práticas escolares, que busca o reenquadramento desses indivíduos na heteronormatividade.

Podemos ressaltar que ocorre uma genitalização da subjetividade, assinalando o indivíduo pelo seu sexo biológico. Essa marca ultrapassa os espaços civis, negando o direito a identificação e ao seu próprio reconhecimento de cidadania (CERVI; MISKOLCI; SILVA; PEREIRA, 2020). Sendo assim, a escola deve também ser um espaço que caiba possibilidades de resistências e contestação das disputas de poder. Por meio de comportamentos que tensionam essa lógica, professores e educandos buscam ser essa resistência por meio da conhecida indisciplina, os contradiscursos, questionamentos e novos modos de aprendizagem e de ensinamento (ROCON; RODRIGUES; BARROS, 2018).

Nesse mote, podemos trazer luz sobre as possibilidades de se fazer uma escola que traga a diversidade não apenas no discurso, mas sim nas práticas e no seu currículo educacional. Dessa forma, Junqueira (2014) nos diz da necessidade de se desestabilizar os processos de marginalização e normalização, por meio da contestação dos códigos dominantes, rechaçar os processos de classificações e hierarquização e das identidades reificadas. É preciso resistir à comodidade trazida pelas representações binárias e reduzidas no que diz respeito a gênero e sexo.

A escola é um lugar que também significa acolhimento, por meio da soma das vivências, experiências, sensações e sentimentos que ali permeiam. No entanto, sob a conduta moral cristã que ainda é coluna do processo educacional, os corpos trans serão

sempre tidos como dissidentes e não como possibilidades, na medida em que sexo e gênero são mantidos como tabus (NOGUEIRA; FRANK, 2021)

Considerações finais

As Escolas, como instituições sociais, desempenham um papel formador e imprescindível na constituição das subjetividades dos indivíduos. Por se tratar de um espaço social, apresenta aos estudantes algo para além da transmissão teórica de conhecimento, possibilitando o encontro e troca intersubjetivas, o desenvolvimento de habilidades afetivas e a transmissão de valores e normas culturais. Por se tratar de um espaço institucionalizado, as escolas, buscando a transmissão igualitária dos conteúdos, configuram sua organização por meio de relações de poder e disciplina, que acabam por determinar um padrão ideológico dominante. Logo, mesmo que um espaço aberto e propício para a socialização e instauração da subjetividade, torna-se também um transmissor de ideologias padrões, que reproduzem e perpetuam hierarquias, regras e condutas.

Esses princípios e normas acabam por gerar discriminações e exclusões das camadas da população que não condizem com os comportamentos e características esperados, estas podem vir a se apresentar por meio das violências e negligências presentes no sistema educacional. As instituições de ensino brasileiras, demarcadas por uma construção histórica, elitista e excludente, apresentam-se em uma dicotomia quanto aos seus objetivos. Ao mesmo tempo que, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação se tornou um direito da população e uma obrigação do Estado e da Família, a presença de ideologias dominantes, de desigualdades sociais e preconceitos impede o funcionamento ideal da lei.

Destaca-se a dificuldade quanto ao aprendizado e inclusão respeitosa dos indivíduos transexuais nos ambientes escolares. Ser um sujeito trans, implica na “transcendência” do sexo para além de um destino anatômico, ou seja, são pessoas que em suas características, comportamentos e escolhas diferem do padrão hegemônico culturalmente determinado para seu sexo biológico. Por se tratar de sujeitos que fogem a perspectiva heteronormativa presente na sociedade atual, esses se deparam com a segregação e com a violência por parte dos demais indivíduos, até mesmo nas instituições de ensino.

Nas escolas, para mais do que o bullying e o isolamento social, os sujeitos transexuais também são afetados pelos engessamentos e obstáculos organizacionais presentes, especificamente aqueles relacionados ao corpo biológico, como o uso de uniformes, a participação nas aulas de educação física e, particularmente, o uso do banheiro. Os banheiros, separados por um modelo binário, são diretamente ligados à sexualidade e às condutas normativas vigentes, determinando por meio das genitálias apenas duas possibilidades anatômicas, a feminina e a masculina. Além disso, por meio de sua construção espacial, estes se caracterizam para além da satisfação das funções fisiológicas, proporcionando e reafirmando um código quanto às condutas previstas aos homens e as mulheres.

Embora atualmente existam leis que garantam o direito ao acesso de pessoas travestis e transexuais em banheiros, vestiários e espaços públicos segregados por gênero, estes direitos humanos básico ainda são violados. Negar a possibilidade de frequentar espaços que condizem com sua identidade de gênero, podem vir a ocasionar danos psíquicos, que tocam no seu processo de subjetivação e identificação, além de gerar o desconforto e o constrangimento pela necessidade de “pedir licença” para habitar espaços que são de seu direito. Nos momentos de ensino, impedir esses processos de desenvolvimento subjetivo e afetivo, pode gerar ainda, dificuldades cognitivas e evasão escolar, o que já acontece vide estudos e levantamentos na área.

Portanto, avalia-se a necessidade de debates mais profundos e de estratégias de enfrentamento de forma que os lugares públicos, como a escola, possa ser um espaço de exercício pleno de cidadania. É fundamental que haja ações concretas para garantir que todas as pessoas tenham seus direitos respeitados nas escolas, uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo, seguro e respeitoso, livre de discriminação e preconceito. A formação continuada dos profissionais da área da educação em temas que abordem a diversidade em toda a sua amplitude, bem como a temática dos direitos humanos se faz necessária para que estudantes se sintam acolhidos em suas individualidades.

Além da já consagrada conscientização, é preciso que a comunidade escolar como um todo tensione as regras hegemônicas para que se estabeleçam novas percepções que beirem as possibilidades que vão além da inclusão, executando ações que garantam os direitos e a dignidade de estudantes trans. Exemplifica-se aqui, a possibilidade da criação de banheiros de gênero neutro ou adoção de políticas que permitam que as

pessoas usem o banheiro de acordo com sua identidade de gênero auto identificada. A chamada transfobia é um processo instituído socialmente e que se fomenta na performance social, no currículo oculto das instituições escolares e que eclodem em ações tidas como individuais. No entanto, é necessário que as ações de enfrentamento perpassem pela possibilidade da não segregação, reforçando um espaço à subjetividade e à diversidade amplo, pautados no respeito e na ética ao saber e aos seres humanos, principalmente dentro dos ambientes escolares, mas na sociedade como um todo.

Referências

ALMEIDA, N. F. P. DE; CICILLINI, G. A. Pessoas trans e espaços escolares: o uso do banheiro feminino e seus impactos. **UFG**, out. 2014.

ALVES, C; MOREIRA, M. **Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras**. Quaderns de Psicologia, vol. 17, No 3, 59-69., 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Artigo 205**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: Microsoft Word - Documento1 (mec.gov.br). Acesso em: 24 de mai. 2023.

_____. Ministério da Saúde. **A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola**. Brasília, 2004. Folder do Programa Nacional de DST e Aids. Disponível em: 10006000018.pdf (saude.gov.br). Acesso em: 24 de mai. 2023.

_____. Resolução CNCD/LGBT nº 12. **Parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 16 de abr. 2023.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

CAMPOS, R. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

CÉSAR, M. **Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras**. Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual, v. 1, p. 143-154, 2009.

CERVI, T. A. N. et al. O banheiro público como dispositivo de gênero. **BAGOAS**, v. 13, n. 20, p. 326–364, 19 jun. 2020.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** Stephania Matousek (Tradutor) Editora Vozes; 5ª edição, 2014.

ELIAS, V. **Para além do que se vê: das transexualidades às singularidades na busca pela alteração corporal.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

FARIAS, J. **População trans e Educação: uma análise da evasão escolar de pessoas trans e travestis em Natal - RN.** UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA, 2021.

FERREIRA, J. **História da Educação Brasileira da Colônia ao século XX.** São Carlos: Edufscar, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder** (1979). In: MACHADO, Roberto (Org.). Ciências Sociais: Discursos, ensaios, conferências. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras: ressignificação de gênero e de sexualidade no contexto escolar.** 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serviço Social & Sociedade,** FapUNIFESP, 285-303, 2017.

JESUS, J. **Orientações Sobre Identidade de Gênero: Conceitos e Termos: Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros para formadores de opinião.** 2. ed. rev. e aum. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, R. **A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro.** Annual Review of Critical Psychology, v. 11, p. 189-204, 2014.

LIMA, D. **TRABALHO, EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: as interfaces da precarização no trabalho do professor substituto no nordeste brasileiro.** Tese Doutorado - Curso de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

LOURO, G. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MOREIRA, J. **Concepções dos (as) professores (as) sobre identidades de gêneros-trans: Processo de legitimação dos (as) alunos (as) transexuais no espaço escolar.** Minas Gerais: Repositório UFMG, 07 de mar. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33186/1/Concep%20oes%20Professores%20Identidade%20Trans%20Janeth%20De%20Carvalho%20Moreira%2006-16.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NOGUEIRA, R.; FRANK, H. Onde Estão As Pessoas Trans? Narrativas sobre corporalidades dissidentes em espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 166, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38421>. Acesso em: 15 mai. 2023.

OLIVEIRA, E.; SILVA, L.; GROSSI, M. **Transexualidade na formação do professor da educação básica: desvelando a realidade brasileira**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 180-192, jul./dez. 2017

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 193–198, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7375>. Acesso em: 28 maio. 2023.

PRECIADO, P. “**Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino**”. Trad. de Davi Giordano e Helder Thiago Maia. eRevista Performatus, Inhumas, ano 7, n. 20, abr. 2019. ISSN: 2316-8102.

ROCON, P. C.; RODRIGUES, A.; BARROS, M. E. B. DE. Pessoas trans vão à escola: o desafio de habitar um espaço disciplinar / Trans people who attend school: the challenge of living in a disciplinary space. **Argumentum**, v. 10, n. 3, p. 272–285, 23 dez. 2018.

SANTANA, N. N.; POLIZEL, A. L.; MAIO, E. R. As/Os Trans São Vistas/Os na Escola? **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, p. 6–16, 26 dez. 2016.

SANTOS, A. Orientação sexual em Portugal: para uma emancipação. In: Boaventura de Souza Santos (Orgs.), **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, H.; BERNADO, M. **Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional**. Bagoas, n.11, p.157-175, 2014.

TORRÃO, A. **Uma Questão de Gênero: Onde o masculino e o feminino se cruzam**. Cadernos Pagu, Campinas SP, ano 2005, p. 127-152, 2005.

VALLE, I. **O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação**. In: Currículo sem Fronteiras, vol. 8, n.1, p. 94-108, 2008.

~ CAPÍTULO VI ~

A PRESENÇA DAS MULHERES DE MATO GROSSO NA EDUCAÇÃO NOS PERÍODOS COLONIAL, IMPERIAL E REPUBLICANO

Adriana da Silva

Eliane Cadoná

O Resgate da história da presença da mulher, na História da Educação em Mato Grosso, contribui para compreender a história da mulher no processo de expansão da escola pública não só nesse contexto, mas no Brasil como um todo, de modo especial pelo movimento de feminização que ocorreu no magistério. A instituição escola teve, ao longo dos séculos, transformações sociais, de acordo com o contexto histórico e sob as inclinações políticas e econômicas da sociedade. A escola teve relevante função social na formação do cidadão em todos os aspectos, sendo a educação um elemento decisivo para a consolidação e a preservação da República.

No entanto, é possível observar que, o que está em jogo é um precário equilíbrio social e consequentemente reprodutor da riqueza social. A expansão escolar produz necessidades que determinam a expansão da indústria, sendo o Estado o mantenedor básico de uma atividade nem sempre produtiva, na qual a educação escolar emerge como uma válvula de escape para nortear o processo de crescimento econômico e social do País.

Nesse processo, a instituição escola exerceu um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, contribuindo para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista. Com o capitalismo em alta, ao longo do tempo, agregou à escola outras funções sociais, como a de formar somente para o trabalho, ou formar homens para determinados esportes, valorizando apenas o que a escola traria de retorno aos cofres públicos, observando-se aqui, um jogo de interesses onde o que

menos interessava era formar alunos para atuarem criticamente na sociedade – como se pretende na atualidade.

Ao permitir o acesso da mulher na educação e no mercado de trabalho, projetou-se uma força produtiva nos mais diversos contextos sociais. Mais que ser mãe, esposa, dona de casa, a escola e o trabalho passaram a fazer parte da vida da mulher de maneira crescente, e não há como retroceder, mesmo esse ponto jamais ser pensado.

A presença da mulher no contexto da História da Educação assim como sua função no processo de desenvolvimento e expansão da Escola Pública no Brasil possibilita-nos compreender como as mudanças e arranjos as quais elas foram submetidas ao longo do tempo para alcançarem os mais diferentes espaços na educação e no mundo do trabalho, da política, da arte e da cultura, em tantos outros campos sociais, antes, representado somente pela família da qual a mulher fazia parte.

Se analisarmos o processo contraditório que ocorreu ao longo dos séculos XIX a XX, em que a mulher passa de excluída do processo educativo para protagonista nesse meio e em vários outros meios sociais, o que vemos é a busca incessante da própria mulher em participar ativamente da construção social do País.

A imagem da mulher desde a Idade Antiga esteve vinculada à família e ao lar, e esse processo ocorreu durante a revolução agrícola do período neolítico, onde ela, com toda sensibilidade de observação à natureza, passou a selecionar os grãos e, dessa forma, seu parceiro, utilizando-se da coleta selecionada, tornou-se um agricultor, e com sua produção de subsistência conseguiu a domesticação dos animais, delegando à mulher, que antes era sua parceira de caça, o único e restrito papel de procriar e administrar o lar, nascendo assim a submissão feminina, restringindo sua participação em diversas atividades sociais.

O debate em relação ao papel da mulher na sociedade ao longo dos séculos ganhou espaço também no estado de Mato Grosso nos mais variados campos, como a educação, o trabalho, a política e a cultura. Não se trata de buscar a igualdade de gênero quanto ao espaço que ela pode ocupar, mas ao reconhecimento de que a mulher pode contribuir para com a sociedade muito além do trabalho doméstico, de suas responsabilidades antes relacionadas somente ao papel de esposa e mãe.

Muitos desafios já foram vencidos e atualmente é possível nos depararmos com mulheres ocupando cargos e desenvolvendo funções antes destinadas somente aos homens. A presença da mulher no mercado de trabalho e em vários outros espaços

tornou-se uma realidade – resultado de muita luta e de debates que ainda permanecem, em escala menor, principalmente em relação a questões de salariais. O cenário atual é diferente do que a mulher viveu nos períodos colonial e imperial. No entanto, é importante discutirmos a construção dessa mudança, que culminou com maior presença das mulheres no campo profissional, no qual em alguns segmentos elas se destacaram e ainda destacam.

Uma pesquisa apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea em abril de 2019, considerando idade-período-coorte (1992 a 2030), projeta que a presença da mulher no mercado de trabalho no ano de 2030 será de aproximadamente 64,3%, superando que tínhamos em 2015, e com tendência a crescer, o que já se havia observado nas décadas anteriores. Esse crescimento refere-se a setores como o de inovação, construção, empreendedorismo e tecnologia, mercado no qual as mulheres vêm fazendo a diferença.

As mulheres deixaram de ter sua figura ligada somente ao espírito maternal, de boa esposa, segregada aos afazeres domésticos, passando a deter outros títulos, tais como escritora, administradora, gestora, doutora, artista. Mulheres que, inspiradas em outras mulheres que representam exemplo de coragem, de força e perseverança, de autoestima, que otimizaram sua visão sobre si e acreditaram no potencial que tinham para desvelar ao mundo exterior do seu lar, o quão poderiam contribuir para com a sociedade.

Mulheres que serviram e servem de exemplo para outras no que se refere à visão de si mesmas, dos outros, da família, do trabalho, da política, da cultura e de uma infinidade de assuntos que antes lhes era privado. Mulheres que se destacaram pelo mundo afora, participando das transformações sociais e representando uma espécie de alforria diante de uma sociedade patriarcal e muitas vezes preconceituosa, cuja voz feminina era contida.

Em virtude da diversidade cultural e social brasileira, chama-nos a atenção a evolução da participação da mulher nos períodos Colonial (de 1530/1719 a 1822), Imperial (1822 a 1889) e período Republicano (1889 aos dias atuais) marcados pela exploração de matéria prima e pela escravidão, seguido de transformações políticas com a chegada da Família Imperial e com o advento da Proclamação da República.

É importante lembrarmos que “Mato Grosso teve seu espaço colonizado na primeira metade do século XVIII, sendo o arraial e depois Vila Real do Senhor Bom Jesus

do Cuiabá (atual cidade de Cuiabá) o ponto mais avançado até 1734, quando foram descobertas as minas na região do Guaporé (JESUS, 2012, p. 94). A formação do povo mato-grossense, segundo esta mesma estudiosa, estava ligada à escravidão negra e aos indígenas.

Em se tratando do Estado de Mato Grosso, é possível afirmar que tivemos mulheres consideradas um pouco à frente de seu tempo. Ao debater sobre o universo feminino mato-grossense no período colonial, mais especificamente das minas cuiabanas, Augusto (2018) encontra em fontes histórico-documentais dois tipos distintos de mulheres: a pobre e a abastada, representadas respectivamente por pés descalços e saias de algodão, braceletes e seda fina.

Nesse quadro, Augusto (2018, p. 211) explicita a imagem de “um mundo rural majoritariamente masculinizado, combinado, pelas exceções, com a figura da mulher, seja ela herdeira de engenho, esposa de lavradores, irmãs, entre outras”. Configura-se a soberania feminina (da mulher abastada) apenas em relação aos escravos minas e crioulos, índios e pardos.

Por volta de 1751 a circunvizinhança de Cuiabá apresentava uma economia dos engenhos e lavras cuiabanas de produção de aguardente e açúcar, com propriedades rurais concentradas nas mãos de mulheres, dentre as quais Augusto (2018) cita Maria Luiza de Jesus, dona de grande propriedade rural, produtora de farinha.

Um documento elaborado em 1753 - Estatuto de Posturas Municipais de Vila Bela, em seu código de ética, mantinha a mulher “porta adentro”, tratando dos assuntos puramente domésticos no seio familiar, devendo ela sair em público nos dias de missa e festivos. A mulher abastada era retratada como aquela de vestimenta, adorno e trejeitos impecáveis, enquanto a pobre em nada se reservava, em nada era pensada quanto à instrução moral.

Uma mulher que se destacou pelos anos de 1770, segundo Garcia (2018), foi a negra quilombola Tereza de Benguela, casada com José Piolho, chefe do Quilombo do Piolho ou Quilombo do Quariterê, localizado na fronteira entre Mato Grosso e Bolívia. Com a morte do marido pelas mãos de soldados do estado, Tereza passou a liderar o quilombo, fazendo com que a comunidade negra e indígena, formada por aproximadamente 100 pessoas, resistisse à escravidão por duas décadas.

Pela liderança exercida, ela era chamada de Rainha Tereza. Sua comunidade vivia do cultivo de algodão, milho, feijão, mandioca, banana, e da venda destes produtos. Toda

a estrutura política, econômica e administrativa do quilombo era comandada por Tereza. A defesa da área era mantida com armas trocadas com os brancos ou roubadas das vilas próximas. A ausência de registros claros, conforme explica Garcia (2018), levam historiadores a conjecturar que Tereza suicidou-se ao ser capturada por bandeirantes a mando da capitania do Mato Grosso, por volta de 1770. Com sua morte, 79 negros e 30 índios que moravam no Quilombo foram mortos pelas forças de Luís Pinto de Sousa Coutinho.

Em 02 de junho de 2014 a então presidente Dilma Rousseff oficializa pela Lei nº 12.987/2014, em homenagem à Tereza, a data de 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra (GARCIA, 2018).

Em Vila Cuiabá, no ano de 1778 existiram 24 pontos comerciais, sendo 08 desses estabelecimentos administrados por mulheres, que sofreram perseguição durante dois anos (1774 e 1775) da Câmara Municipal, recebendo multadas sem motivos aparentes. Importa que as mulheres já conseguiam ocupar um espaço anteriormente preenchido somente por homens. Apontamos aqui a participação das mulheres nas atividades mercantis (AUGUSTO, 2018).

Augusto (2018) narra a história de uma escrava que no ano de 1800 procurou a justiça de Vila Real do Cuiabá relatando os maus-tratos sofridos na casa de “seu senhor”. Em seu corpo, as velhas e novas marcas deixadas pela crueldade masculina não lhes serviram de defesa, senão, para justificar que se tratavam de correções em decorrência de seu comportamento de “mulher de recado”, ainda que tivesse sido ama de leite dos filhos e pajem da esposa de “seu senhor”. Justiça cega, coberta com o véu da falsa justiça que tornava legítima a violência dos senhores para com seus escravizados e escravizadas.

No ano de 1809 muitas mulheres que moravam no perímetro urbano detinham certo poder por atuarem em várias atividades comerciais: “21,83% eram brancas, 54,4% pardas e 13% negras”, descreve Augusto (2018, p. 211). Aqui nota-se que além de abastadas e pobres, as mulheres eram também marcadamente diferenciadas pelo tom de pele.

Nesse meio tempo, a diferença entre os direitos e os deveres de homens e mulheres estampava-se na educação. Aos homens abastados era dada a oportunidade do bacharelado em Portugal, dos cargos régios e das viagens filosóficas, enquanto às mulheres abastadas, lhes era imposto aprender sobre “o coser dos alimentos, o tear, o

bordado, a costura do enxoval, o sonho com o casamento ou o enclausuramento nos conventos”, como escreve Augusto (2018, p. 213).

Com a influência do Iluminismo que valorizava a razão em detrimento da fé, em meados do século XVIII, as mulheres passaram a sofrer maiores perseguições. Assim, “mandingueiras e benzedadeiras são presas, multadas e vexadas. As práticas tácitas do cuidado com a saúde amparado em ervas são substituídas (em tese) pelas figuras dos boticários e cirurgiões”, argumenta Augusto (2018, p. 215).

A mulher (pobre) tem seu intelecto e práticas diminuídos, coibidos, dando vazão às marginalizadas e desclassificadas, consideradas fora do padrão colonial, invisível, sem importância. As mulheres de elite, ao contrário, são denominadas “de qualidade”, aptas principalmente para o matrimônio. “E talvez daí deriva o maior número de amasiamentos entre as pobres e de residências de mães solteiras, também maiores entre as não abastadas” (AUGUSTO, 2018, p. 215). No entanto, a mulher abastada, mesmo com posição privilegiada na sociedade colonial, é também diminuída, devendo render-se (como esposa) aos comerciantes, proprietários de engenhos e criadores de gado, recebendo também a alcunha de mulher reclusa e marginalizada.

Augusto (2018) conta a história de Maria Joaquina de Souza, que após enviuvar-se, recebeu grande quantidade de dinheiro por herança, devendo, por testamento, doar a décima parte à Igreja Nossa Senhora do Rozário e à Nossa Senhora da Boa Morte. Casada de novo, a viúva não o fez, sendo, por volta de 1817, chamada para explicar diante do Juiz, suas razões. O que não acontece. Maria Joaquina explica que não pode ausentar-se de casa devido à distância de sua moradia até a Villa, e a falta de quem administre seus 10 escravos, atribuindo em carta, que seu esposo responda por ela. Porém, o esposo está em viagem, e diante de sua posição aos olhos da justiça, nada acontece com a viúva, posto que o homem, na época, era visto pela sociedade como o centro domiciliar.

Augusto (2018) finaliza seu estudo afirmando que nas terras auríferas da região de Vila Cuiabá, o desenvolvimento social e econômico ordenado possibilitava maiores lucros. E, a história da mulher está atrelada à racionalidade moral cristã, cujo discurso destoa do valor dado à mulher abastada e à mulher pobre, vistas como diferentes não só no modo de vestir e se resguardar, mas, na visão que lhes é dada quanto ao código de conduta – no qual a mulher pobre sequer é vista.

Pereira (2009) relata a história de Mato Grosso no período imperial, destacando que a notícia da independência do Brasil chegou em terras mato-grossenses em 1823, num período marcado por uma crise política, econômica, financeira e social.

Contrariando o artigo 179 da Constituição imperial de 1824, o Direito Civil valia-se dos termos “mulher”, “esposa”, “filha”, “viúva” “para restringir o direito da mulher em relação ao homem, proibi-la de alguma conduta, reputá-la inferior ou subjugá-la ao poder de outrem” (AMARAL, 2011, p. 08). O homem permanecia em seu pedestal de detentor da moral e dos bons costumes, cujos desvios – como o adultério, não tinha espécie alguma de condenação. Já à mulher, um resquício de adultério era socialmente condenável, podendo até mesmo levá-la à morte.

Desde o princípio do Século XIX (1801 a 1900), a mulher permanecia resguardada ao espaço privado, com as portas do mercado de trabalho e da vida pública fechadas “para a maior parte das mulheres, pois, privadas de educação, não tinham qualificação suficiente para uma profissão, continuando confinadas ao lar, exercendo seu tradicional papel de mãe e esposa” (AMARAL, 2011, p. 02). A mulher era considerada incapaz, posto que não tinha estudo, portanto, não possuindo a qualificação necessária para exercer qualquer função diferente da desempenhada em casa. Em tudo pesava à mulher, as decisões do marido.

Nesse período marcado por inúmeras transformações na história mundial, segundo Inácio (2015), pelos idos de 1815 -1818, o Brasil foi reconhecido como reino associado de Portugal, marcado pelo processo de imigração que previa o aumento da população, despontava entre as mulheres brasileiras a influência de “libertinas inglesas e francesas, criticando a sociedade que dera aos homens mais direitos do que obrigações e às mulheres mais obrigações do que direitos e buscando romper com uma postura inerte diante da submissão e ausência de direitos iguais” (INÁCIO, 2015, p. 03). Timidamente iniciava-se a desconstrução do estereótipo da mulher concebida até então.

A primeira mulher a participar da política no Brasil foi a Princesa Isabel, ao tornar-se sucessora de seu pai, ao assinar a abolição da escravidão. Ela fora

Orientada pessoalmente pelo seu pai que, preocupava-se em diversificar os estudos de sua filha, com matérias acadêmicas que incluíam as línguas latina, francesa, inglesa, italiana, grega e alemã, a história de Portugal, da França e da Inglaterra, a literatura portuguesa e a francesa, geografia, geologia, astronomia, química, física, geometria, aritmética, história da filosofia e economia política (INÁCIO, 2015, p. 13).

Uma educação primorosa que ainda encontrou resistências e muitas críticas quanto à sua participação política. Tínhamos uma sociedade patriarcal, com pouca atuação das mulheres e alguns campos da sociedade. A Princesa Isabel mostrava-se equilibrada diante de toda e qualquer crítica advinda de sua situação de mulher, chegando a aprovar as leis abolicionistas, que eram seu maior interesse.

Nesse tempo (1823-1838), novos arraiais na região de Mato Grosso foram descobertos, e formados núcleos mineradores – atuais municípios de Acorizal, Chapada dos Guimarães, Diamantino, Nortelândia, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Rosário Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade. Pelo estado iniciava-se a produção de gêneros básicos para abastecer os distritos mineradores, estabelecendo-se também as propriedades rurais resultando no surgimento de sistema agropastoril.

Destacam-se os casamentos consanguíneos pelo estado de Mato Grosso, cujo objetivo era a manutenção dos bens da família entre os seus. Como justificativa nos autos do que a Igreja vetava, à mulher era atribuída a fragilidade, sua dependência e submissão. A mulher é tratada como inferior (YAMASHITA, 2009).

Durante a sessão plenária em 07 de março de 2017, a presidente do Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso - a Desembargadora Maria Helena Póvoas, homenageou as mulheres que marcaram a história de Mato Grosso, dentre as quais, relembrou aquelas que participaram ativamente da retomada de Corumbá na ocasião da invasão paraguaia. Lideradas pela esposa do tenente-coronel Hermenegildo Portocarrero, Ludovina Alves Portocarrero, as mulheres fabricavam cerca de 6 mil cartuchos para os soldados, auxiliando assim na derrota do poderio militar paraguaio, em dezembro de 1864.

De acordo com Parreira (2015), a uruguaiana Ludovina casou-se com Hermenegildo em 1838, no Rio de Janeiro, com quem teve 15 filhos, um deles nascido em Mato Grosso em 1863. Por volta de 1861 a família mudou-se para Corumbá, para que Hermenegildo assumisse o Comando do Corpo de Artilharia de Mato Grosso e Distrito Militar do Baixo Paraguai.

No dia 27 de dezembro de 1864, aos 39 anos, Ludovina estava no Forte de Coimbra... Nesse dia, pela manhã, Dona Ludovina cuidava de seus filhos pequenos quando nota uma movimentação diferente no Forte. Com a experiência da vida de caserna, acompanhando seu marido nas infundáveis transferências a serviço, busca junto dele informações. Ele também não sabe. Momentos mais tarde os civis da vila adjacente ao Forte de Coimbra começam a chegar à fortaleza. Ludovina auxilia na organização das mulheres e crianças que entram, pois os militares iniciaram os preparativos de alerta e a movimentação

dos canhões dentro do forte exigia que algumas áreas não poderiam ser invadidas por crianças ou animais, para sua própria segurança. Às 08:30 chega um emissário paraguaio trazendo uma carta do Coronel Vicente Bárrrios, que esclarece tudo: a guerra começou! Dizia o *ultimatum*... uma chuva de balas de canhão caiu sobre o Forte. Em seguida, 700 infantes paraguaios avançaram contra as muralhas de Coimbra, sendo barrados pelas balas dos fuzis e baionetas brasileiras, sob o comando do Tenente João de Oliveira Mello. (PARREIRA, 2015, n/p).

Diante da situação, percebendo o pouco número de munição, Ludovina convoca as 70 mulheres presentes no Forte para fabricarem cartuchos. E assim, por toda a noite, a motivação, a garra e o senso de dever de Ludovina contagia todas as mulheres, que juntas, fabricam numa só noite mais de 6.000 cartuchos. Era apenas o segundo dia de batalha. Na tarde do dia seguinte, Ludovina vendo a derrota aproximar-se do Forte,

pede ao músico Verdeixas que pegue a imagem de Nossa Senhora do Carmo, que ela havia singido com a banda (vermelha) de Comandante, e a erga sobre as muralhas. E ele grita: Viva Nossa Senhora do Carmo! E todos os combatentes – brasileiros e paraguaios – respondem: Viva! Interrompe-se o combate! Por um momento, os dois povos voltam a ser irmãos em Cristo pela intercessão de sua Mãe, a Virgem Maria, ali invocada sob o título de Nossa Senhora do Carmo! (PARREIRA, 2015, n/p).

Novamente sem munição, já sem alimentos e sem dormir por dois dias, depois de um esforço imensurável, não mais havia como fabricar cartuchos. O tenente-coronel junto aos Oficiais em Conselho de Guerra decide deixar o Forte de Coimbra, e assim o faz por volta de 23:00 horas. Carlota, de apenas 13 anos, filha do casal Portocarrero, leva consigo a imagem de Nossa Senhora do Carmo. A comitiva chega a Corumbá, direcionando posteriormente para Cuiabá, onde a família Portocarrero permanece até 1868, sendo posteriormente o tenente-coronel designado para Assunção. Ludovina volta para o Rio de Janeiro. Em 1889, o tenente-coronel recebe o título de Barão do Forte de Coimbra, e Ludovina o título de Baronesa do Forte de Coimbra.

Com a Constituição de 1824, as leis ordinárias e decretos que perduraram todo o período imperial referiam-se à mulher em apenas 08 normas. Uma delas tratava da pena de morte à mulher (escrava) que ferisse ou praticasse qualquer tipo de ofensa ao seu senhor e seus familiares (Lei nº 4 de 10 de junho de 1835). Enquanto nas províncias mais desenvolvidas (São Paulo) no ano de 1827 as meninas conseguiram o direito para estudar, porém na província de Mato Grosso, o processo educacional, iniciou em 1790, com a Instituição do Subsídio Literário, os estudos se configuraram por meio de aulas régias que ocorriam de forma pontual de acordo com a necessidade de cada localidade e

da disponibilidade de pessoas “habilitadas” para ministrar estas aulas (na época principalmente Engenheiros), nestas aulas havia o predomínio de homens, eram ministradas em meio a floresta ou nos próprios canteiros de obras.

Destacando que somente em fins da segunda metade do século XIX, surgiram junto aos Liceus, a primeira cadeira de Pedagogia, posteriormente se improvisavam em escolas ditas Normais, porém sem consistência e continuidade, ora eram extintas, posteriormente reabertas, sem com continuidade necessária para os estudos. Quando em funcionamento era dada a preferência de lecionar as mulheres, impulsionando estas, ao campo da intelectualidade, para assim desfrutarem dos mesmos direitos e recursos que os homens, conquistando o papel de educadora por experiência e formação.

Portanto podemos destacar que em 1880, o 5º regulamento da Instrução Pública em Mato Grosso, que apresentou, como inovadora, a proposta de regularizar e oficializar os exames preparatórios realizados no Liceu Cuiabano e estender a validade dos mesmos por todo o Império. Contudo, o curso normal continuava integrado ao Curso de Línguas e Ciências e, por isso mesmo, perdeu muitas de suas características. Num quadro em que os salários dos professores não apresentavam grandes atrativos, abriu-se, oficialmente, espaço para o trabalho das mulheres na área do magistério. Convivendo com dificuldades pois funcionava vinculado as diretrizes dos cursos de Línguas e Ciências.

Somente em 1889, em Mato Grosso, ocorreu a regulamentação da questão pedagógica do ensino. Neste período a região se inseria gradativamente, no comércio mundial, por meio de projetos de exploração das riquezas naturais mato-grossenses, auxiliando e incentivando a instalação de empresas nacionais e multinacionais, construção de estradas, intensificação do comércio fluvial.

Foi neste contexto que o Dr. Antônio Herculano de Souza Bandeira, especialista em assuntos de educação, antigo diretor de instrução pública no Rio de Janeiro, assume o mesmo no Estado e propõe uma nova reformulação no ensino, dando ênfase na formação de professores. Com intuito de formar professoras, criou o externato feminino, onde estas educadoras seriam formadas para atuarem no magistério primário. O objetivo pretencioso era fundar uma escola especializada, para que as jovens mato-grossenses, ampliassem seus conhecimentos, obtendo aprendizagens com os melhores mestres da província, para assim saírem habilitadas para o magistério das escolas públicas.

O Diretor da instrução pública também reorganizou o curso de línguas e ciências, oferecido pelo Liceu Cuiabano, adaptando-o ao padrão do colégio D. Pedro II referência em ensino secundário. Com o intuito de descentralizar o ensino e melhorar sua estrutura, foram criados os cargos de reitor do Liceu Cuiabano e do diretor do externato feminino, também aderiu a criação de três comissões, uma pedagógica, uma disciplinar e uma administrativa.

Desta forma, com o advento da Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, e de todas transformações geradas pelo avanço comercial, a educação em Mato Grosso, passou a apresentar uma estrutura mais coerente, voltada para questões pedagógicas e para a descentralização do ensino, demonstrando maior preocupação em inserir a mulher na carreira do magistério.

Ao refletir sobre a emancipação da mulher branca pela década de 1920 mediante a análise de duas obras de Benjamin Costallat¹⁴, Carloni (2021, p. 21) afirma que, esse período foi marcado por “transgressões, ambiguidades e limites nas transformações das relações de gênero “protagonizadas por mulheres”. Mesmo que a autora esteja se referindo às mulheres brancas na cidade do Rio de Janeiro, o retrato não teria sido diferente nos demais estados brasileiros.

A literatura da época apontava a figura da mulher má e imbuía à missão moralista contra a mulher moderna, sem qualquer rodeio, de modo especial, os feministas, que defendiam o exercício da liberdade pelas mulheres, que deveriam ser “belas e perfumadas” (CARLONI, 2021, p. 26). Em contrapartida, havia quem defendia as mulheres como pilares da sociedade, com exceção daquelas que vivam os excessos e a falta de moral da burguesia. Referindo-se a Benjamin Costallat, a autora afirma que:

O literato também manifestou o seu horror às mulheres que se dedicavam a literatura. Em uma nota sobre a obra poética de Maria Eugênia Celso¹⁵, considera que a jovem seria uma rara exceção em meio as piegas ideias e o estilo pernóstico que predominaria na detestável e escrita feminina. Em suas palavras, a mulher, devido à “natureza passiva”, deveria apenas inspirar os

¹⁴ O livro *Mademoiselle Cinema*, publicado em 1923, e a sua primeira crônica publicada na coluna “Mistérios do Rio” no *Jornal do Brasil*, em 1924, “No dia do trabalho homenagem às suas maiores e mais silenciosas vítimas”.

¹⁵ Maria Eugênia Celso Carneiro de Mendonça (1886), nascida em São João Del Rey-MG, filha do Conde e Condessa de Afonso Celso, neta do Visconde de Ouro Preto que presidia o Gabinete Imperial quando da deposição do Imperador D. Pedro II. Sua família radicou-se em Petrópolis e a menina cursou o Colégio Sion. Escreveu: “Em Pleno Sonho” (poemas de amor), “Vicentinho”, “Fantasias e Matutadas”, “Desdobramento”, “Alma Vária”, “Jeunesse”, “O Solar Perdido” e “Poemas Completos” (1955); o romance “Diário de Ana Lúcia”; crônicas no livro “De Relance”; uma peça de teatro “Ruflos de Asas”; biografia: “Síntese Biográfica da Princesa Isabe”.

escritos literários e nunca ser autora deles. A maioria das “mocinhas” seria “metrificadora de sandices”. (CARLONI, 2021, p. 27).

Os escritos de Benjamin Costallat retratavam a mulher como quem se deixava levar pelos desejos da carne e os interesses materiais – chamadas de musas mundanas, que em busca dos prazeres da modernidade perdiam sua essência feminina, a natureza do “sexo frágil”, da pureza.

A musa moderna e perversa deixa de cumprir seu fundamental papel de validar a existência do homem. Ela se nega a ser o “Outro”, o espelho que legitima as virtudes do sexo oposto. Sai dos poemas e, ao se propor livre, é vista como uma potencial inimiga. Uma ameaça a aquele que seria exclusivamente e unicamente essencial, o homem. Nestes casos, a fêmea não é mais descrita como o ser etéreo e acolhedor, mediador entre o homem e a natureza. Nas narrativas dos homens enganados e desiludidos, a princesa torna-se uma feiticeira, uma traidora, [...]. (CARLONI, 2021, p. 28-29).

Os homens acreditavam que, ao se emanciparem, as mulheres estariam invadindo seus espaços, perdendo suas feições femininas, abandonando o que seria sua missão maior, de mãe e esposa, de submissão ao homem em todos os sentidos.

A crônica escrita por Benjamin Costallat ao homenagear as mulheres, trata-se na verdade, de uma denúncia social, por que as descreve como aquelas que sofriam e até mesmo chegavam a morrer devido ao trabalho nas cidades. Eram meninas e jovens pobres, que recebiam baixos salários e sofriam assédio moral e sexual, além de passarem fome, às vezes sem ter até mesmo onde morar. Eram muitas as opressões e as tentativas de naturalizar a inferioridade das mulheres. (CARLONI, 2021).

Já em relação às mulheres negras, Silva (2021, p. 66) as descreve como aquelas tiveram suas vidas marcadas em função dos “estereótipos raciais e de gênero, que violentavam direta ou indiretamente as suas vidas”. O racismo se fazia presente às claras, e em alguns casos velado de acordo com a posição social ocupada pela mulher negra.

A situação não era igual para todas as mulheres negras. A esse respeito Silva (2021) explica que uma professora negra, por exemplo, teria acesso a recursos que uma mulher pobre e sem instrução não teria, como uma casa própria. Mas, a autora não descarta as hipóteses de violência racial, que se revelavam em diversas particularidades e níveis, quanto ao gênero e *status* social, presença e participação em diferentes instituições e espaços públicos.

Silva (2021) afirma que as professoras negras buscavam viver em harmonia no que se refere à moralidade e honestidade, formando família onde exercia com esmero seu papel de esposa e mãe, e o magistério. Isso, ainda que vivessem relações desiguais quanto às questões raciais de gênero. “[...] apresentavam-se esteticamente como as professoras-modelo” (p. 67).

A professora Zulmira Augusta de Miranda foi uma dessas professoras. Nascida no Rio de Janeiro no ano de 1877, centrou-se em sua formação escolar (Escola Normal, de 1897-1900) e na carreira docente. Dadas as suas origens, dela exigiu-se o que bem foi: uma professora “de qualidade”, extremamente simpática e habilidosa em tratar com as pessoas e lidar com as mais diversas situações de discriminação. Suas capacidades e habilidades intelectuais sobressaíam a tudo isso. “Contornar as situações de discriminação racial com certa leveza também a situava no lugar de mulher a ser respeitada porque tal conduta a aproximava dos ideais de sensibilidade, doçura, domesticidade”, afirma Silva (2021, p. 68).

A “professora de cor”, como a descreviam, era muito estimada e venceu muitos preconceitos, além de alcançar, por mérito, muitas vitórias, como a direção da Escola Modelo Benjamin Constant, uma das mais importantes do Distrito Federal, em 1906.

[...] a trajetória da professora Zulmira Augusta de Miranda tenha se resumido aos enquadramentos de gênero e de posição social. Mas, a contrapelo, podemos enxergar que esse foi um importante caminho para o exercício de sua agência intelectual e para o enfrentamento às perspectivas de inferioridade racial lançadas sobre a população negra. (SILVA, 2021, p. 71-72).

Silva (2021) afirma que desde o início do período republicano, as mulheres vêm sendo alvo de situações e debates a respeito gênero, raça e *status* social, tendo analisados seu comportamento e estilo de vida, a forma como controlam seus corpos, e como isso se reflete, por exemplo na vida das professoras.

Ao escrever sobre as mulheres do Estado de Mato Grosso no período republicano, Costa (2012) concorda em muitos aspectos referenciados por Silva (2021) e Cafrloni (2021), ao afirmar que a mulher foi muito avaliada mais por suas características biológicas e de subordinação, e nos aspectos sociais, mais limitada às suas obrigações e esposa e mãe.

Início do período republicano, mudanças importantes aconteceram, como a modernização da capital, Cuiabá, com a reabertura da navegação pelo Rio Paraguai, que

acarretou uma série de outras mudanças, como a vinda das “máquinas a vapor, a imprensa, o telégrafo, a locomotiva, o encanamento de água, a luz elétrica, enfim grande parte dos avanços que o mundo europeu já conhecia há mais de um século”, explica Costa (2012, p. 6).

Nas primeiras décadas do século XX, o cenário do Estado de Mato Grosso ainda era predominantemente rural, que aos poucos foi se transformando, se modernizando, de maneira especial, com a chegada da energia elétrica em 1919, com a evolução cultural e política, com a circulação de revistas literárias originadas em grêmios literários, como o grêmio “Júlia Lopes” e sua revista “A Violeta”. Este grêmio tinha como diferencial ser formado somente por mulheres, dentre

[...] jovens normalistas e mulheres da sociedade mato-grossense letradas sendo a maioria delas de famílias tradicionais que tinham em comum o apreço e o objetivo de “cultivar as letras femininas e patricias” (Nadaf, 1993). Além desse objetivo, as associadas ao “Júlia Lopes” se propuseram a desenvolver uma missão mais complexa: a de realizar o “engrandecimento da moral da nossa estremecida terra [...]”. (COSTA, 2012, p. 7).

Costa (2012) explica que esse engrandecimento se deu mais que em relação a moral, alcançando diversas outras questões femininas e feministas, como as relações sociais, a identidade feminina e o papel da mulher no início do século XX. A revista dedicava-se às mulheres mato-grossenses, de modo especial, às cuiabanas, divulgando acontecimentos locais e reflexões cotidianas sobre essas mulheres, além de eventos culturais, sociais e políticos, e até de assuntos religiosos. A revista, segundo a autora, mantinha diálogo com outras revistas que tinham o mesmo perfil: “pensada por mulheres e para mulheres” (p. 9).

Assim como as demais mulheres brasileiras, as mato-grossenses demonstravam insatisfação quanto à identidade feminina, e reivindicaram o direito à educação, ao trabalho e à participação no mundo público. As duas líderes do Grêmio Júlia Lopes (a escritora carioca Júlia Lopes de Almeida e a advogada Bertha Lutz) defendiam o feminismo liberal, e demonstravam que a própria criação do Grêmio já representava uma vitória dos valores morais e intelectuais das mulheres mato-grossenses.

Após o ano de 1922, por meio da revista, e orientadas pelas duas líderes, as mulheres mato-grossenses buscaram a obtenção de seus direitos civis e políticos, culminando na instalação de filiais da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em

várias capitais e cidades brasileiras, tendo como primeiro objetivo, o direito ao voto e sua inserção no espaço político.

As primeiras duas crônicas foram assinadas por “Arinapi” (Maria Dimpina Lobo Duarte) e Maria de Arruda Müller. De modo geral, as crônicas tratavam dos principais acontecimentos da sociedade cuiabana e eventos nacionais e internacionais que envolviam suas líderes em busca da expansão do feminismo – “época chamada “Primeira Onda”, fim do século XIX e o início do século XX, onde as mulheres reivindicavam direitos políticos, sociais e econômicos” (COSTA, 2012, p. 13). No trecho que segue, Arinapi deixa claro a interpretação errônea do que as mulheres cuiabanas querem, ao lutar pelo feminismo.

E assim, leitores meus, daqui do recesso calmo do meu lar, onde me prendem os deveres tão agradáveis para mim de esposa e mãe, tive, ordenada pela lei que me fez eleitora, de tratar do voto feminino que tantas vezes combale, não porque me intimidasse a falta de competência para exercer-lo, mas pelas mesmas razões por mim acima alegadas e que se resumem em querer para a nossa Patria um eleitorado livre, são, consciente, para evitar que na escolha dos detentores dos Poderes Públicos sejam prejudicados os interesses nacionais. Que as minhas patrícias se eduquem para serem verdadeiras cidadãs e patriotas nas urnas e no lar, são meus votos. Arinapi (Idem 202, p. 4, de 25 de dezembro de 1932). (COSTA, 2012, p. 14).

Em duas edições (1999 e 200), “A Violeta” dedicou-se ao voto feminino e aos desdobramentos da Revolução de 1932. Assim como essa revista, as mulheres mato-grossenses passaram a utilizar o rádio, os jornais e outras revistas em favor de suas causas. Passaram a ocupar espaços públicos e assim, mudanças foram acontecendo em relação à política e à economia.

Desde então, muitas foram as mulheres que se destacaram na construção da história de Mato Grosso e nas conquistas das mulheres mato-grossenses ao longo do período republicano. A exemplo, temos a historiadora Elair Brito, que fez parte da Coordenação do Arquivo Público de Mato Grosso, um evento que homenageou as que marcaram a história de Mato Grosso, no Dia das Mulheres (2006). Trata-se de uma exposição que durou uma semana, e trouxe fotos, dissertações, reportagens, livros e outros escritos sobre essas mulheres, retratando questões como a violência contra a mulher e o crescimento feminino. (SECOM-MT, 2006).

Conforme destaca a historiadora, nem todas as mulheres têm sua história contada. E apresenta nesse evento, mulheres como Zulmira Canavarros e Dunga

Rodrigues, que juntas desenvolveram o Rasqueado no piano solo. Zulmira fundou o primeiro clube feminino (1928), o Mixto Esporte Clube e a rádio A Voz do Oeste. Outra mulher que se destacou foi Lígia Borges Muller Figueiredo, eleita a primeira prefeita eleita no Brasil em 1946, no município de Rosário Oeste; Ana Maria do Couto May, primeira presidente da Câmara Municipal de Cuiabá, no ano de 1965; Ana Martinha da Silva, a mulher mais velha do Brasil (123 anos de registro e 127 anos de vida), em 22 de dezembro de 2003. (SECOM-MT, 2006).

A desembargadora Maria Helena Póvoas destacou em sessão plenária em 07 de março de 2017, outras mulheres que marcaram a história de Mato Grosso, nas artes, na política, na vida cotidiana, no cenário das letras e outras. Como Ludovina Alves Portocarrero, esposa do tenente-coronel Hermenegildo Portocarrero, que liderou e participou ativamente da retomada de Corumbá na ocasião da invasão paraguaia.

Destacou as fundadoras do Grêmio Literário Júlia Lopes no ano de 1916, em Cuiabá, com as seguintes participantes: a primeira presidente Leonor Borrvalho; vice-presidente Maria Luíza Pimenta; primeira secretária Maria Ponce de Arruda; segunda secretária Maria da Glória Figueiredo e tesoureira Maria Dimpina de Arruda Lobo; as redatoras Thereza de Arruda Lobo, Regina da Silva Prado, Mariana Póvoas e Bartira de Mendonça. Na política, destacou Sarita Baracat, de Várzea Grande. “Ex-professora, Sarita Baracat foi a primeira vereadora e primeira prefeita do município, foi também a primeira deputada estadual de Mato Grosso e presidente do PMDB local”, afirmou Póvoas para o TER-MT (2017, n.p.). Citou também as ex-vereadoras (Cuiabá) Maria Nazaré Hans e Estevina Habalém (1951), as primeiras parlamentares da Capital de Mato Grosso.

Na mesma ocasião, o Juiz-membro Ulisses Rabaneda lembrou dos 85 anos da conquista do voto feminino, e

[...] citou as mulheres que passaram pelo Pleno do Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso: Adversi Rates, Ana Cristina Silva Mendes, Clarice Claudino da Silva, Deise Aparecida Tessaro, Juanita Clait Duarte, Maria Abadia, Maria Aparecida Ribeiro, Maria Divida Vitória, Marilsen Andrade, Orlanda Ferreira, Rosângela Maria Pedroso, Shelma Lombardi de Kato, Vandimara Galvão, Vanessa Pereira, Iolanda Oliveira Ribeiro, Maria Helena Póvoas, Patrícia Ceni, Nilza Possas de Carvalho, as três últimas integrando a composição atual do TRE-MT. (TER-MT, 2017, n.p.).

Muitas outras mulheres se destacaram e ainda se destacam na história de Mato Grosso, e que muitos contribuíram para emancipação da mulher e a educação do povo

desse Estado. Algumas delas, da Educação, as quais atuaram e/ou ainda atuam em busca de construí uma sociedade melhor.

Assim, as poucas fontes de dados a respeito da presença da mulher, de sua atuação, de modo particular na educação do estado de Mato Grosso evidenciam um silêncio destacado nas referências apresentadas nesse estudo. Foi possível observarmos que a presença e a participação da mulher estiveram por longo período imbricada nos valores morais da família, nas suas responsabilidades enquanto esposa e mãe, uma pessoa sem direitos. A visibilidade da mulher está retratada em linhas tênues que as diferiam entre abastadas e pobres, medidas pela qualidade e falta dela nos trajes que usavam, no servir e ser servida, na cor da pele, na relação de poder que o homem exercia sobre ambas.

Do trabalho árduo muitas vezes açoitado (pobres) às traições (sofridas pelas abastadas), as mulheres viviam sobre um véu incorrupto de injustiça e voz abafada pelo poder machista. O descrédito era dado por sua inaptidão, pela falta de estudos, ainda que às abastadas aprendessem sobre os cuidados do lar e da família, e as escravas, degradadas física e moralmente, marginalizadas em todas as instâncias sociais. Ainda que existam muitas histórias de mulheres que se destacaram na história de Mato Grosso, poucas são as narrativas que as trazem. A voz muitas vezes calada pelo trabalho em minas auríferas pela Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá e adjacências, mas ecoada no brado da breve vitória de mulheres como Ludovina Portocarrero e as 70 mulheres por ela lideradas.

Mulheres que fizeram a diferença no comércio, nas terras produtivas, nos quilombos – como Rainha Tereza. Mulheres que pela força interior, motivadas pela sensibilidade materna e de proteção deram de si ainda que caladas ou à sombra de homens que lhes negavam o vão desejo de participar ativamente e publicamente da sociedade, mantinham corajosamente os olhos fixo no futuro. Mulheres que aos poucos deixaram de ser voto vencido, e com a atitude de outras mulheres, como a Princesa Isabel, puseram-se em marcha pela liberdade de ser apenas mulher, com sonhos e vontade de aprender, de viver, de produzir, de defender a si, à sua família, ao próximo.

Como e em que as mulheres mato-grossenses se destacam nos períodos colonial e imperial? Respondemos esse questionamento afirmando que as mulheres se destacaram suportando todas as imposições e fazendo-se discreta e lentamente, partícipes da transformação social, política e econômica de um estado brasileiro que reconheceu,

depois de um período de silêncio, o quanto a participação da mulher foi importante para a construção desse estado.

Quanto aos desafios enfrentados e vencidos pelas mulheres no estado de Mato Grosso ao longo de dois períodos, está na resignação, na coragem e na força interior, que antagonicamente fizeram delas - Rainha Tereza, Ludovina Portocarrero, Maria Luiza de Jesus e outras tantas anônimas -, um exemplo a ser seguido até ao dias atuais. Agarrar-se a fé, como fez Ludovina, à força e à coragem, como fez Rainha Tereza, ao escondimento de si mesma nas responsabilidades domésticas, como fez Maria Luiza – confiamos que pela história, esses pensamentos tenham movido essas e outras mulheres a acreditarem que era possível fazer algo por si e pela sociedade. Elas conseguiram.

São escassas as pesquisas que tratam da História da Mulher na Educação no Estado de Mato Grosso, nos períodos colonial e imperial, pois, as mulheres sequer tinham direitos, como à educação formal. Cabia-lhe uma educação para o casamento, para os cuidados domésticos e familiares, aos olhares sempre vigilantes de seus maridos e de uma sociedade machista, com valores bem diferentes do que hoje encontramos: na educação, no trabalho, na família, na política, e em vários outros ambientes sociais,

É importante retomar o processo histórico da participação da mulher na educação do estado de Mato Grosso, para reconhecer o quanto suas lutas e conquistas contribuíram para com o que outras mulheres seguissem seus exemplos e buscassem caminhos diferentes dos vividos por mulheres que deram deliberadamente seu sangue simplesmente para subsistir. Nesse contexto, o passado constitui-se como uma linha que, quando desenrolada e bem trabalhada, evidencia belezas praticadas por mulheres no âmbito da educação formal e informal, na sua própria formação e educação bem como de muitos que as viam como sinal de esperança para uma condição de vida melhor, mais independente (do homem).

Estudos como esse evidenciam uma espécie de lacuna proposital da ausência da mulher na educação, seja como sujeito em formação ou como sujeito que forma. O que significa concordar que a mulher tem parcela importante no processo de formação do povo mato-grossense, não só pelo sentido de ser procriadora, mas de usar seus conhecimentos em favor da família e da sociedade em todos os períodos que mostram a construção do Estado de Mato Grosso.

Referências

AMARAL, Isabela Guimarães Rabelo do. Inferiorizando mulheres no período imperial brasileiro: A influência do Direito. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, jul. 2011.

AUGUSTO, Bruno Cezar Bio. As mulheres na sociedade colonial: Pobres e abastadas em Mato Grosso (1727 –1822). **Revista TEL**, Irati, v. 9, n. 2, jul. /dez. 2018, p. 209-227.

CARLONI, Karla; MAGALHÃES, Lívia. (Org.). **Mulheres no Brasil republicano**. Curitiba: CRV, 2021.

CARLONI, Karla. Rosalina e Helena: o corpo da mulher branca emancipada no Rio de Janeiro da década de 1920 pelas lentes da literatura de Benjamin Costallat. *In*: CARLONI, Karla; MAGALHÃES, Lívia. (Org.). **Mulheres no Brasil republicano**. Curitiba: CRV, 2021, p. 21-42.

COSTA, Laís, Dias Souza da. A crônica feminina mato-grossense na revista *A Violeta*. Anais do III Seminário Internacional História e Historiografia. **X Seminário de Pesquisa do Departamento de História** – UFC, Fortaleza, 01 a 03 de outubro de 2012.

GARCIA, Maria Fernanda. Escravizada que virou rainha e liderou um quilombo de negros e indígenas. **Observatório do Terceiro Setor**. Publicado em: 29 set. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-escravizada-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios/>>. Acesso em: 11 out. 2022.

INÁCIO, Myrrena. Do silêncio a uma voz: a princesa Isabel e a participação das mulheres no Império (1822-1889). **Revista Ballot**, v. 1, n. 2, set./dez. 2015, Rio de Janeiro. p. 216-335.

IPEA. Decomposição e projeção da taxa de participação do Brasil utilizando o modelo idade-período-coorte (1992 A 2030). **Mercado de Trabalho: Conjuntura e análise**. Ano 25, abr. 2019, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9923/1/bmt_66_NT_decomposicao_e_projecao.pdf>.

JESUS, Nauk Maria de. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, jul./dez., 2012. p. 93-113.

PARREIRA, Luiz Eduardo Silva. Forte de Coimbra: Ludovina Alves Portocarrero, heroína do Brasil! **Magister Militum** - Revista eletrônica de História Militar e Polemologia, 04 nov. 2015.

SECOM-MT. Arquivo Público mostra mulheres que se destacaram na história de MT. Publicado em 06 mar. 2006. Secretaria de Estado de Fazenda, 2006. Disponível em: <https://www5.sefaz.mt.gov.br/-/arquivo-publico-mostra-mulheres-que-se-destacaram-na-historia-de-mt>.

SILVA, Luara dos Santos. O nosso feminismo e a arte de ensinar crianças: professoras primárias entre práticas de controle e agências no Brasil Republicano (1900-1920). *In*: CARLONI, Karla; MAGALHÃES, Livia. (Org.). **Mulheres no Brasil republicano**. Curitiba: CRV, 2021, p. 57-74.

TRE/MT. As mulheres mato-grossenses escreveram belas páginas na história deste Estado", disse a presidente do TRE-MT. **Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso – TER/MT**. Publicado em: 08 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.tre-mt.jus.br/comunicacao/noticias/2017/Marco/as-mulheres-mato-grossenses-escreveram-belas-paginas-na-historia-deste-estado-disse-a-presidente-do-tre-mt>>.

YAMASHITA, Quelce dos Santos. Documentação Paroquial e as práticas matrimoniais entre consangüíneos em Cuiabá no século XIX. ANPUH – **XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_9faefadee406276fb0ba4510c189cb6f.pdf>.

~ CAPÍTULO VII ~

COMPREENSÕES SOBRE GÊNERO À LUZ DA TEORIA QUEER

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Eliane Cadoná

Palavras introdutórias

Há diferentes abordagens e opções metodológicas/filosóficas para fundamentarmos as nossas compreensões e análises sob os fenômenos que nos debruçamos na pesquisa científica. Cada uma diverge entre si, com suas concepções de fenômenos, objetos de estudo e de fazer ciência – inclusive na própria concepção de o que é ciência. Há quem entenda que o/a pesquisador/a é neutro/a em relação ao seu objeto de estudo e quem compreenda que essa relação não é neutra e sim perpassada por questões individuais, políticas, sociais.

O mesmo ocorre com os estudos de gênero: há diferentes modos de compreendermos gênero, sexo, sexualidade e essas diferenças implicam em noções de mundo, de ciência e de abordagem epistemológica. Um exemplo disso é que, quem sabe, pesquisadores/as da área da biologia olharão para o gênero sob a perspectiva biologistica, ou seja, o gênero será visto como correspondente ao sexo, e qualquer outra forma de manifestação que divirja será vista como desviante ou anormal. Já, pesquisadores/as pós-estruturalistas e que se dedicam à linguagem podem compreender que a própria concepção de “anormal” é uma construção linguística, social e cultural, em que determinadas verdades e perspectivas são privilegiadas em detrimento de outras, com objetivo de manutenção da ordem ou do *status quo*.

Os exemplos supracitados não passam de exemplificações de como os estudos de gênero podem ser conduzidos, sendo assim, não devem ser levados como

determinações. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é o de apresentar a Teoria Queer e de compreender como o gênero é entendido por meio dessa abordagem.

Para dar conta da proposta selecionamos textos (artigos e livros) das autoras consideradas referências na Teoria Queer, como Judith Butler e Guacira Lopes Louro. O estudo trata de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo e finalidade exploratória. Para a realização da pesquisa bibliográfica foi feita uma busca no Portal de Periódico da CAPES com os descritores “Teoria Queer” and “Estudos de Gênero”. Não utilizamos filtros para a seleção dos trabalhos, e selecionamos aqueles que consideramos mais congruentes com seu objetivo.

Vale destacar que esse trabalho é fruto das reflexões iniciais da primeira autora no seu processo de elaboração do Projeto de Tese do Doutorado em Educação que está sob orientação da segunda autora. Dessa forma, em alguns momentos no texto haverá menção às instituições de ensino, por serem espaços que colaboram com a manutenção do *status quo*, ou seja, da norma cisheteronormativa e com a construção da nossa identidade.

Iniciamos a discussão apresentando o pós-estruturalismo e suas compreensões principais sobre sujeito, fenômenos sociais, pesquisa, etc. Na sequência, apresentamos a Teoria *Queer* e seus entendimentos a respeito do sujeito, identidade, gênero e sobre sua metodologia de análise.

Apresentando o pós-estruturalismo

As pesquisas e estudos realizados nos diversos campos da ciência possuem diferentes concepções filosóficas, epistemológicas, metodológicas e cada concepção diz respeito a uma noção de indivíduo, sociedade, fenômeno. Logo, é imprescindível que o/a pesquisador/a/e tenha clareza da sua abordagem filosófica e epistemológica. O Pós-Estruturalismo é uma das abordagens epistemológicas e nessa seção discorreremos brevemente sobre essa abordagem.

De acordo com Peters (2000, p. 28) o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade”. O autor (2000) destaca que o Pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um método, teoria ou escola, portanto, é mais assertivo se referir a ele como um

movimento de pensamento “[...] uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica”. (PETERS, 2000, p. 29).

Autores franceses como Jacques Derrida, Michel Foucault e Gilles Deleuze são considerados referência do pós-estruturalismo. Essa abordagem representa uma crítica ao humanismo, ao sujeito racional e autônomo, às ideias universais da razão e ao cientificismo das ciências humanas. Dessa maneira, assume uma epistemologia que é antifundacionalista e perspectivista, pois afasta-se dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade e assume a diferença como categoria importante em seu pensamento. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

A diferença inclusive é um tema constante na obra de Gilles Deleuze. Em sua obra de 1988 *Diferença e Repetição*, o autor propõe pensar a diferença além da filosofia da representação, em que compreendia a diferença presa ao princípio da identidade. Para o autor (1988), atrelada ao princípio de identidade, a diferença é apresentada como negação do Ser ou como um conceito de uma potência derivada. Portanto, na perspectiva de Deleuze, a diferença libera toda a sua força e coloca-se como potência primeira. Deleuze, em *Nietzsche e a filosofia* (1976) destaca que Nietzsche foi fundamental para o surgimento da filosofia da diferença e interpreta seus escritos como uma crítica à dialética, por entender que ela nega tudo que não é ela mesma, e faz dessa negação a sua essência e o princípio de toda sua existência.

Para Deleuze (1976), Nietzsche no lugar da negação, da oposição e da contradição torna a diferença como um elemento de afirmação, como “[...] o prazer de se saber diferente, o gozo da diferença” (DELEUZE, 1976, p. 7). Sendo assim, a diferença é uma categoria central para o pós-estruturalismo e possibilita a descentralização da força das metanarrativas modernas e abre espaço para enfatizar as multiplicidades por meio da indeterminação e do jogo da diferença. Categorias modernas como razão, verdade, discurso, poder, identidade e diferença, são categorias desestabilizadas pela crítica pós-estruturalista. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

A pretensão ou o objetivo do Pós-estruturalismo não é elaborar uma teoria da verdade, mas de fazer uma crítica do dizer a verdade. Vale retomar Nietzsche (1873) que postula que a verdade é uma ficção que o esquecimento elevou à categoria de “valores eternos” e inquestionáveis. Nesse sentido, para Nietzsche o que o homem quer de fato não é a verdade, mas as consequências que ela pode gerar, mesmo o ser humano de

ciência não se interessa pelo conhecimento verdadeiro, pois o que a ciência almeja não é conhecer, é esquematizar para controlar, para prever. (MOSÉ, 2018).

Numa linha de pensamento mais atual em comparação a de Nietzsche, podemos citar Foucault (2000), que baliza que verdades são frutos de uma fabricação social/cultural. Cada sociedade possui seu regime de verdade, sua política geral de verdade, possui e produz determinados discursos que faz funcionar como verdadeiros. Nessa perspectiva, assim são construídas as noções de verdade que são socialmente propagadas por distintas esferas da sociedade, em especial por aquelas que detém poder. As principais instituições sociais que historicamente propagam “verdades” são as igrejas e religiões dominantes, (como é o caso da Evangélica e Católica) e as escolas.

Os autores mencionados anteriormente ao colocarem sob suspeita as categorias modernas e suas concepções universalistas produziram e produzem efeitos na forma como as pesquisas em ciências humanas são conduzidas. Pode-se dizer, nesse sentido, que a colaboração dos autores propiciaram a abertura de outras possibilidades e potencialidades epistemológicas, como o Pós-estruturalismo. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Na área das Ciências Humanas como é o caso dos estudos em Educação ainda há o desenvolvimento de pesquisas baseadas na racionalidade científica. Um exemplo disso, é a avaliação da qualidade da educação brasileira, que por meio de provas standardizadas mensuram a qualidade ou não do ensino. Evidentemente, pesquisas quantitativas que produzem dados estatísticos são importantes e isso não está em debate, o que se pretende debater é a maneira que tais dados são interpretados e propagados como verdades. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Conforme discorre Paraíso (2012) todos os discursos, inclusive os que são objetos de nossas análises e os que construímos como resultado de nossas pesquisas, estão inseridos em uma luta que visa construir as próprias versões de verdade, por meio de discursos produzidos por nós, pesquisadores e pesquisadoras. O discurso, em pesquisas pós-estruturalistas não é entendido como afirmações individuais de sujeitos soberanos, mas sim como um conjunto de enunciações que se insere em um determinado contexto. Nessa esteira, a própria noção de sujeito é assumida sob outra perspectiva, que difere da cartesiana.

O sujeito que o pós-estruturalismo se refere não é um sujeito essencializado, em outras palavras não está sempre dado, ou acabado. Ao contrário, o sujeito se localiza em uma rede discursiva, em que é produzido em um processo permanente. Outro ponto

importante a destacar é de que o sujeito na concepção pós-estruturalista não participa desse processo como mero receptor; pois está implicado nessa trama, o que o torna também produtor dela. O sujeito, portanto, não é constituinte, mas constituído, assim como o seu objeto. (FOUCAULT, 2000; CADONÁ 2010).

Ademais, as pesquisas em educação que são respaldadas pela abordagem pós-estruturalista, se tem como objetivo entender o sujeito como forjado ou construído em cada época por dispositivos de saber/poder. Procura-se entender aquilo que nomeia o sujeito, que hierarquiza, disciplina, normaliza, governa e com efeito, produz determinado tipo de sujeito. De acordo com Foucault (1999), o poder é entendido como relações de força que produz ideias, discursos, saberes e verdades, a partir do contexto de cada indivíduo, o que garante sua ramificação e difusão. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

É possível, portanto, compreender com base na abordagem do pós-estruturalismo que a própria produção do conhecimento não é uma produção neutra, mas sim influenciada por inúmeros fatores de saber/poder. As pesquisas inseridas nessa abordagem realizam inclusive críticas à ciência e a retiram do pedestal de produtora de um saber absoluto e a insere num lugar em que produz conhecimento também com o objetivo de controlar os fenômenos que se dedicam a pesquisar. Por exemplo: o que se tem por trás do interesse em estudar/pesquisar sobre gênero, sexo, sexualidade na escola? Um dos interesses ocultos podem ser o de controlar, por meio de mecanismos de vigilância e punição, as relações afetivas de adolescentes, que como se sabe, também são manifestadas nas instituições de ensino.

Tedeschi e Pavan (2017) balizam que uma das contribuições da perspectiva pós-estruturalista, como abordagem para a pesquisa em educação, consiste na leitura desconstrutora das categorias essencializadas e naturalizadas. Como consequência, as pesquisas em educação que se respaldam no pós-estruturalismo, fogem dos conceitos dados e abrem espaços de resignificação dos processos educativos. Discorrem que (TADESCHI; PAVAN, 2017, p. 784)

[...] possibilita desconstruir a transparência da linguagem, do discurso, e deixa ver os regimes de verdade que circulam nas instituições educacionais e que se fazem em meio a um jogo de forças em constante disputa; possibilita desconstruir a ideia de um poder opressor e “mau” por natureza, para ver as relações de poder e as práticas de resistência como produtivas, agindo na constituição e na condução das subjetividades nos contextos educacionais; possibilita desconstruir a ideia de linearidade dos fatos, dos acontecimentos, da história, para poder ver as descontinuidades que ocorrem a todo o momento – não que se trate de negar ou abandonar as continuidades, mas de fazer ver que,

nos espaços educacionais, há momentos de ruptura nos discursos, momentos estes produzidos por variadas práticas institucionais e relações de poder –; possibilita desconstruir a ideia de um sujeito soberano, de um sujeito constituinte do saber, para entendê-lo como constituído na dispersão e na empiricidade dos acontecimentos; possibilita forçar o pensamento a sair da lógica das oposições binárias para poder ver que os sujeitos de nossas pesquisas não são somente sujeitos sujeitados, são, também, e ao mesmo tempo, produtivos, criativos, inventivos.

Ademais, a ideia de subverter e transformar nos parece possível através do pós-estruturalismo, mesmo que não que seja possível uma mudança radical do mundo. O que nos interessa, de fato, são mudanças micro e em espaços micros, para que assim mudanças macrosociais sejam aos poucos realizadas. Discussões e reflexões sobre gênero, sexo e sexualidade com crianças e adolescentes, podem favorecer que enquanto adultos esses sujeitos encontrem formas de se relacionar com a diversidade que sejam respaldadas pelo respeito. Assim como também propiciam que pessoas adultas modifiquem suas compreensões sobre mundo – que tenham visões mais igualitárias, equitativas e respeitosas frente à diversidade do ser humano.

Conforme postulado por Louro (2004) o surgimento do pós-estruturalismo e das suas perspectivas associadas a ele, provocaram e provocam muitas modificações sociais em diversos terrenos, como no da sexualidade. Todavia, essas mudanças ainda são insuficientes para evitar processos de dominação, violência e exclusão que pessoas LGBTQIA+ estão inseridas. A perspectiva da analítica *queer* provoca e perturba as formas convencionais de pensar, conhecer e compreender as manifestações do mundo e por esse motivo podem ser ferramentas para a construção de um conhecimento libertador.

Escolas e outros ambientes formais de ensino são espaços em que ocorrem inúmeras e distintas manifestações e fenômenos do mundo. Infância e adolescência são vivenciadas nas escolas, logo escolas são espaços de descobertas, de trocas, de curiosidade e de aprendizagem para além do currículo. Em escolas crianças, pré-adolescentes e adolescentes descobrem e vivenciam sua sexualidade, constroem seus grupos, fazem vínculos afeitos ou não. É na escola que passamos boa parte da nossa vida e é na escola que demandas surgem. Desse modo, vale questionar como nós lidamos com tais demandas, como acolhemos as diferenças, a sexualidade e a pluralidade de indivíduos que ocupam os ambientes formais de ensino? O que fazemos com o/a adolescente que está descobrindo sua sexualidade, sua orientação sexual ou sua identidade de gênero? Estamos preparados/as/es para pelo menos acolher a diversidade?

Apresentamos nessa seção compreensões basilares do pós-estruturalismo e na próxima seção nos dedicamos a discorrer sobre a Teoria *Queer* e sobre suas concepções de sujeito, identidade, gênero e fenômenos sociais e sobre como essa abordagem analisa e compreende essas categorias na pesquisa científica.

Teoria *Queer* e gênero: uma discussão necessária

A palavra *Queer* significa estranho, excêntrico, raro, extraordinário e talvez ridículo. Todavia, a expressão é constituída na forma pejorativa que são designadas as pessoas que fogem da norma cisheteronormativa. Desta forma, o termo foi utilizado pejorativamente por pessoas homofóbicas e LGBTfóbicas como forma de insultar pessoas LGBTQIAPN+ (Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual-Transgênero, Travesti, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Neutro). Em contraponto, a palavra *Queer*, foi assumida por uma vertente de pessoas homoafetivas para caracterizar seu posicionamento de oposição e contestação às normas cis e heteronormativas. Para esse grupo, *Queer* significa, portanto, colocar-se contra a normalização e seu alvo mais imediato é a heteronormatividade compulsória da sociedade. (LOURO, 2001; BUTLER, 1999).

A política *Queer* está articulada à produção de um grupo de intelectuais que nos anos 90 utiliza o termo com a finalidade de descrever seus trabalhos e sua perspectiva teórica. Nas palavras de Seidman (1995, p. 125):

Os/as teóricos/as queer constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentradora ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes.

De acordo com Louro (2001) a Teoria *Queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo, que ao longo do século XX, promoveram problematizações das noções clássicas de sujeito, identidade, identificação e agência. No início do século, as concepções de Freud abalam a ideia de sujeito racional, coerente e unificado, com sua formulação sobre inconsciente e vida psíquica. O sujeito deixa de ser “senhor de si” com as reflexões da Psicanálise, já que existe em cada pessoa

desejos, ideias, lembranças, que fogem do seu controle. Tais noções foram devastadoras para o pensamento racional vigente. Em anos posteriores, Lacan perturba a certeza que se tinha sobre o processo de identificação e de agência, ao postular que o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro – só pode saber de si através do outro, se percebe e se constitui nos termos do outro. O sujeito deixa de ser estável e coeso e passa a ser dividido e vive constantemente em busca da completude. As teorias de Freud e Lacan, apresentaram problematizações significativas à racionalidade moderna.

Outro autor que contribuiu com a crítica do sujeito moderno e racional foi Michel Foucault com suas reflexões sobre sexualidade que foram diretamente relevantes e importantes para a formulação da teoria *queer*. Para Foucault (1993) o sexo é colocado em discurso – em inúmeros discursos sobre a sexualidade propagados pelas igrejas, psiquiatria, sexologia, direito e pela própria ciência. O autor (1993) se dedicou a descrever esses discursos e seus efeitos e analisou não apenas como eles se produziam e se reproduziam, mas também como por meio de tais discursos, a sexualidade passou a ser controlada.

Foucault (1988) menciona que por volta do século XVIII se originou uma incitação política, econômica, técnica, sobre o sexo, e não estava relacionada necessariamente a um viés de teoria geral da sexualidade, mas sim à uma forma de análise, de classificação e de especificação. Entretanto, os discursos sobre sexo e sexualidade estavam impregnados do viés moralista e anos mais tarde, com a medicina, esse processo continuou e continua carregado de moralismo. O autor discorre que (FOUCAULT, 1988, p. 27):

[...] O essencial não são todos esses escrúpulos, o "moralismo" que revelam, ou a hipocrisia que neles podemos vislumbrar, mas sim a necessidade reconhecida de que é preciso superá-los. Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir; inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos.

Nesse século os governos perceberam que não tinham que lidar apenas com pessoas, mas com uma população com demandas e necessidades específicas, que envolvem, natalidade, morbidade, expectativa de vida, estado de saúde, alimentação,

fecundidade, etc. Nessa esteira, demandas da população repercutem em questões econômicas e políticas. Como argumenta Foucault (1988), se tornou necessário analisar a taxa de natalidade, idade do casamento, nascimentos legítimos e ilegítimos, frequência e periodicidade das relações sexuais, modos de tornar pessoas estéreis ou fecundas, entre outros. Nesse sentido, é necessário analisar tais demandas a fim de controlá-las.

No Brasil em meados de 1800/1900, esse controle sobre os corpos e sobre a sexualidade também foi objeto de estudo e disciplinamento coletivo. A sexualidade, nesse caso, só era reconhecida como digna quando era vivenciada dentro do casamento e apenas para finalidades reprodutivas, seu caráter era e segue sendo, eminentemente social. Conforme aponta Miskolci (2013), na Europa a preocupação com a sexualidade, seu controle e disciplinamento era uma maneira implícita da construção de uma imagem idealizada do social que estava sob ameaça. No Brasil, por sua vez, este social sob ameaça se dava por meio de uma autoidealização das classes superiores, que tinham se viam no papel de construir a nação brasileira, como uma população futura embranquecida.

Os discursos produzidos sobre sexualidade, sexo e gênero ditam o que é “normal” ou “anormal”, “certo” ou “errado”, em outras palavras, constroem discursos e sustentam verdades absolutas e inquestionáveis. As concepções moralistas e religiosas tidas como verdades ainda influenciam na forma em que compreendemos sexo, sexualidade, gênero, diversidade. Mesmo que estejamos regidas/os por uma Constituição Federal em que o Estado é laico, as concepções supracitadas regem as discussões sobre o tema e, levando em conta a ideia de Foucault (1988) de deixar de lado pudores e moralismos, nota-se que pouco temos avançado.

Outro ponto interessante de Foucault (1993) é que ele se distancia do esquema binário de oposição entre dois tipos de discursos e afirma que vivemos sob uma proliferação e dispersão de discursos e de sexualidades. Dessa maneira, a construção discursiva das sexualidades exposta pelo autor, é fundamental para teoria *queer*. Outro autor que Louro (2001) faz menção é Jacques Derrida, ela destaca que a proposta de Derrida, parece para muitos/as teóricos/as um procedimento metodológico de suma relevância. Na perspectiva de Derrida (1995; 2004), a lógica ocidental opera por meio de binarismos e essa lógica pode ser desestabilizada através de um processo desconstrutivo que reverta, desordene e abale esses pares – de sujeitos subordinados e dominantes.

A desconstrução como procedimento metodológico indica uma maneira de questionar, analisar e desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais. Logo, a

desconstrução dessas oposições binárias torna manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos pólos – homem x mulher, heterossexualidade x homossexualidade, normal x anormal, etc. Assim é possível mostrar que cada polo contém o outro, já que a desconstrução indica que um polo carrega vestígios de outro e depende desse outro para ter sentido. Cada polo em si é assumido como fragmentado e plural. Para teóricos/as *queer*, a oposição heterossexualidade/homossexualidade, que é onipresente na cultura ocidental moderna pode ser fortemente criticada e abalada por meio de procedimentos desconstrutivos. (LOURO, 2001; DERRIDA, 2004).

As teóricas e teóricos *queer* compreendem ser importante empreender uma mudança epistemológica que rompa de modo efetivo com a lógica binária e com os efeitos dessa lógica que se manifestam por meio da hierarquia, classificação, dominação e exclusão. Uma abordagem desconstrutiva como a Teoria *Queer* permite compreender a heterossexualidade e homoafetividade como interdependentes, como mutuamente necessárias e integrantes do mesmo quadro de referências. Por meio dessa ótica desconstrutiva é demonstrada a mútua implicação e constituição dos polos opostos e se torna possível questionar os processos pelos quais as concepções são construídas. Desse modo, através da teoria *queer* é possível questionar como e por qual motivo a heterossexualidade se tornou a norma e como ela passou a ser reconhecida como “natural”. (LOURO, 2001).

Dessa forma, a teoria *queer* busca compreender, analisar e subverter as concepções cristalizadas feitas sobre sujeitos, concepções de mundo, de sexo, gênero, de identidade, etc. Portanto, estudiosos/as da teoria propõem uma mudança do foco, das estratégias de análise e da perspectiva epistemológica, que conforme sugere Seidman (1995), está direcionada para a cultura, para as estruturas linguísticas ou discursivas e para seus diversos contextos institucionais. (LOURO, 2001).

Segundo Miskolci (2009) teóricos/as *queer* focam suas análises nos discursos produtores de saberes sexuais por meio de um método desconstrutivista, em que ao invés de priorizarem investigações sobre a construção social de identidade, sobre comportamentos sexuais aceitáveis ou não, com o objetivo de classificá-los ou entendê-los, os empreendimentos realizados assumem outra perspectiva. Partem de uma desconfiança com relação aos sujeitos sexuais vistos como estáveis e foca em processos sociais classificatórios, hierarquizantes e nas estratégias sociais que normalizam ou tratam como anormais determinadas manifestações comportamentais.

O movimento *queer* ser um movimento pós-identitário não quer dizer que negue os movimentos identitários, nem a ruptura como tais movimentos, mas se expressa por uma mudança de foco, uma mudança epistemológica. Antes de se propor como uma nova identidade e buscar se integrar na sociedade, o que move o pensamento *queer* é o questionamento e a crítica desconstrutiva das normas, lógica, e dos arranjos e estruturas sociais vigentes. (LOURO, 2012).

A analítica *queer* permite explorar com criticidade as relações entre sujeito e sociedade, linguagem e consciência. O sujeito, portanto, é descentrado de modo a complementar os determinantes sociais com a subjetividade, com fins de não apenas analisar, mas sobretudo, reconstruir os processos sociais. Reconstruir os processos sociais, abre possibilidade de romper a lógica binária, em que sempre predominará um lado que será desvalorizado e inferiorizado em detrimento de outro. As definições de relações sociais de sexo propostas pelo binarismo reforça essa ideia de masculino e feminino, a partir do determinismo biológico do sexo. (LOURO, 2004; MISKOLCI, 2009).

Por meio da desconstrução dessa lógica binária o sujeito pode ser emancipado. De acordo com Butler (2003), a emancipação do sujeito que é subjugado pelo discurso binário das relações sociais de sexo, ocorre por meio dessa desconstrução dos corpos feminino e masculino, que recebem significados culturais. Entretanto, a analítica *queer* mostra que a partir do instante que ocorre essa desconstrução, entram em cena as relações de biopoder, que visam manter o domínio e a ordem daqueles/as que subvertem e que não seguem os padrões normalizadores que são determinados pela biologia do sexo. (FOUCAULT, 1988).

Na concepção de Louro (2004), a analítica *queer* revela que a homossexualidade é fruto de um regime de poder/saber, ela é mais do que uma identidade social minoritária, pois suas condições de emergência e constituição, configura-se como uma política pós-identitária. Nossos corpos e nossas identidades são construídos nessa relação, através da ciência, medicina, psiquiatria, educação, etc. E geralmente, quem participa dessa construção, não são as identidades dissidentes ou mulheres, mas pessoas que majoritariamente detém o poder e o *status quo*, nesse caso homens brancos, cisgênero e heterossexuais de classe média. Por exemplo, quem discute aborto ou o recrimina não são as mulheres, mas um grupo seletivo de homens que possuem concepções moralistas e patriarcais e que, sobretudo, ocupam cargos de poder. Desse modo, conforme reflete

Butler (2019) a categoria “mulheres” é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder das quais buscamos emancipação.

Se a premissa da teoria *queer* é um movimento político pós-identitário, assume-se que o sujeito não é detentor de uma identidade fixa e unitária, mas sim, de múltiplas identidades, que não são fixas, estáveis ou lineares. A mesma compreensão sustenta as concepções sobre gênero, sexo e sexualidade. O gênero, dessa forma, não é visto como um ponto fixo, predestinado ao nascimento e que não pode ser vivenciado fora dos padrões cisnormativos. A sexualidade é vivenciada por múltiplas fontes, por diferentes meios e não só por meio da relação sexual. Assim como, as pessoas LGBTQIAPN+ não são todas iguais, não possuem a mesma identidade, as mesmas necessidades e não têm as mesmas trajetórias. Somos iguais, porque somos seres humanos, mas somos, cada um e cada uma, distintos/as entre si.

Os/as teóricos/as *queer* fazem um uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, para desarranjar e subverter noções e expectativas. Se pessoas LGBTQIAPN+ são chamadas de “estranhas” e são ridicularizadas, cabem aos teóricos e teóricas *queer* subverter noções e concepções que baseiam estruturas, linguagens e discursos enraizadas e cristalizadas na sociedade. O *queer*, de acordo com Salih (2022) não é um movimento que está preocupado com a definição, fixidez ou estabilidade, pois é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação. Nessa esteira, os/as teóricos/as *queer* afirmam a instabilidade e a indeterminação de todas as identidades generificadas e sexuadas.

O sujeito da teoria *queer* não é o sujeito preexistente da metafísica, mas um sujeito com múltiplas identidades, um vir a ser. Butler (2019) descreve esse sujeito como um sujeito-em-processo que é construído nos discursos pelos atos que executa. O sujeito, é um construto performativo. Conforme escreve Salih (2022, p. 65) “[...] o sujeito de Butler é um ator que simplesmente se põe de pé e ‘encena’ a sua identidade num palco metafórico de sua própria escolha”. Outro ponto importante de ser destacado é de que a identidade é construída por nós, pois somos sujeitos constituintes, dessa maneira não recebemos a identidade de forma passiva, como se fôssemos atingidos/as por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. O sujeito entendido nesse trabalho, é o sujeito que é e está implicado ativamente na construção da sua identidade. (MEDEIROS, CADONÁ, 2023).

Nessa linha de pensamento, a identidade de gênero pode ser entendida como uma sequência de atos que está sempre ocorrendo, haja vista que gênero é um processo que não tem origem e nem fim, é algo que “fazemos” e não algo que “somos”. Para Butler (2015; 2019) o gênero não deve ser entendido como a mera designação de papéis sociais e culturais para o sexo feminino e masculino. Pensar gênero envolve compreender a construção social e histórica do conceito, analisar as estruturas e as dinâmicas que formulam e constroem as concepções sobre gênero, sexo e sexualidade. Gênero é também uma identidade aprendida e uma categoria inserida nas instituições sociais – justiça, igreja, escolas, linguagem. (LOURO, 1995).

Conforme sugere Butler (2019) não há como pensar gênero sem pensar nas estruturas que o envolvem, por isso, é impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que ela é produzida e mantida. Outra questão importante é a de que não há como pensar em gênero sem fazer interlocução com outras categorias, quais sejam, de classe, de cor, étnicas, sexuais, etc. Como exemplifica Butler (2019, p. 21) “se alguém é mulher, isso certamente não é tudo o que alguém é”. Não existe, portanto, um modo universal de ser mulher, haja vista as interseções que constantemente estão atravessadas.

Butler (2019) apresenta importantes compreensões sobre gênero. A autora (2019) sugere que se o gênero é construído e que não é de forma alguma algo “natural” e preso ao sexo, logo a distinção entre sexo e gênero se torna cada vez mais instável. O gênero é radicalmente independente do sexo, conforme postula, ele é “um artifício à deriva” (p. 6), a ideia de sexo e gênero como substâncias permanentes é descartada por Butler. Ocorre que culturas heterossexuais e heterossexistas estabelecem a coerência de sexo e gênero para perpetuar e manter a heterossexualidade compulsória. (SALIH, 2022).

Para tanto, sexo e gênero são no entendimento de Butler (1999; 2019), construções culturais fantasmáticas que demarcam e definem o corpo. Gênero não é um substantivo, mas demonstra ser um performativo e constitui a identidade que pretende ter. Dessa forma, o gênero é sempre um fazer. Salih (2022, p. 72) argumenta que “Descrever o gênero como um ‘fazer’ e como um estilo corporal poderia nos levar a pensá-lo como uma atividade que parece com a escolha de um traje num guarda-roupa preexistente”. Essa escolha não se dá sem a influência cultural, social, de amigos/as e familiares. Ao escolhermos nossas roupas metafóricas buscamos se ajustar às

expectativas e normas do outro. Além do mais, o conjunto de roupas disponíveis em nosso armário será determinado pelo nosso trabalho, nosso rendimento, nosso *status* e origem social.

A metáfora utilizada mostra que não é tão simples assim como se pensa fazermos nossas escolhas e que também não as fazemos de forma livre e sem influências externas. Nossas escolhas vão se relacionando com tais influências, desse modo, mesmo que tenhamos liberdade para fazê-las não as fazemos de modo desarticulado e desvincilhado das questões culturais e sociais. (SALIH, 2022).

Todavia, no entendimento de Butler (1999; 2019) mesmo que tenhamos esses fatores que influenciam e afetam nossas escolhas, nós também podemos buscar fazer escolhas subversivas e que rompam com as normas impostas e enraizadas por cada momento e contexto social e cultural. As noções de corpo, sexo e gênero são assumidas pela autora (1999; 2019) como encenações que operam de maneira performática para estabelecer a aparência de fixidez corporal. Sendo assim, se tanto gênero como sexo são encenações, então é possível encená-los de modos inesperados e com potencial subversivo.

Quando Butler (1999; 2019) diz que gênero é uma performatividade, ela explica a diferença entre performance e performatividade. Performance supõe um sujeito preexistente e a performatividade contesta a noção de sujeito, conforme assinala Salih (2022). Em suas formulações sobre identidade de gênero, Butler (1999; 2019) refere implicitamente às teorias linguísticas de Derrida. O gênero é performativo na medida em que constitui a identidade que pretende ter; ele nomeia um homem como masculino e uma mulher como feminina. É nesse sentido que para a autora (BUTLER, 1999; 2019) as identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa dizer que não há identidade de gênero que preceda a linguagem. Não existe um eu fora da linguagem, pois a identidade é uma prática significativa e os sujeitos são culturalmente inteligíveis são efeitos dos discursos que ocultam a sua atividade e não a causa desses discursos. É, portanto, nesse sentido, que a identidade de gênero é performativa.

O gênero não se dá de uma vez por todas quando nascemos, ele não é um dado imutável, ele ocorre numa sequência de atos repetidos que se enrijece até adquirir a aparência de algo que já estava ali o tempo todo. Se o gênero é um processo regulado de

repetição que se dá na linguagem, então é possível repetir nosso gênero de formas e maneiras diferentes. (BUTLER, 1999; 2019; SALIH, 2022).

Por meio das reflexões expostas até aqui sobre o pós-estruturalismo, analítica *queer* e sobre o entendimento de gênero e performatividade proposto por Butler, é possível compreender que as pesquisas e estudos sobre gênero que se inserem nessas abordagens, levam em conta o gênero como sendo algo construído no decorrer da vida dos sujeitos, logo, não é dado e determinado ao nascimento. A construção da nossa identidade se dá no decorrer da nossa vida e sempre em um processo contínuo e sem linearidade, o mesmo ocorre com nossa identidade de gênero e identidade sexual. Essas construções são construções afetadas pelas estruturas sociais, políticas, econômicas, pelos discursos e estruturas de poder. Portanto, tais construções não são neutras e muito menos dadas.

A ideia da vida como um devir, um vir a ser, propicia que os fenômenos sejam olhados como processos em continuidade, sem fixidez e cristalizações. Dessa forma, a perspectiva *queer* se interessa por analisar tais fenômenos, suas concepções, os discursos que os constroem, a linguagem, etc. No que diz respeito aos estudos de gênero, percebe-se que essa abordagem possibilita um terreno fértil, já que a desconstrução oferece um leque de possibilidades para esses estudos. Romper com a lógica binária em que sexo e gênero estão inseridos também nos parece uma potencialidade da teoria *queer*, porque mostra que entre rosa “cor de menina” e azul “cor de menino” há outras cores e outras formas de vivenciar as inúmeras possibilidades do sexo, gênero e sexualidade.

Louro (2012) reflete sobre a teoria *queer* na educação e para ela esse é um grande desafio, justamente porque o que a educação visa, em determinados aspectos, é manter a forma “tradicional” de ver o mundo. Ocorre que crianças e adolescentes do ano de 2023 (ano que esse trabalho foi produzido) não são os mesmos da década de 1980, o contexto social e cultural é outro e isso faz com que as pessoas sejam construídas sob outras influências. O mundo está em constante mudança e não olhar para isso pode significar manter formas arcaicas e ultrapassadas de lidar e se relacionar com as pessoas e sociedades.

Ainda, segundo Louro (2012), a perspectiva *queer* assume na educação o caráter questionador e desconstruidor. Ao utilizar o currículo como exemplo, podemos questionar por que determinados conhecimentos se sobressaem em relação aos outros,

por que algumas matérias são selecionadas em detrimento de outras – quais conhecimentos são legítimos e outros são ilegítimos? Quais são as condições que permitem, propiciam e produzem os conhecimentos? Quais aprendizagens são válidas e por quais motivos são? Quais manifestações são esperadas de meninos e meninas em salas de aula e em escolas ou de pessoas adultas nas universidades? Nesse viés, *queer* se for entendido como movimento, entraria no currículo para estranhá-lo, para incitar mudanças mais radicais na forma de conceber conhecimento. (LOURO, 2012).

Como os ambientes de ensino formal legitimam ou deslegitimam as identidades e por que algumas identidades são aceitas e outras não?

A teoria e o movimento *queer* não se interessam em dar respostas e prescrições, mas em abrir caminhos para diálogos, construções e desconstruções das estruturas sexistas, patriarcais, cisheterormativas. Conforme sugere Louro (2012, p. 368):

Por isso, penso que não temos que indicar o que fazer concretamente nas salas de aula. Talvez a potencialidade queer esteja na disposição para a incerteza, para o imprevisto e para o movimento. Há que arriscar, experimentar, ousar. Se não tiver outro jeito, vamos lidar, quem sabe, com certezas provisórias, mas, sempre que possível valeria perturbar essas certezas e colocar a questão: “e se...?”

É evidente que tal assertiva pode não trazer contentamento para as pessoas que buscam respostas práticas e imediatas. Mas assim são as desconstruções, trabalhosas.

Conclusões inconclusivas

Em respeito ao movimento *queer*, ao que foi apresentado nesse trabalho e ao que acreditamos, chamamos essa seção de Conclusões Inconclusivas, porque acreditamos que tais discussões não se concluem, estão e estarão em permanente debate e reflexão, assim como os movimentos do mundo. Então podemos chamar essa seção de **Prospecções**, já que o objetivo não é finalizar o diálogo, mas sim prosseguir-lo.

Conforme referido no início do texto o objetivo desse trabalho foi o de apresentar a Teoria *Queer* e compreender como o gênero é entendido por essa abordagem. Para tanto, selecionamos escritas de Judith Butler e Guacira Lopes Louro para apresentar a teoria *queer* e também recorreremos ao Portal de Periódicos da CAPES afim de coletar artigos que refletissem sobre a teoria com os descritores “Teoria *Queer*” and “Estudos de

gênero”. Não utilizamos filtros, apenas selecionamos os trabalhos considerados congruentes com a proposta.

Iniciamos o capítulo com as Palavras Introdutórias, visando explicar o seu objetivo e como chegaríamos até ele e em seguida apresentamos o Pós-estruturalismo e suas concepções principais para enfim discorrermos sobre a Teoria *Queer* e sobre como o conceito de gênero é entendido nessa abordagem. Claro que dentro da analítica *queer* pode haver inúmeras concepções a respeito de um mesmo conceito, portanto, selecionamos o entendimento de Butler sobre gênero e performatividade de gênero.

Podemos entender que a Teoria *Queer* se interessa pela análise dos conceitos, não com fins prescritivos e determinantes, mas desconstrutivos, em que se leva em conta as estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais, da linguagem, de saber e poder, dos discursos. O sujeito não é visto como uma identidade fixa e contínua, mas como alguém que detém inúmeras identidades e que podem ser contraditórias entre si. É um sujeito que é construído e se constrói por meio de influências externas, mas que também tem possibilidade de subverter, transformar e reconstruir.

Nessa esteira, sexo, gênero e sexualidade também são categorias fluidas e determinadas por fatores externos, construídos e mantidos socialmente e culturalmente para manter o *status quo*. Quem foge desse funcionamento cisheteronormativo é visto como estranho/a, desviante e “anormal”, são pessoas que são ridicularizadas e expostas a diferentes tipos de exclusões e violências. Foi por meio desse caráter subversivo que as pessoas *queer* começaram a questionar e confrontar essas normas eminentemente corrosivas à diversidade humana, de sexo e gênero. A perspectiva *queer* surge do desejo de transformar movimentos e estruturas hostis. Da ridicularização surge a subversão e a possibilidade de desconstrução.

Conforme já mencionado, a abordagem *queer* enquanto corrente metodológica e filosófica utilizada por estudiosos/as e pesquisadores/as visa romper com o paradigma do determinismo biológico e do iluminismo, em que o ser é dotado de razão. Somos e estamos em um processo inacabado, somos um vir-a-ser e não um corpo finalizado. A analítica *queer* não se interessa em diagnosticar, construir concepções de certo ou errado, ditar verdades, mas em questionar as estruturas que fazem tais predeterminações.

Vimos que a teoria *queer* pode ser extremamente proveitosa na educação, já que a educação é um espaço em que crianças e adolescentes se desenvolvem, constroem suas

identidades, têm suas experiências e seus aprendizados. Nessa perspectiva, as identidades podem ser anuladas ou reafirmadas. A educação assim como outras estruturas sociais assume um viés importante para emancipar ou excluir os sujeitos.

Conforme vimos outro motivo da analítica *queer* ser proveitosa na educação, é porque ela possibilita questionar por que um conhecimento se sobressai em detrimento de outro, quais conhecimentos são considerados válidos e quais estruturas validam tais conhecimentos. Entretanto, ao mesmo tempo em que é proveitosa ela pode ser desafiadora, pois a educação, assim como outras esferas sociais visam a manutenção de determinadas estruturas, inclusive das cisheteronormativas.

Outro desafio que a analítica pode encontrar é o de que pode não agradar quem busca respostas práticas e imediatistas para problemas que são complexos. Desse modo, talvez não encontremos resoluções concretas de como trabalhar gênero e diversidade na educação, não ao menos sem antes produzir reflexões, pois é aí que reside o viés da transformação. É por meio da reflexão e indagação que podemos promover e produzir mudanças.

Referências

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of sex**. New York: Routledge, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. Tradução de Renato Aguiar.

CADONÁ, Eliane. **Amamentar é educar para a vida?!?!: a produção da maternidade contemporânea nas campanhas da amamentação**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). PUCRS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: Repositório PUCRS: "Amamentar é educar para a vida?!?!": a produção da maternidade contemporânea nas campanhas da amamentação Acesso em 14 jun. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, jul./dez. 1995. Disponível em: Vista do Gênero, História e Educação: construção e desconstrução (ufrgs.br). Acesso em: 15 jun. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. TEORIA QUEER - UMA POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO. Estudos Feministas, Florianópolis, vol. 9, n. 2 (2001), p. 541-553. Disponível em: Teoria queer : uma política pós-identitária para a educação (ufrgs.br) Acesso em 17 jun. 2023.

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

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 363-369. Disponível em: Os estudos queer e a educação no Brasil : articulações, tensões, resistências (ufrgs.br). Acesso em 15 jun. 2023.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; CADONÁ, Eliane. VIVÊNCIAS TRANS NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS? In: CADONÁ, Eliane; PINHEIRO, Glória; TOMASI, Willian Edson. **Gênero e mídias: entrelaces entre educação e aspectos psicossociais**. Frederico Westphalen : URI Frederico Westphalen, 2023. p 33-50. 33-50. Disponível em: Frederico Westphalen (uri.br). Acesso em: 15 mai. 2023.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n.21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: SciELO - Brasil - A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Acesso em: 23 jun. 2023.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX.** / Richard Miskolci. Prefácio de Margareth Rago. Apresentação de Mariza Corrêa. – São Paulo: Annablume, 2013.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação: trajetória, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23- 45.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro.

SEIDMAN, Steven. "Deconstructing Queer Theory or the Under-Theorization of the Social and the Ethical". In: NICHOLSON, Linda; SEIDMAN, Steven. (Orgs.). **Social Postmodernism. Beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 116-141.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 13 jun. 2023.

~ CAPÍTULO VIII ~

LITERATURA INFANTIL, ANTIRRACISMO E MULTICULTURALISMO: UM ENSAIO

Renata Rodrigues de Arruda

Leiliane Araújo da Silva Costa

Eliane Cadoná

Introdução

O racismo está profundamente enraizado na sociedade brasileira, manifestando-se de várias maneiras e afetando pessoas de diferentes origens étnicas e raciais. Existem diversos tipos de racismo presentes no contexto brasileiro, incluindo o racismo estrutural, institucional, individual e simbólico. O racismo estrutural refere-se às desigualdades sistêmicas e institucionais que favorecem determinados grupos étnicos em detrimento de outros. Esse tipo de racismo está enraizado em políticas, práticas e normas sociais que perpetuam a marginalização e exclusão de pessoas negras e de outras minorias étnicas.

O racismo institucional é observado nas instituições e organizações, onde práticas discriminatórias são toleradas ou até mesmo promovidas. Isso pode incluir discriminação no acesso a empregos, moradia, saúde, educação e justiça. O racismo individual refere-se às atitudes e comportamentos racistas de indivíduos, que podem manifestar-se através de preconceitos, estereótipos, discriminação e violência racial direta ou indireta. Há o racismo simbólico, que está presente nas representações culturais, na mídia, na linguagem e em outros aspectos da vida cotidiana, reforçando estereótipos e hierarquias raciais.

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação das crianças, influenciando suas percepções sobre o mundo e moldando suas identidades desde a pequena idade. No contexto atual de crescente conscientização sobre questões

de diversidade, inclusão e equidade, o papel da literatura infantil como veículo para promover o antirracismo e o multiculturalismo torna-se ainda mais relevante.

Este ensaio propõe uma reflexão sobre a interseção entre literatura infantil, antirracismo e multiculturalismo, explorando como os livros destinados a crianças podem ser utilizados como ferramentas poderosas na luta contra o preconceito e na promoção da aceitação da diversidade.

Apesar dos avanços na produção de literatura infantil mais diversificada, ainda persistem estereótipos e representações inadequadas de grupos étnicos e culturais minoritários em muitas obras direcionadas ao público infantil. Isso levanta questões sobre como os livros infantis podem ser mais eficazmente utilizados para combater o racismo e promover uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade.

O objetivo geral deste ensaio é analisar o papel da literatura infantil na promoção do antirracismo e do multiculturalismo, destacando estratégias para a seleção e uso de livros que promovam valores de igualdade e respeito à diversidade desde a infância.

Os objetivos específicos são: Investigar como a literatura infantil pode ser empregada para desconstruir estereótipos raciais e étnicos e promover a representação positiva de diferentes culturas e identidades; identificar diretrizes e recomendações para educadores e pais na escolha de livros infantis que abordem temas de antirracismo e multiculturalismo de maneira sensível e eficaz.

A importância deste estudo reside na necessidade premente de desenvolver ferramentas educacionais que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A literatura infantil, por sua capacidade de moldar as percepções e atitudes desde a infância, representa um meio poderoso para promover valores de respeito, tolerância e aceitação da diversidade. No entanto, é importante examinar de forma crítica como essa literatura é produzida, selecionada e utilizada, a fim de garantir que ela cumpra efetivamente seu potencial como agente de mudança social positiva.

Este ensaio baseia-se em uma revisão bibliográfica de obras acadêmicas e literárias relacionadas à temática, com análise das teorias relevantes, exemplos de boas práticas e recomendações de especialistas, a fim de fornecer uma base sólida para as reflexões e conclusões apresentadas neste trabalho.

O papel transformador da literatura infantil

Este tópico explora como a literatura infantil pode atuar como uma ferramenta de transformação social, especialmente no que diz respeito à promoção do antirracismo e do multiculturalismo, discutindo exemplos de obras que desafiam estereótipos, promovem a representação positiva de diversas culturas e identidades, e incentivam a empatia e a compreensão intercultural desde a infância.

Kabengele Munanga (2009) aborda diversas manifestações de racismo ao redor do mundo, desde o antissemitismo durante o regime nazista liderado por Adolf Hitler, passando pelo *apartheid* na África do Sul até a discriminação racial nos Estados Unidos. Aborda a dificuldade em reconhecer e decodificar as formas de racismo presentes no cotidiano brasileiro, em contraste com as manifestações históricas mais conhecidas. Uma voz poderosa dentro da sociedade brasileira sustenta o mito da democracia racial, negando a existência do racismo no país.

Munaga (2009) discorre sobre o racismo emergente na Europa, evidenciado pela discriminação contra imigrantes africanos, árabes e latino-americanos, bem como manifestações de preconceito em eventos esportivos e movimentos neonazistas. No Brasil, os *skinheads*, ligados ao movimento neonazista, propagam ódio contra diversos grupos étnicos e minorias.

Ao questionar por que o racismo persiste contrariando princípios de solidariedade humana, Munaga (2009) destaca a complexidade e a diversidade do fenômeno. Segundo este mesmo autor,

As diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes. Ao colocar a diferença como ponto de partida, queremos evitar a confusão que se estabelece na fronteira entre a noção de preconceito racial e os demais preconceitos baseados sobre outros tipos de diferenças. Com efeito, no seio de uma sociedade como a brasileira, encontramos classes sociais, comunidades religiosas, etnias, sexos, gêneros, culturas, idades, etc. diferentes. No seio de alguns países, encontramos comunidades linguísticas diferentes. (Munaga, 2009, p. 3).

Analisando como as diferenças estão desenhadas e arraigadas na sociedade brasileira, é possível conceber que a literatura infantil pode contribuir no combate ao racismo ao proporcionar às crianças uma exposição positiva e inclusiva à diversidade

étnica e cultural. Ao apresentar personagens de diferentes origens étnicas e culturais de forma respeitosa e empática, os livros infantis podem ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos raciais desde cedo.

Por meio de histórias que celebram a diversidade e promovem a aceitação das diferenças, a literatura infantil pode ajudar as crianças a desenvolver uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade em que vivem, pois, ao ler sobre personagens de diferentes raças e culturas interagindo de maneira positiva e colaborativa, as crianças podem aprender a valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural. A literatura infantil também pode fornecer modelos positivos de identificação para crianças de grupos étnicos minoritários, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. Ao verem personagens com os quais se identificam representados de forma positiva e bem-sucedida nas histórias, as crianças podem se sentir mais valorizadas e empoderadas.

Nesse contexto, ao oferecer narrativas que promovem a igualdade, a tolerância e o respeito à diversidade, a literatura infantil poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, contribuindo para o combate ao racismo desde a infância.

Além de combater o racismo, a literatura infantil também pode promover o multiculturalismo, que se refere à valorização e celebração da diversidade cultural presente em uma sociedade. Ao apresentar histórias que exploram diferentes culturas, tradições, costumes e modos de vida, os livros infantis podem enriquecer a experiência das crianças, expandindo seus horizontes e estimulando sua curiosidade sobre o mundo ao seu redor. Trata-se de oportunizar às crianças, aprender sobre outras culturas de uma maneira acessível e envolvente, podendo ser transportadas para diferentes partes do mundo e vivenciar as experiências de personagens de origens culturais diversas, ampliando sua compreensão e empatia em relação aos outros.

Para trabalhar o tema em ambiente escolar, a literatura infantil multicultural pode ajudar a promover a autoconsciência cultural, permitindo que as crianças reconheçam e valorizem sua própria identidade cultural, bem como a diversidade cultural ao seu redor. Ao ler sobre personagens que compartilham suas origens culturais ou que enfrentam desafios similares, as crianças podem se sentir representadas e compreendidas, fortalecendo sua conexão com sua herança cultural. Ao oferecer narrativas que refletem a diversidade cultural e promovem a compreensão intercultural,

a literatura infantil multicultural pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa, onde as diferenças são valorizadas e celebradas.

Essa compreensão é importante, pois, conforme expõe Berenice Bento (2011), há um processo de produção e reiteração das normas de gênero e heterossexualidade na sociedade, destacando como essas normas são reforçadas por meio de práticas discursivas e institucionais. Por exemplo, através do “heteroterrorismo”, são impostos restrições e padrões de comportamento que reforçam a binaridade de gênero e a heterossexualidade como norma.

O discurso hegemônico reitera constantemente ideias como “isso não é coisa de menino/a”, reforçando a heterossexualidade como padrão e marginalizando qualquer expressão de identidade de gênero ou orientação sexual que não se enquadre nesse modelo. Essas normas são internalizadas pela sociedade, influenciando a percepção das pessoas sobre suas próprias identidades e sexualidades, assevera Bento (2011).

Nesse mesmo contexto, a invisibilidade e a marginalização daqueles que desafiam essas normas são mecanismos de controle social, destinados a manter a heterossexualidade como norma dominante. A transexualidade e a travestilidade são apresentadas como representações do “impossível”, desafiando as concepções tradicionais de gênero e sexualidade. Portanto, Bento (2011) ressalta a importância de desvincular as identidades de gênero e orientações sexuais de determinantes rígidos, e de reconhecer a diversidade e fluidez dessas identidades. E destaca a necessidade de questionar e desafiar as normas sociais que reforçam a heterossexualidade como única forma legítima de expressão da sexualidade humana, e de reconhecer o papel das instituições sociais na produção e manutenção dessas normas.

Bento (2011) assevera que nas escolas ocorrem múltiplas formas de violência contra pessoas transexuais, incluindo a patologização social de suas identidades, que as coloca em uma posição de inferioridade. O problema agrava-se a ponto de se reconhecer que a hierarquização das mortes e a falta de punição para os culpados/as reforçam a intolerância e a exclusão. A escola, ao não lidar adequadamente com a diversidade e pluralidade de identidades de gênero, contribui para a reprodução das normas de gênero e da heterossexualidade como padrão.

O ambiente escolar muitas vezes se torna hostil para crianças e adolescentes transexuais, que sofrem *bullying* e discriminação por parte de colegas e até mesmo de professores. A marginalização e exclusão dessas pessoas do ambiente escolar revelam os

limites da instituição em lidar com a diversidade. Tanto é que, segundo Bento (2011), o cotidiano escolar é marcado por situações de violência, constrangimento e discriminação, levando muitos alunos transexuais a abandonarem os estudos. A escola, ao invés de promover o respeito e a inclusão, muitas vezes reproduz e legitima a homofobia e a transfobia, perpetuando estereótipos e preconceitos.

A visão deturpada é revelada em pesquisas, que mostram que uma parcela significativa de alunos considera a homossexualidade uma doença, refletindo a patologização das identidades de gênero e orientações sexuais diversas. Enquanto isso, como expõe Bento (2011), relatos de discriminação por parte de estudantes e a falta de intervenção efetiva por parte da escola evidenciam a necessidade urgente de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Para lidar com a problemática, a literatura infantil pode auxiliar na desconstrução de estereótipos de gênero e na promoção da diversidade e inclusão, ao abordar a questão da transexualidade e identidade de gênero de forma sensível e acessível às crianças, ajudando a ampliar sua compreensão e empatia. Por meio de histórias e personagens diversificados, é possível mostrar às crianças que as identidades de gênero não se limitam a padrões binários e que cada pessoa tem o direito de se expressar e se identificar como desejar. Ao apresentar personagens transexuais de forma positiva e respeitosa, os livros infantis podem ajudar a combater o preconceito e a discriminação desde cedo.

Trabalhar via literatura infantil incentivaria a reflexão sobre temas como respeito, aceitação e valorização das diferenças. Ao proporcionar às crianças histórias que abordam a diversidade de forma natural e inclusiva, os livros podem contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante e acolhedora, e na educação das crianças sobre questões relacionadas à transexualidade e identidade de gênero, promovendo o respeito à diversidade e combatendo a discriminação desde cedo.

Desafios e oportunidades na seleção de livros infantis

Este tópico abordará os desafios enfrentados por educadores, pais e bibliotecários na escolha de livros infantis que abordem questões de antirracismo e multiculturalismo de maneira sensível e eficaz. São discutidas diretrizes e

recomendações para a seleção criteriosa de obras que contribuam para a construção de uma consciência crítica e inclusiva nas crianças.

Para iniciar essa segunda parte do ensaio, é importante trazer texto de Angela Davis (2018), que discorre sobre a liberdade como uma luta constante, percorrendo sobre a importância das mulheres negras, especialmente trabalhadoras domésticas, no movimento pela liberdade negra nos Estados Unidos, destacando sua agência e contribuição muitas vezes negligenciada pela história oficial. Também aborda a continuidade das lutas por liberdade ao longo do tempo, desde a época da escravidão até os movimentos contemporâneos, e faz conexões com outras lutas por justiça social em todo o mundo. E, discute a necessidade de construir um mundo livre de opressão e injustiça em várias formas.

A princípio, pode-se conjecturar a impossibilidade de a literatura infantil abordar essa temática. No entanto, o reconhecimento da contribuição das mulheres negras no movimento pela liberdade negra de maneira sensível e educativa, adaptando-o para uma linguagem e contexto adequados para as crianças, é uma realidade que escolas e pais podem trabalhar juntos, utilizando as seguintes sugestões de livros:

“Hidden Figures: O Sonho Não Tem Cor” (Hidden Figures: The True Story of Four Black Women and the Space Race) por Margot Lee Shetterly (adaptado por Laura Freeman). Este livro ilustrado conta a história real de quatro mulheres negras que foram fundamentais para o sucesso da NASA durante a corrida espacial. Ele destaca suas realizações e desafia estereótipos de gênero e raça.

“Little Leaders: Bold Women in Black History” por Vashti Harrison. Este livro apresenta a história de mulheres negras extraordinárias ao longo da história, incluindo ativistas, cientistas, artistas e líderes comunitárias. É uma introdução inspiradora à diversidade e à contribuição das mulheres negras para o mundo.

“Rosa Parks” (Coleção Pequenas Grandes Vidas) por Lisbeth Kaiser, que é uma série de livros infantis narra a vida de figuras históricas importantes de maneira acessível para crianças pequenas. O livro sobre Rosa Parks é uma introdução ideal para discutir a resistência pacífica e o papel das mulheres negras na luta pelos direitos civis.

“Mãe Crocodilo” por Rosa Amanda Strausz, é livro brasileiro que celebra a força e a coragem das mulheres negras por meio da história de uma mãe que enfrenta desafios para proteger seus filhos. É uma maneira poderosa de introduzir às crianças a resiliência e a determinação das mulheres negras.

“Olaudah Equiano: O Menino Vendedor de Castanhas”, por Tatiana Belinky, um livro que conta a história de Olaudah Equiano, um menino africano que foi capturado e vendido como escravo, mas que eventualmente conquistou sua liberdade e se tornou um importante abolicionista. É uma maneira tocante de discutir a história da escravidão e da luta pela liberdade com crianças mais velhas.

Esses livros podem ser usados tanto em casa quanto na escola para iniciar conversas significativas sobre a contribuição das mulheres negras para a história e para inspirar crianças de todas as origens a valorizarem a diversidade e a justiça social.

Davis (2018) também aborda a persistência da violência racista do Estado contra a população negra nos Estados Unidos, destacando casos emblemáticos como Trayvon Martin e Michael Brown durante a administração do presidente Obama. Discute a história de Assata Shakur, uma ativista negra acusada injustamente pelo FBI e posteriormente rotulada como terrorista, em um contexto mais amplo de criminalização de movimentos pela justiça social e racial.

Além disso, Davis (2018) relaciona essa criminalização ao anticomunismo histórico e à guerra contra o terror, apontando para as implicações dessa narrativa na militarização policial e na repressão a minorias. E ressalta a importância de ampliar e aprofundar as lutas contra o racismo, conforme defendido por Assata Shakur em sua autobiografia.

Dois livros de literatura infantil brasileira que podem ser trabalhados nessa abordagem são: “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, que aborda temas de diversidade racial de forma sutil e delicada. Conta a história de uma menina negra que deseja ser igual à coelhinha branca que ela viu no parque, levando a uma conversa sobre as diferenças e a aceitação da própria identidade racial.

“A Cor de Coraline” de Alexandre Rampazo, que trata da temática da diversidade e aceitação de forma poética e visualmente estimulante. Conta a história de Coraline, uma menina negra que se destaca por sua cor vibrante em um mundo em preto e branco, mostrando a importância de celebrar a diversidade e a individualidade.

Para abordar a temática da diversidade racial, a escola e a família podem valer-se de obras como “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém. O livro trata da aceitação e valorização dos diferentes tipos de cabelo, especialmente os crespos e cacheados, que são comuns entre crianças negras. A história de Lelê mostra como ela aprende a se orgulhar de sua identidade e de seus cabelos.

O livro “Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado. Nessa obra, a protagonista, Bel, descobre a história de sua bisavó, Bia, e reflete sobre sua própria identidade e ancestralidade. A obra aborda questões de diversidade racial e cultural de forma sensível e profunda, levando as crianças a refletirem sobre suas próprias origens e histórias familiares.

Estratégias de ensino e aprendizagem

Este tópico fornece orientações práticas para educadores sobre como utilizar a literatura infantil como parte integrante de estratégias de ensino e aprendizagem que promovam o antirracismo e o multiculturalismo. Discute-se atividades e abordagens pedagógicas que incentivem a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a construção de identidades positivas e inclusivas desde a educação infantil.

Parte-se do texto de Sueli Carneiro (2011), que aborda a persistência do racismo na sociedade brasileira, destacando como a escravidão deixou uma herança de desigualdade racial que perdura até os dias de hoje. Ele discute diferentes perspectivas teóricas e ideológicas no pensamento social brasileiro em relação às questões raciais, desde o pessimismo do século XIX até visões contemporâneas que reconhecem a importância da raça na configuração das desigualdades sociais.

A ligação do texto com o racismo e a necessidade de abordar o multiculturalismo reside na análise das desigualdades sociais que têm suas raízes na concepção de que certos grupos humanos são naturalmente superiores ou inferiores aos outros. O texto destaca como o racismo científico do século XIX contribuiu para a naturalização da desigualdade de direitos e como diferentes correntes de pensamento, desde a ideia da democracia racial até a visão da luta de classes, têm minimizado ou invisibilizado a interseção da raça nas questões dos direitos humanos e da justiça social.

A discussão sobre a persistência do racismo na sociedade brasileira e a necessidade de abordar o multiculturalismo se baseia na compreensão de que a discriminação racial é um problema estrutural que afeta todas as esferas da vida social e que precisa ser enfrentado através de políticas públicas e da conscientização social.

Carneiro (2011) discorre sobre o Plano Plurianual (PPA) elaborado pelo governo brasileiro para o período de 2004 a 2007, destacando a intenção de promover profundas transformações estruturais na sociedade brasileira. No entanto, aponta algumas lacunas

e desafios na concepção e implementação desse plano, especialmente no que diz respeito à invisibilidade das questões de gênero e raça nas políticas sociais propostas.

Apesar de diagnósticos sobre as desigualdades sociais no Brasil destacarem a importância dessas variáveis, segundo Carneiro (2011), elas não foram adequadamente contempladas no PPA. Há menção à persistência das desigualdades raciais e de gênero no país, destacando-se a predominância da pobreza entre mulheres e pessoas negras.

Nesse sentido, Carneiro (2011) critica a falta de definição de metas claras e específicas no plano, o que dificulta a avaliação e o acompanhamento dos resultados das políticas sociais propostas. Essa ausência de metas precisas também é contrastada com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente no que se refere à redução das disparidades raciais e étnicas até 2015, estabelecidos em conferências da ONU. A autora sugere que o governo brasileiro deveria demonstrar o mesmo empenho na promoção de compromissos sociais e de desenvolvimento humano que dedica à esfera macroeconômica, incluindo esses compromissos como objetivos e metas no Plano Plurianual.

Para se trabalhar a temática, pode-se utilizar obras como “Menina Bonita do Laço de Fita”, “A Cor de Coraline”, e “O Menino Marrom” de Ziraldo. Nesta obra, Ziraldo trata da importância da autoaceitação e do respeito às diferenças. O livro conta a história de um menino que deseja ser branco e, através de uma série de aventuras fantásticas, aprende a valorizar sua própria identidade.

Na sequência, estão apresentadas três estratégias de ensino e aprendizagem baseadas no livro “O Menino Marrom” de Ziraldo para se trabalhar o antirracismo e a multiculturalidade.

Roda de conversa sobre **diversidade e identidade**: Após a leitura do livro, os alunos podem participar de uma roda de conversa onde serão incentivados a discutir sobre a importância da diversidade racial e da aceitação das diferenças. Os alunos podem compartilhar suas próprias experiências e opiniões sobre o tema, enquanto o professor facilita o diálogo e promove o respeito mútuo.

Atividade de expressão artística: Os alunos podem ser convidados a expressar suas próprias identidades através de atividades artísticas, como desenhos, pinturas ou colagens. Eles podem representar visualmente características físicas, culturais e étnicas que os tornam únicos, refletindo sobre a diversidade e a beleza da multiculturalidade.

Essas obras de arte podem ser expostas na sala de aula para promover a valorização da diversidade.

Dramatização de situações de **discriminação e inclusão**: Os alunos podem participar de atividades de dramatização onde representarão diferentes situações relacionadas ao tema do livro, como atos de discriminação racial ou momentos de inclusão e aceitação. Essas dramatizações podem ajudar os alunos a desenvolver empatia, compreensão e habilidades para lidar com questões relacionadas ao antirracismo e à multiculturalidade na vida cotidiana. O professor pode conduzir discussões reflexivas após as dramatizações para aprofundar a compreensão dos alunos sobre as questões abordadas.

Seguem duas estratégias e atividades que podem ser desenvolvidas a partir da obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, para se trabalhar sobre o antirracismo e a multiculturalidade com as crianças.

Debate sobre beleza e diversidade: Após a leitura do livro, os alunos podem participar de um debate sobre os conceitos de beleza e diversidade. O professor pode guiar a discussão fazendo perguntas como: O que é beleza para você? Como a diversidade é representada na história? Os alunos podem compartilhar suas opiniões e experiências, discutindo como a diversidade é valorizada e celebrada na sociedade. Essa atividade pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais ampla sobre diferentes formas de beleza e a importância da aceitação da diversidade.

Projeto de colagem de “Árvore da Diversidade”: Os alunos podem criar uma “Árvore da Diversidade” através de um projeto de colagem. Cada aluno será convidado a trazer fotos de suas famílias ou de pessoas significativas em suas vidas que representem diferentes etnias e culturas. Em seguida, eles podem trabalhar juntos para criar uma árvore grande na sala de aula, onde cada foto será colada como uma folha. Durante o processo, os alunos podem discutir sobre suas origens culturais e étnicas, promovendo a valorização da diversidade e a celebração das diferentes identidades. Essa atividade visual pode servir como um lembrete tangível da importância da multiculturalidade e do antirracismo.

Considerações finais

As crianças, desde muito cedo, são expostas às diversas formas de racismo na sociedade brasileira. Elas podem testemunhar situações de discriminação racial direta ou indireta, seja na escola, na comunidade ou na mídia. Também podem ser vítimas de racismo, sofrendo *bullying*, exclusão social, tratamento injusto ou violência com base em sua cor de pele ou origem étnica.

É importante abordar o racismo desde a infância, promovendo a conscientização sobre a diversidade, o respeito às diferenças e a igualdade racial. As crianças precisam ser educadas sobre os impactos do racismo na sociedade e incentivadas a se tornarem agentes de mudança, combatendo o preconceito e promovendo a inclusão e a justiça social. Através da educação antirracista e da valorização da diversidade, pode-se trabalhar para construir uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminação racial.

Trabalhar temas como antirracismo e multiculturalidade por meio da literatura infantil é fundamental por diversas razões. Primeiramente, a literatura oferece uma oportunidade única para sensibilizar as crianças desde cedo sobre questões sociais importantes, como o antirracismo e a valorização da diversidade. Ao apresentar personagens e histórias que refletem diferentes origens étnicas e culturais, as crianças aprendem a apreciar a diversidade e a respeitar as diferenças desde tenra idade.

Ao se envolverem com personagens de diferentes contextos culturais e étnicos, as crianças têm a chance de desenvolver empatia e compreensão em relação às experiências e desafios enfrentados por outras pessoas, promovendo uma mentalidade inclusiva e solidária desde a infância. A literatura infantil também desempenha um papel importante no combate ao preconceito, desconstruindo estereótipos e promovendo uma visão mais aberta e inclusiva do mundo.

Para crianças pertencentes a grupos minoritários, ver personagens em livros que se parecem com elas e compartilham suas experiências pode ser extremamente empoderador, promovendo uma maior autoestima e orgulho cultural.

Conclui-se que trabalhar temas como antirracismo e multiculturalidade por meio da literatura infantil é essencial para promover uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa, proporcionando experiências de aprendizado significativas e positivas desde

cedo, e contribuindo para a formação de crianças que valorizam e celebram a diversidade em todas as suas formas.

Referências

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. p. 549-559.

Carneiro, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito)

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização: Frank Barat. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. 2009.

~ CAPÍTULO IX ~

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS AVANÇOS E MELHORIAS NOS ATENDIMENTOS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Josiani Aparecida de Mello França

Suêni Pereira de Aragão Couten

Eliane Cadoná

Considerações iniciais

O acesso à educação é um direito de toda e qualquer pessoa, no Brasil, e tal direito está preconizado em lei. Com o devido amparo legal e, considerando esse direito em seu sentido amplo, infere-se que as escolas estejam preparadas para receber todos e todas, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagens e considerando, sobretudo, as particularidades de cada um/a. A partir dessa premissa, o acesso à educação configura-se como um processo democrático.

Segundo Dambros (2018), as últimas décadas no Brasil foram marcadas pelo avanço dos debates acerca da escolarização de pessoas com deficiência, bem como pelo aumento significativo de publicações acadêmicas que tratam sobre o referido tema. Mesmo com o grande número de pesquisas relacionadas à inclusão escolar, encontramos lacunas no que se refere à inclusão de alunos/as com deficiência. Isso porque, nas escolas, o conhecimento ainda é insuficiente, principalmente no tocante às necessidades educacionais de pessoas com deficiência intelectual. (BRASIL, 2007, p. 08). Fica claro que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

No contexto da escola democrática, deve-se voltar as atenções, entre outros fatores, para a educação inclusiva. De acordo com Monteiro (2020), os/as alunos/as com qualquer tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais, não só merecem, mas têm o direito de ter acesso às práticas educacionais que sejam capazes de atender suas necessidades e lhes possibilitem o melhor desenvolvimento de suas habilidades.

Nas palavras de Bondezan e Goulart (2013), com o processo de inclusão escolar, alunos/as com diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais têm garantido o direito de se matricular em escolas regulares e precisam de um atendimento que os/as auxilie no processo de aprendizagem. No Brasil, há políticas educacionais que preveem, nas escolas regulares ou instituições especializadas, o Atendimento Educacional Especializado, o qual deve ser um suporte para que a educação inclusiva ocorra efetivamente no país (BONDEZAN; GOULART, 2013).

Na seara da educação inclusiva, não se pode ignorar a alfabetização de crianças com deficiências e necessidades educacionais especiais e, nesse sentido, busca-se o que se preconiza por integração dessas pessoas junto a esse cenário. Segundo Batista *et al.* (2016) a integração propõe a inserção total da pessoa no espaço escolar, e, diante disso, a escola, como instituição mantenedora de ações de integração e inclusão, precisa legitimar uma prática pedagógica pautada no princípio da confiança mútua e da expectativa voluntária positiva. Os autores dizem ainda que as escolas devem adotar estratégias eficientes e adequadas, desvincilhando-se da ideia da homogeneidade, considerando as particularidades de cada pessoa, tanto no que se refere à sua inserção quanto permanência na escola.

O presente estudo parte da seguinte pergunta: quais os avanços e melhorias do AEE no processo de alfabetização de crianças com deficiências? Para responder tal questionamento, foi definido o seguinte objetivo de pesquisa: identificar os avanços e melhorias do Atendimento Educacional Especializado no processo de alfabetização dessas crianças, nos últimos 10 anos. No intento de alcançar o objetivo geral da pesquisa, elegeu-se, como objetivos específicos: I. compreender o processo de alfabetização no contexto da sala regular; II. identificar quais deficiências são mais

comuns entre as escolas; III-. elucidar como o Atendimento Educacional Especializado tem ajudado crianças com deficiência.

Revisão de literatura

Definições sobre deficiência

Para facilitar o entendimento desta seção, é importante resgatar alguns conceitos e definições que são básicas ao tema desta pesquisa. Assim, inicia-se a discussão com a definição do que se preconiza como deficiência e necessidades educacionais especiais.

Amiralian et al. (2000), em assembleia junto à Organização Mundial da Saúde, por intermédio da *Internacional Classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease – ICIDH* propõe uma classificação para deficiência, sendo esta assim definida:

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (AMIRALIAN et al. 2000).

É comum a confusão entre a definição de *deficiência* e *incapacidade*, sendo que em muitos casos, tais expressões são utilizadas como sinônimo. O mesmo mecanismo utilizado pela OMS traz a seguinte definição.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (AMIRALIAN et al. 2000).

Além das definições supracitadas e voltando os olhares para o Brasil, a definição de deficiência tem o embasamento no seguinte dispositivo legal: Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as

normas de proteção, e dá outras providências. Tal decreto preconiza em seu artigo 3º a seguinte redação:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1989).

Diante das definições apresentadas, infere-se de forma analógica que, enquanto a deficiência pode ser entendida como a causa, a incapacidade pode ser entendida como a consequência desta causa. Ainda na seara das definições básicas, Araújo e Ferraz (2010) ponderam que há um link entre deficiência e limitação, porém esta ligação não se sustenta, pois se assim fosse, tal conceito abrangeria toda a espécie humana, dado que todos nós, em maior ou menor grau, temos algum tipo de limitação. “Somos limitados por natureza e a aceitação de nossa limitação é o primeiro passo para a efetivação de nossa dignidade” (ARAÚJO; FERRAZ, 2010, p. 8844).

Há ainda duas perspectivas pelas quais a deficiência pode ser entendida, que é sob a abordagem leiga, em que pensar em deficiência, remete a um problema que existe no corpo de uma pessoa. Além disso, e ainda numa perspectiva leiga, esse problema traz consequências, ou seja, acredita-se que esse indivíduo precise de tratamento ou cuidados para corrigir a incapacidade, para se aproximar do funcionamento normal, ou talvez como uma última medida, para ajudar o indivíduo a se adaptar e aprender a funcionar apesar da incapacidade. Assim interpretada, a deficiência é principalmente o problema médico de um indivíduo que precisa de tratamento (GOERING, 2015). A outra perspectiva é o modelo social de deficiência, conforme se observa na definição abaixo.

Essa abordagem surgiu como alternativa ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física, a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização. Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência. Para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo. Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma

questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 1).

Entre o conceito médico e o conceito social, o deficiente encontra muito mais dificuldades na forma social, uma vez que, nasceu, cresceu e já sabe lidar com suas incapacidades e limitações. Porém ao necessitarem se relacionar, encontram barreiras urbanísticas; arquitetônicas, nos meios de transporte, na comunicação das informações, barreiras tecnológicas e principalmente as barreiras atitudinais, e também barreiras de aceitação, incluindo nesse rol o preconceito e a discriminação.

O processo de alfabetização de crianças com deficiência

O processo de alfabetização sempre foi e será um grande desafio aos docentes, estudantes e família. É muito comum, famílias de crianças com deficiência se preocuparem como se dará a alfabetização de seus filhos. Seguramente todos avançam no processo de aprendizagem. Cada um ao seu tempo e respeitando suas limitações.

A flexibilização do currículo é de extrema importância nesse processo de aprendizagem das crianças com deficiência. O profissional pedagogo, necessita conhecer a criança, conhecer a deficiência que a criança apresenta, estar em constante comunicação com a família. Dentro do contexto escolar este profissional, deverá contar com o apoio da coordenação pedagógica, para juntos conhecer a criança, saber quais aprendizagens essa criança traz da educação infantil e até mesmo de suas vivências; identificar as dificuldades e potencialidades dessa criança. Esse conhecimento é primordial para as adaptações curriculares. E, por fim, tais conhecimentos subsidiam os profissionais pensarem num currículo que seja totalmente flexível a cada avanço da criança.

Garcia (2008), afirma que no sentido de fazer compreender coisas do dia a dia, problematizar essas questões conceituais, as adaptações curriculares, a flexibilidade curricular e as adequações curriculares são primordiais e fundamental para a inclusão da criança com deficiência. Em sua análise a autora recorre a documentos normativos nacionais e internacionais que ressaltam as proposições do currículo na Educação Especial no período de 1994 a 2005.

Assim, em documentos datados de meados da década de 1990, fica evidente o uso de palavras e expressões que remetem à ideia de “adaptações curriculares”. A “Declaração de Salamanca” é um exemplo de texto em que aparece tal referência. Já a terminologia adaptação curricular, “[...] historicamente no campo da Educação Especial ganhou o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir de suas deficiências: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades” (GARCIA, 2008, p. 15).

Tais definições evidenciam a importância da flexibilização curricular para a alfabetização de alunos com deficiência. Entender, portanto, no que concerne à alfabetização é imperativo para uma melhor fluência de entendimento da temática. A Unesco traz uma definição mais completa no que tange a alfabetização. Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a qual foi realizada em Hamburgo, a alfabetização foi definida como sendo o conhecimento e habilidades básicas necessários a todos diante das rápidas transformações do mundo, além de ser um direito humano fundamental e uma capacidade necessária em si, configurando-se também como um dos alicerces das demais habilidades necessárias para a vida (UNESCO, 2003). Ou seja, nessa perspectiva a alfabetização é um fator de extrema importância para as mínimas condições sociais de sobrevivência, interação e desenvolvimento dos indivíduos, sendo também relacionada ao combate à pobreza

Não se trata de um processo rápido e determinado, mas que se estende ao longo da vida e que pode levar seis ou sete anos de escolaridade para manejar o código da leitura e escrita, embora um domínio pleno da última requeira 12 anos de escolaridade, segundo as estimativas. Por outro lado, a alfabetização no mundo atual é plural em diversos sentidos. Pode haver a bi alfabetização, em situações de bilinguismo. Igualmente, com o desenvolvimento das linguagens, ela abrange a representação multimodal de linguagem e ideias (texto, figura, imagem em movimento, em papel, em meio eletrônico, etc.) [...] (UNESCO, 2003, p. 9).

Conforme o documento da UNESCO (2003), quando a alfabetização assume uma definição plural e contemporânea, traz embutido a aceitação dos caminhos da educação formal e não-formal, assim como da educação presencial e da educação a distância. Ainda nesta perspectiva, outro ponto que merece observação diz respeito a diversificação dos públicos que apresentam características e necessidades diferentes e a título de exemplo, elenca-se adolescentes e jovens, meninas e mulheres, trabalhadores.

A flexibilização do currículo é um processo de adaptação das disciplinas e conteúdos programáticos, a fim de proporcionar ao aluno uma educação mais personalizada e específica para seus interesses e necessidades. Isso significa que nem todos os estudantes precisam seguir um caminho único e predefinido de aprendizado. A flexibilização do currículo é uma das principais tendências da educação atual, em resposta às demandas e mudanças do mundo contemporâneo.

Quanto ao enfoque da alfabetização, este precisa ser integrado e reflexivo, de modo a articular-se a todos os aspectos da vida, transcendendo os limites da comunicação em suas diversas formas, assumindo, portanto, o aspecto da totalidade, ou seja, falar, escutar, ler e escrever. (UNESCO, 2003). Para isso, pode incluir, conforme o contexto, agro tecnologia, saúde, nutrição, cidadania, pequeno comércio, artesanato, literatura religiosa e microcrédito, entre outras áreas. Ou seja, adaptar-se de forma aplicável ao contexto.

Conforme foi explanado, a alfabetização transcende os limites da simplicidade, configurando-se como um processo complexo em condições normais. Diante disso, surge a inquietação sobre: como esse processo se dá diante de indivíduos com deficiência e que requerem, em função de suas condições, um atendimento educacional diferenciado?

Nas palavras de Boraschi (2013) há um considerável número de pessoas com algum tipo de deficiência nas salas de aula comum do ensino regular e observa-se que aparentemente essas pessoas têm dificuldades no processo de aquisição de habilidades como a leitura e a escrita, o que implica no fato de muitos desses indivíduos terminarem o ensino fundamental sem estar alfabetizados. Ou seja, o atendimento a crianças com necessidades de atendimento especializado ou com algum tipo de deficiência, torna-se um desafio para escolas e profissionais que não estão preparados para esta demanda.

O AEE no processo de alfabetização de crianças especiais

Um resgate histórico revela que pessoas com deficiência sempre tiveram grandes desafios em seus processos de interação e de inclusão. Geralmente era muito comum essas pessoas serem apartadas da sociedade, ou segregadas. De acordo com Costa (2021) no século XIX, as instituições de ensino privado assistiam as pessoas com deficiência de modo segregado ou de modo exclusivo. Foi a partir dos avanços do

contexto político e social da Educação Especial é que surge o primeiro AEE, em 1945 com a Sociedade Pestalozzi.

Nos prelúdios legais, a Educação Especial tem suas bases pautadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de numero 9.394 de 1996, que reconhece a Educação especial como modalidade de Ensino (BRASIL, 1996). Ainda no campo da legislação, tem-se a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que em seu capítulo quatro, versa sobre o Direito à Educação das pessoas com deficiência e que as escolas devem oferecer tais condições.

Art. 28. III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Ainda conforme a legislação a oferta do Atendimento Educação Especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Subentende-se o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o atendimento dentro da escola. Infere-se ainda que o AEE complementa o currículo da sala regular, mediando e possibilitando uma troca de vivências e experiências que facilitam no processo educacional, na alfabetização, em todo o contexto escolar e social.

Mas afinal, no que consiste o Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente AEE? De acordo com Rodrigues (2018) o AEE é um serviço de Educação Especial voltado a alunos que possuem necessidades educacionais especiais, durante sua vida na escola. Tal serviço visa, sobretudo, eliminar as barreiras que possam interferir negativamente na escolarização de estudantes com alguma deficiência. Ademais, o AEE tem os seguintes objetivos, conforme o Decreto 7.611/2011:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

De acordo com Baia (2015) o AEE, entre outras coisas, busca elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade plena aos alunos. Além disso, as atividades desenvolvidas no AEE são diferentes das realizadas em sala de aula comum e o grande ponto a ser elucidado aqui, é que as atividades do AEE não são substitutivas a escolarização. “O atendimento educacional especificado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização ajudas técnicas e tecnologia assistida, dentre outros” (BAIA, 2015, p. 6). De oferta obrigatória em todos os níveis da educação básica, conforme já foi esclarecido, o AEE tem uma carga de importância acentuada no fato de que trabalha as reais necessidades do aluno.

O AEE é de fundamental importância porque trabalha as reais necessidades do aluno, respeitando os ritmos de aprendizagem e as peculiaridades de cada um, desenvolvendo a autonomia dos alunos, facilitando a aquisição de seus valores, além de favorecer a compreensão de conhecimentos relacionados à aplicação de situações de vida diária, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno proporcionando a aquisição de habilidades inter e intrapessoais, disponibilidade permanente para aprender, facilitando a caminhada ao saber; contribuir para que o aluno construa gradualmente os seus conhecimentos, pelos processos de avanços e recuos inerentes ao seu próprio ritmo, evoluindo a cada passo (BAIA, 2015 p. 6).

No AEE Mantoan (2003, p.23) fala sobre o preferencialmente e diz que se refere ao atendimento educacional que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Para o aluno com baixa visão ou cegueira, tem-se o ensino do sistema Braille, o qual vai englobar o pré-braille que se dá por meio de atividades que envolvam o desenvolvimento da percepção tátil através de alto relevo, texturas e formas diversificada; o estímulo dos sentidos remanescentes, ou seja, olfato, tato, paladar, audição; o reconhecimento do código Braille como sistema de escrita que representa a língua portuguesa; manuseio dos materiais que possibilitam a escrita Braille como: Pulsão e o reglete, entre outros (MANTOAN, 2003).

Para os alunos com deficiência física, deve-se propor a adequação postural e mobilidade, por meio de instrumentos como: recursos de adequação postural (posicionamento da cadeira de rodas, tamanho, cinto etc.), adequação de mobiliário (cadeiras, mesas e outros), aproveitamento do potencial motor destinado a aprendizagem (adequação do muscular, possibilidade de exploração de objetos), acessibilidade Espacial, construção de rampas, alargamento de portas, entre outros (MANTOAN, 2003).

Há também as estratégias para o desenvolvimento de processos mentais para estudantes com Deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista, neste caso, deve-se valer de jogos de vários tipos que promovam atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico; comunicação: verbalizar e escrever recados, compreender conselhos, emoções, felicitações, saudações, protestos ou rejeições; autocuidados: comer, higienizar-se, vestir-se e cuidados com a aparência física; vida doméstica: cuidado com as roupas, a preparação da comida, a elaboração de lista de compras, interação com a vizinhança entre outros (MANTOAN, 2003).

Para os alunos surdos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais é primordial e no processo de ensino pode valer-se, por exemplo, do AEE de Libras com diferentes línguas de sinais e organização linguística da LIBRAS para usos informais e cotidianos: vocabulário; morfologia, sintaxe e semântica; a expressão corporal com o elemento linguístico; trabalho: apresentação de habilidades específicas ao tipo de trabalho no qual está inserido, comportamento social adequado ao ambiente, comportamentos relacionados com o trabalho, como finalizar tarefas, respeitar horários, uso de dinheiro, ir e voltar do trabalho e interação com companheiros; saúde e segurança: comer, identificar sintomas de doenças, conhecimentos básicos de primeiros socorros, sexualidade, normas de segurança, buscar ajuda e também saber aplicar a leitura e a escrita em situações que as requeiram; credulidade-ingenuidade; e lazer: escolha de Hobbies de suas preferências, participação em atos públicos de acordo com a sua idade e valores culturais (MANTOAN, 2003).

Prática metodológica

Em uma pesquisa, um dos passos importantes é metodologia que se adotada na perseguição dos objetivos da investigação. De acordo com Praça (2015), a metodologia é capaz de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através da construção do

conhecimento. Na perspectiva da autora, portanto, a metodologia denota o caminho que se percorre durante a realização da pesquisa.

De acordo com Lima e Mioto (2007) a metodologia como forma de discurso compreende o método, o caminho escolhido. De tal forma que o inicialmente este caminho se inicia com a escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade.

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica que de acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65) “a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Ainda na percepção dos autores, a pesquisa bibliográfica é primordial e umas das principais bases numa investigação científica, visto que esse tipo de pesquisa, permite conhecer melhor o fenômeno estudado. Etapa em que ocorre a busca por obras já publicadas sobre o problema pesquisado.

Dado essas definições iniciais, esclarece-se que o presente estudo se deu seguindo os seguintes passos: inicialmente definiu-se a temática, bem como a problemática, que por sua vez, deu origem aos objetivos da pesquisa. A coleta de dados se deu por meio de buscas em base de dados, o google acadêmico, e livros que verssem sobre a temática. Foram selecionados alguns arquivos e posteriormente foram realizadas as leituras destes arquivos. Neste processo foram excluídos os que não estavam coerentes com os objetivos da pesquisa. A análise dos dados se deu por meio da análise documental. Os principais resultados estão expostos a seguir.

Discussão dos resultados

A história da educação no Brasil é permeada por diversos acontecimentos e lutas em respostas as desigualdades, falta de estrutura, problemas sistemáticos, enfim, são diversos fatores que compõem a história da educação. Quando se pensa em uma educação inclusiva, tais desigualdades se intensificam e abrangem todos os níveis educacionais. A fim de amenizar tais desigualdades, tem-se pensado ultimamente em políticas de inclusão ou de educação inclusiva e neste rol surge o Atendimento Educacional Especializado.

O AEE apresenta-se como um serviço que procura dá condições e materialização da inclusão escolar de alunos com deficiência. É pertinente refletir que em coerência com o AEE, tem-se a ratificação de que o ser humano é um ser que aprende em consonância com suas individualidades, ou seja, o aprendizado é heterogêneo. Em outras palavras, deve-se oportunizar o aprendizado a todos de acordo com suas necessidades e limitações.

Entre os registros científicos analisados, é notório que tanto na sala regular como nos encontros na sala de recursos, os alunos com deficiência são estimulados, diariamente nas seguintes áreas: Área Cognitiva: atenção, concentração, memória auditiva e visual; escuta e compreensão de músicas e histórias; estimulação do raciocínio lógico-matemático, sequências lógicas e de cálculo; organização temporal, interpretação e compreensão de situações, fatos e histórias; desenvolvimento da expressão oral; modalidade de comunicação oral, escrita e outras como comunicação alternativa; Área Motora: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, equilíbrio corporal e domínio corporal. Área Social: interação com os colegas de classe e promoção de situações que valorizem o estudante nas habilidades que ele já desenvolveu.

Observou-se que o mais almejado pelos docentes, tanto da sala regular, quanto da Sala de Recursos é o incentivo à criança com deficiência no intuito de melhorar a autoestima, a fim de que a mesma adquira autonomia no ambiente escolar.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo identificar os avanços e melhorias do Atendimento Educacional Especializado no processo de alfabetização dessas crianças, nos últimos 10 anos. Foi possível identificar que os olhares têm se voltado ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas e as discussões acerca da temática ainda abre muitos debates. Pois fica evidente que o AEE deve ser concebido como um esforço e um direito de crianças com deficiência, a fim potencializar o desenvolvimento educacional do estudante.

Outro ponto que se destaca é que o AEE auxilia a criança em seu desenvolvimento educacional e interação no contexto escolar, tornando esse processo o mais equitativo possível. Para tal feito, é imprescindível que as escolas estejam preparadas para assistir

a este público; os profissionais que devem atuar com o AEE, além da parceria com os professores de sala de aula comum, devem possuir formação específica, para que possam tornar o processo de inclusão mais eficiente.

Assim como todas as pesquisas, esta também teve limitações e nesse sentido, pode-se elencar a falta de estudos empíricos que tratem dos avanços e de como o AEE tem auxiliado no desenvolvimento dos/as alunos/as. Para pesquisas futuras, sugere-se que seja realizada uma pesquisa mais aprofundada com estudo de caso, em que as escolas, alunos/as, professores/as e comunidade em geral possam expor suas impressões no que tange aos avanços do AEE.

Referências

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. a Rev. **Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000 www.fsp.usp.br/rsp.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. **Revista de saúde pública**, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000.

ARAUJO, E. A. B. S.; FERRAZ, F. B. O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. In: Encontro Nacional do CONPEDI, 19. 2010. **Anais [...]**. Fortaleza - CE, jun. 2010.

BAIA, I. F. **O atendimento educacional especializado e as práticas educativas na perspectiva da inclusão na escola Maria Rafols Breves**. PA. 16 f. 2015. Artigo (Especialização em Educação Inclusiva) – Instituto Superior de Educação Ateneu, 2015.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.18, n.4, p. 817-818. 2010.

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BATISTA, M. T. et al. A alfabetização de crianças com deficiência intelectual: uma proposta inclusiva. Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2. 2016. **Anais [...]** Campina Grande, 2016.

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **Caminhos da Educação**, v. 5, n. 1, 2013.

BORASCHI, M. B. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, edição especial, p. 612-23, jul. 2013. ISSN:1982-4785.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996

DÍAZ, F., et al., (orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo. 2018. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado em Educação-Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GALVÃO FILHO, T. A., GARCIA, J. C. D. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva.** São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS, 2012.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: GOERING, S. Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. **Current reviews in musculoskeletal medicine**, v. 8, n. 2, 2015, p. 134 intelectual: uma proposta inclusiva. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2. 2016. **Anais [...]**. Campina Grande, 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Ações e implicação para a (Ex)Inclusão.** Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**, v. 8, n. 1, p. 72-87, jan./jul., 2015.

RODRIGUES, L. Atendimento Educacional Especializado: a verdade do AEE na escola. **Instituto Itard**, 2018.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 72 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

~ CAPÍTULO X ~

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS/AS E IDOSOS/AS: PENSANDO OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL

Cleide Oliveira

Eliane Cadoná

Introdução

A ideia de escrever este artigo, enfatizando o uso das TDICs na modalidade de ensino da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as advém do fato da primeira autora ser professora que atua nesta modalidade, e também das discussões tratadas na disciplina *Epistemologia e Formação de Professores*, no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. A EJA é uma modalidade de ensino que carece de políticas públicas que permitam mudanças nas práticas pedagógicas, na formação de professoras, nos materiais didáticos, enfim, mudanças na concepção do que é realmente este tipo de ensino, a que público se destina e em que condições socioeconômicas e culturais se encontra. Isso exige mudança de paradigma entre o ensino ofertado e o que deveria realmente ser praticado nas unidades públicas de ensino do país.

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC - Formação Continuada (2020) prevê, no seu artigo 8º:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as

respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

No tópico referente às *competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional - institucional* ressalta a importância de: “demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino” (BNC-Formação Continuada, 2020). Trazer estes aspectos para a discussão evidencia a importância do tema nos documentos oficiais norteadores da educação nacional.

Dantas (2012), citado por Bastos (2015) ressalta o desprestígio da EJA no meio acadêmico, em virtude da escassez de cursos de licenciatura em EJA ou habilitações nos cursos de pedagogia, além da inexpressiva quantidade de pesquisas científicas na área.

Este artigo pretende enfatizar a necessidade da formação docente em relação à utilização das TDICs na sala de aula, com foco na Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as. Portanto, na primeira parte do texto, traremos discussões sobre a Cibercultura, apoiada nos estudos de Pierre Lévy (1999) e, em seguida, discutiremos a formação inicial e continuada de professoras e os saberes docentes produzidos ao longo da profissão, além de uma breve discussão de quem são essas pessoas que fazem parte desta modalidade de ensino e, por fim, apresentaremos algumas ponderações sobre o assunto. Ao longo do texto, tentaremos estabelecer uma relação entre a EJA e estes assuntos. Não pretendemos esgotar a discussão, já que ela permeia muitos questionamentos e sugere mais aprofundamentos e problematizações constantes, o que, certamente, não acontecerá neste breve artigo.

No período da pandemia da COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, o processo de ensino e aprendizagem na rede municipal de ensino de Salvador aconteceu de forma remota. Neste período, as escolas foram orientadas a enviar semanalmente atividades impressas para casa, a fim de minimizar os impactos gerados pelo isolamento social. No período de abril a julho de 2020, os cadernos foram confeccionados pela SMED e distribuídos às unidades escolares. As atividades podem ser conferidas em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/atividades-semanais/>. Após esta data, a responsabilidade foi da escola. Isso ocorreu devido às críticas implementadas pela categoria docente em relação a não se considerar as realidades escolares na elaboração das atividades. No ano de 2021, a responsabilidade pela produção e elaboração dos cadernos de atividades voltou a ser da Secretária de Educação de Salvador. Aulas na TV

também foram disponibilizadas em 2020 para o ensino fundamental II. Já no ano de 2021, estavam disponíveis também para os segmentos 1º ao 9º ano de escolarização, regularização de fluxo escolar e EJA. As aulas estão disponíveis em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/confira-os-mapas-de-exibicao-de-aulas-da-nossa-rede-na-tv/>.

Algumas escolas/professores/as tentaram empreender práticas individuais utilizando os aplicativos de WhatsApp ou aulas no Google Meeting, mas as condições de acesso à conectividade impediram o sucesso das propostas. Além do problema da conectividade, outra barreira encontrada para a adesão da forma de mediação síncrona foi a pouca alfabetização e familiaridade com o uso das TDICs e ambiente virtual, o que serviu para reafirmar a necessidade de formação nesta área, tanto para professores/as como para alunos/as.

A sociedade capitalista e neoliberal que vivemos é marcada por exclusões e retirada de direitos. Neste contexto, a escola deve fazer seu papel social de formação de pessoas críticas e participativas na sociedade. Para isso, a formação dos educadores/as deve ser o foco central da discussão, porque repercute na mediação oferecida em sala de aula. O humano não deve ser expectador da democracia e sim participar dela (FREIRE, 1959). O título do livro de Libâneo (2010) - *Pedagogia e pedagogos para quê?* - torna-se sugestivo para pensar a docência neste século. Estamos em um momento de reafirmar a profissão (Nóvoa, 2017) e se torna imperativo haver profissionais preparados/as para lidar como o novo.

Ensinar a pensar de forma crítica deve ser o objetivo principal da educação em tempos de globalização e neoliberalismo. A globalização mudou a forma de vermos a economia, as relações, as comunicações. Agora tudo está conectado e as informações estão acessíveis a todos/as. A educação precisa preparar o/a cidadão/a para o que está posto na contemporaneidade.

O professor precisa hoje adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial. Gerenciar o que vale a pena fazer pela Internet, que ajuda a melhorar a aprendizagem, que mantém a motivação, que traz novas experiências para a classe, que enriquece o repertório do grupo (MORAN, 2004, p. 6).

Os/as profissionais/as que trabalham nesta área precisam refletir sobre a prática docente constantemente, identificando os saberes imprescindíveis para formação

destes/as cidadãos/ãs em tempos de cultura digital. A base teórica metodológica para construir um caminho para o trabalho qualificado com a EJA é necessária.

Notas iniciais sobre o uso das TDICs

O baixo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na sala de aula é um desafio a ser vencido nas práticas docentes neste século, mas para que isto aconteça é necessário políticas públicas voltadas à instalação das condições necessárias para este acesso, como, por exemplo: sala de informática com equipamentos em perfeito funcionamento (garantindo o acesso à internet móvel de alta qualidade), uso de tablets e chromesbooks, disponibilização de chips de internet, dentre outros meios que facilitem o acesso dos/as alunos/as e dos/as professores/as da escola pública. Masetto (2006) destaca que até hoje o uso das tecnologias na educação escolar não foi devidamente valorizado no processo de ensino aprendizagem como meio de torná-lo mais produtivo.

A medida é necessária para diminuir o abismo entre a educação ofertada no ensino público e no ensino privado. A pandemia da COVID-19¹⁶ descortinou ainda mais este problema social. Fora as questões referentes às condições estruturais, precisamos pensar na formação inicial e continuada de docentes.

Alguns temas em educação (currículo, avaliação, programas, formação docente) são muitos recorrentes nas pesquisas acadêmicas e, portanto, sempre atuais numa dimensão que procura compreender a realidade e o momento histórico em que estão inseridas. Compreender esses assuntos, em um contexto de cibercultura é imprescindível para a produção de novos conhecimentos e saberes.

Diante das transformações impulsionadas pelo advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é necessário discutir a formação docente neste contexto de mudanças que exige uma nova configuração dos currículos escolares e das práticas pedagógicas. A formação inicial e continuada de docentes precisa aproxima-se do contexto real. A pandemia da COVID-19 no ano de 2020 revolucionou a forma de

¹⁶ A pandemia da COVID-19 foi descoberta no final de 2019 na China, em Huanan. Como medida de prevenção, foi necessário o isolamento social dos indivíduos e as escolas, comércio; repartições públicas precisaram ser fechadas para impedir o avanço do contágio. No Brasil, o fechamento das escolas ocorreu a partir do mês de março de 2020. As escolas públicas sofreram seriamente com o isolamento social por causa da falta de estrutura tecnológica e formação de professoras para o uso das TDICs e, como consequências, tivemos a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem online, dentre outras.

conceber e fazer educação. Surgiram outros modelos de práticas pedagógicas e mediação do processo de ensino/aprendizagem, utilizando o meio digital em virtude do isolamento social imposto.

Quando este assunto é tratado, não podemos deixar de nos reportar a Pierre Lévy - livro *Cibercultura* (1999) - que introduz fundamentos importantes para a compreensão do momento que estamos vivenciando, apesar de sua obra datar da década de 90. São conhecimentos basilares para compreender nosso processo histórico no desenvolvimento do uso das tecnologias. A obra de Lévy é atemporal, porque Lévy destaca questões que estamos vivenciando hoje, como, por exemplo, a revolução tecnológica.

Lévy (1999), em seu livro *cibercultura*, aponta as transformações tecnológicas na nossa sociedade, trazendo uma reflexão histórica do advento do uso das tecnologias nas nossas vidas.

Nos seus estudos, Lévy (1999) apresenta os conceitos de *ciberespaço* e *cibercultura*, sendo o ciberespaço o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 15). Envolve a infraestrutura material, bem como os seres humanos. A cibercultura é descrita como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 16).

Coloca-nos a necessidade de explorar de forma positiva o ciberespaço nos aspectos econômico, político, cultural e humano. O crescimento do ciberespaço surge a partir de um movimento internacional de jovens interessados/as em outras formas de comunicação, diferentes das propostas (LÉVY, 1999).

A revolução tecnológica nos impõe novas formas de lidar com elas em todas as áreas da vida e, em relação aos processos educacionais, não seria diferente. Estamos no meio de um turbilhão de mudanças e as práticas pedagógicas caminham numa direção contrária ao momento atual. A pandemia do Coronavírus evidenciou este distanciamento. A utilização de novas práticas educacionais inicialmente gera um estranhamento, mas a adaptação ao novo é necessária e essencial para o bem das sociedades. Lévy (1999) destaca a importância da abertura para o novo com o olhar crítico. Não retornaremos aos processos educativos do passado. Pelo contrário, não

saberemos aonde poderemos chegar neste movimento contínuo de transformações tecnológicas.

Lévy (1999), supondo a existência de três entidades - sendo elas a técnica, a cultura e a sociedade - ressalta que as tecnologias são produtos sociais e culturais. Portanto, ela não poderia ser um “ator autônomo”. Nas atividades humanas existem uma interação entre pessoas, entidades naturais e artificiais, ideias e representações, sendo impossível desvincular o humano deste ambiente material. Estas interações são indissolúveis.

A cultura é a dinâmica das representações, já a sociedade são as pessoas, seus laços, suas relações de força e a técnica seria os artefatos eficazes. Para ele, esta distinção só pode ser conceitual. Também não podemos compreender a técnica através de um sentido dualista do bem ou do mal; ela precisa ser entendida a partir de seus usos, contextos e pontos de vistas (LÉVY, 1999).

Pensando nestas entidades, é possível perceber que as sociedades contemporâneas estão imersas numa cibercultura. Apesar de estarmos imersos numa sociedade da tecnologia, as práticas pedagógicas não acompanharam as transformações do tempo histórico e, portanto, vivemos privados/as de inovações e das formas de se relacionar com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, com os saberes que se articulam a essas novas maneiras de se relacionar com a educação. E essas novas formas de compreender, sentir, estruturar, mediar os processos educativos também perpassam por uma necessidade de mudança de postura de quem educa. É preciso se apropriar dessa nova realidade proposta, principalmente a partir da chegada do vírus da COVID-19 ao Brasil e no mundo, impulsionando outras formas de fazer docência, de ensinar e de aprender. “A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma revolução geral da civilização” (LÉVY, 1999, p. 22).

A volatilidade da utilidade dos equipamentos tecnológicos, bem como seus programas é tratado como algo a se pensar. Bauman (2001), no livro *Modernidade Líquida* analisa a sociedade numa perspectiva das relações de consumo excessivo no âmbito da sociedade capitalista e neoliberal, e aponta, conseqüentemente, para as implicações de todos esses fenômenos na vida dos indivíduos.

A inteligência coletiva é propulsora da Cibercultura e é no ciberespaço que a inteligência coletiva emerge. Entretanto, o crescimento do ciberespaço não define o

desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas o torna um local propício (LÉVY, 1999).

De acordo com Levy (1999) o surgimento das tecnologias digitais é possibilitado pela infraestrutura do ciberespaço. Novo espaço de comunicação, de informação e de conhecimento. Na educação já estamos convivendo há um tempo com as tecnologias digitais, porém, isto não chegou de fato ao espaço escolar.

Lévy (1999) compreende o virtual a partir de pelo menos três sentidos – o técnico, relacionado à informática, o corrente e o filosófico. No sentido filosófico, o virtual é uma parte da realidade e no uso corrente, num sentido de irrealidade. O virtual não está em oposição ao real no sentido filosófico, mas sim ao atual. “O virtual é uma fonte infinita de atualizações” (LÉVY, 1999, p. 48).

Por isso, este artigo caminha no sentido de discutir a formação inicial e continuada para mediação pedagógica em tempos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. O/a professor/a precisa do letramento digital para mediação pedagógica nos diferentes tempos e espaços. Hoje é preciso ter alfabetização, letramento e fluência digital, transformações necessárias para evolução da educação.

Lévy (1999, p.49) cita que o ciberespaço:

Encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos [telecomunicação, telepresença] e da coincidência dos tempos [comunicação síncrona]; apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários.

Por que na escola pública ainda não desenvolvemos práticas pedagógicas voltadas à utilização do ciberespaço? Acreditamos que falta investimento em políticas públicas que visem a instrumentalização dos espaços escolares, além de condições de acesso a professores/as e alunos/as desta nova forma de mediação pedagógica.

Esta revolução precisa acontecer através das políticas públicas que realmente cheguem até a escola pública. As políticas públicas não foram pensadas em um sentido de inclusão digital de forma plena.

Entretanto, é preciso evidenciar duas políticas públicas que contribuíram para a oferta e ampliação da conectividade nas escolas brasileiras. São elas: o Programa de Banda larga nas Escolas - PBLE e o Programa Educação Conectada. Com estes dois registros, quero evidenciar algumas das políticas públicas implantadas com o objetivo

de levar a conexão de internet às escolas públicas brasileiras. Estas ações não foram ou estão sendo suficientes para universalizar, porém, mostram uma intencionalidade para mudanças. Atualmente, precisamos que estas transformações caminhem em passos largos, porque a velocidade das transformações tecnológicas não permite o lento caminhar, sob pena de ficarmos obsoletos nas nossas práticas educacionais.

O Programa de Banda larga nas Escolas – PBLE foi desenvolvido pela Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE em convênios com as operadoras de telefonia do Brasil e tinha a finalidade de levar conectividade às escolas urbanas do país no ano de 2008. Tinha também como meta levar a conexão a todas as escolas urbanas do Brasil até o ano de 2010. A meta não foi atingida segundo o estudo realizado em função das operadoras de telefonia (Estudos sobre os resultados do PBLE, 2015).

Já, o Programa do governo Educação Conectada¹⁷, criado em 2018 dá o suporte em relação à estrutura financeira para a conectividade das escolas públicas e formação profissional.

Entretanto, a parte de formação profissional ainda não é uma realidade nas escolas municipais da rede pública de Salvador. A pergunta posta é: por que demoramos tanto tempo para planejar, formar professoras, criar infraestrutura e implementar o uso das TDICs na escola pública? Neste contexto, precisamos pensar que este acesso precisa ser com equidade porque não adianta criar infraestrutura e formação profissional somente nos grandes centros urbanos do país. É preciso que comunidades localizadas fora destes grandes centros tenham acesso, caso contrário estaremos perpetuando mais exclusões sociais em uma era que é imperativa a utilização das TDICs. Tudo gira em torno da tecnologia.

Importante ressaltar o papel do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação¹⁸ - Cetic.br sob os auspícios da UNESCO, que realizou um estudo sobre o uso e acesso das TIC na educação brasileira no ano de 2016, com o objetivo de produzir indicadores e estatísticas sobre o assunto e fomentar a criação de políticas públicas nesta área. O estudo permite analisar a disponibilização da

¹⁷ O Programa Educação Conectada criado pelo Ministério da Educação - MEC tem como objetivo a universalização da tecnologia digital na educação básica.

¹⁸ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br desenvolveu esta pesquisa em cooperação com a UNESCO. Tendo como público alvo alunos dos 5º, 9º do Ensino Fundamental e 2º ano do ensino médio totalizando uma amostra de 11.609 alunos e um total de 1.106 escolas com o objetivo de identificar os usos das TIC nas práticas docentes e na gestão da escola.

infraestrutura nas escolas públicas e privadas para o acesso e uso das TIC, além das percepções sobre o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas. Estes estudos precisam subsidiar a criação de políticas públicas.

Formação inicial, continuada e os saberes docentes na EJA: a importância da cultura digital

A formação inicial e continuada de professoras na contemporaneidade não pode ser baseada em um modelo de racionalidade técnica.

Propostas de formação e trabalho docente voltadas para uma racionalidade técnica sempre existiram e existirão, visando reduzir o trabalho das professoras a um nível de meras executoras de programas educacionais que estão fazendo parte da nossa sociedade capitalista e neoliberal (Contreras, 2002). Como consequência, vemos a desprofissionalização docente, reflexo das políticas neoliberais e neoconservadoras (Zeichner, 2008). Uma série de reformas educacionais não depositam confiança na capacidade dos/as professores/as da escola pública para desenvolverem uma liderança intelectual e moral (Giroux, 1997). Isso reduz o trabalho criativo dos/as docentes/as. O reelaborar da prática fica em segundo plano. Zeichner (2008) destaca a necessidade de avaliação crítica da prática para o/a professor/a não virar mero/a executor/a.

Giroux (1997, p. 157) traz uma citação que podemos considerar muito atual, em especial no que diz respeito à importância do debate público como forma de transformação social:

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhe oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização.

Parece pertinente discutir também, neste artigo, a importância dos saberes docentes em tempos de pandemia da COVID-19. Uma série de novos saberes serão despertados e acionados em virtude de um novo contexto de aprendizagem e de docência.

Os estudos de Schulman, na década de 1980, sobre profissionalização docente se constituíram o marco para o início das pesquisas, considerando a temática dos saberes

docentes. Mais tarde, com Martin e Gauthier et al., na década de 1990, acontece a expansão dos estudos dos saberes docentes.

Zeichner (2008) destaca que em 1981 ainda não existia uma discussão séria sobre os saberes docentes. A formação de professores/as sai do foco de treinamento para o olhar sobre os saberes docentes. Os motivos para a mudança do olhar na formação docente foram: início das pesquisas sobre saberes docentes; influência das ciências cognitivas na educação e aceitação das abordagens qualitativas na pesquisa educacional.

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, p. 28, 1998).

As ressignificações dos saberes estão sempre em construção, em um movimento contínuo, porque são balizados também pela necessidade pedagógica, identidade docente e momento histórico vivenciado. Borges (2001) apresenta, em seus estudos, a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas em relação aos “saberes” ou “conhecimentos” docentes. Isso é reflexo do avanço das pesquisas neste campo que tentam compreender as dimensões, características, lacunas, complexidade, dentre outros aspectos que dizem respeito ao ensino e aos saberes docentes. “Cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores” (BORGES; TARDIF, 2001)

Muitos estudiosos estudam ou estudaram a profissionalização docente, identidade docente, os saberes docentes, a exemplo de Schon (1983); Zeichner (1991); Pimenta (1997); Gauthier et al (1998); Borges (2001); Tardif (2005). Dentro do campo de estudos dos saberes docentes existem diferentes abordagens. Neste artigo, faremos, inicialmente, uma breve discussão sobre os saberes docentes baseados nos estudos de Pimenta (1997) e Gauthier et al. (1998).

Os saberes docentes fazem parte da identidade dos/as professores/as e só têm sentido com o trabalho profissional destes; portanto, não podemos compreender saber docente sem considerar o contexto, além de perceber que estão interligados com outras dimensões do trabalho e vida docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão preechidas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 7).

Uma teia de relações vai construindo a identidade docente. Uma simples descrição não alcança a complexidade presente na construção da identidade docente. São muitos arranjos a serem analisados nesta identidade que se forma ao longo de uma caminhada que se inicia na formação inicial e atravessa toda vida do/a professor/a.

Sobre os saberes docentes, Pimenta (1997) ressalta que é esperado das licenciaturas o preparo do aluno/a para a compreensão da realidade social através do desenvolvimento dos conhecimentos da teoria da educação e da didática. Isso possibilitará investigar a própria prática, construindo e transformando os saberes-fazer.

Pimenta (1997) descreve a existência de três saberes. O primeiro seria o saber da *experiência*, aquele adquirido através das experiências vivenciadas ao longo da vida enquanto estudante e também os advindos das representações e estereótipos do ser professor na mídia e através da *experiência socialmente acumulada*. São também os saberes produzidos na reflexão da prática docente.

Os saberes do *conhecimento* são aqueles em que os/as estudantes da graduação precisam compreender a importância dos conhecimentos científicos para sua profissão, estabelecendo uma relação destes conhecimentos com sua prática pedagógica, com sua vida, com seus/as alunos/as, extraindo que significados lhe são conferidos. Conhecimento é diferente de informação. Conhecimento é poder! Pimenta (1997, p. 8) diz que “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento”.

Os saberes *pedagógicos* caminham ao lado dos saberes do conhecimento. Pimenta (1997) reflete que todos os saberes são importantes e que não deveria existir essa fragmentação, sendo alguns considerados mais valiosos que outros. Todos os saberes são necessários para a constituição da identidade profissional.

Pimenta (1997, p. 7) evidencia “o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social”. Através dessa dinamicidade é possível ter um olhar crítico sobre a profissão e intervir na realidade. Chegamos em um dos pontos que nos interessa na relação com o tema deste artigo. Pensar no momento vivenciado em relação ao ensino na Cibercultura estabelecendo uma relação sobre o olhar crítico dos/as docentes nesta realidade.

Já Gauthier (1998) divide em seis os saberes necessários para ensinar. São eles: *Disciplinares* – saberes construídos por pesquisadores e cientistas sobre as disciplinas científicas. “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER, p. 29, 1998); *Curriculares* – saberes produzidos pela ciência, que são selecionados pela escola e formarão os programas escolares. Neste contexto, os/as professores/as devem conhecer o programa, apesar de não participarem de sua elaboração, o mesmo se constitui em direcionamento para o planejamento e avaliação. Gauthier (1998) questiona os encaminhamentos que o/a professor/a dará aos programas numa perspectiva de criticidade; *Ciências da educação* – são os saberes que o/a professor/a possui que o difere de outros/as profissionais de outras áreas. São importantes para exercício da profissão. É um saber específico que não está ligado de forma direta à ação pedagógica; *Tradição pedagógica* – são os saberes que são construídos por nós a partir da representação que possuímos sobre a escola mesmo antes da formação inicial. É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial; *Experienciais* – são os saberes que o/a professor/a adquire ao longo da carreira docente; é um valor subjetivo de cada indivíduo. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER, 1998, p. 33); *Ação pedagógica* – saberes que são testados cientificamente na sala de aula e possuem validade perante a sociedade. Gauthier (1998, p. 34) diz que “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”. Este é um saber que necessita ser mais desenvolvido.

Os saberes não são isolados. Fazem parte de um conjunto que precisa ser considerado, validado e respeitado. Todos os saberes possuem uma finalidade dentro da

construção da identidade do/a professor/a; portanto, há de se reconhecer sua importância num contexto de formação inicial e continuada de professores/as.

A cibercultura está impondo a construção de saberes que devem ir num sentido de letramento digital dos docentes e, por conseguinte, dos/as alunos/as. Antes de trazer algumas definições sobre letramento digital é preciso destacar alguns conceitos de letramento discutidos por Soares (2002) e Kleiman (2007).

O processo de alfabetização e letramento estão interligados. O letramento não é possível sem um processo anterior de alfabetização. O letramento é um processo que não é finito, ele se estende ao longo da vida de cada indivíduo. Os conceitos de alfabetização e letramento digital emergem no seio de uma sociedade tecnológica. Neste contexto, os indivíduos podem ser letrados no sentido usual, mas não letrados ou alfabetizados digitalmente.

Soares (2002, p. 145) ressalta que letramento é:

O estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.

Já Kleiman (2007, p.5) considera que “os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

Soares (2002), em seus estudos já conduzia uma discussão sobre o letramento na “cultura do papel” e o letramento na cibercultura.

Letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. Para alguns autores, os processos cognitivos inerentes a esse letramento digital reaproximam o ser humano de seus esquemas mentais (SOARES, 2002, p. 151).

Freitas (2010, p. 348) explicita que:

Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno.

É preciso esclarecer que a alfabetização digital diz respeito à utilização de softwares e hardwares. Para que o letramento digital aconteça não é necessário somente

o manuseio de ferramentas tecnológicas. O uso crítico da ferramenta deve ser exercitado.

Freitas (2010) destaca que professores/as e alunos/as precisam se apropriar de forma crítica do uso das tecnologias na educação porque práticas tradicionais e com utilização das tecnologias vão coexistir neste contexto da cibercultura, sendo preciso se apropriar e fazer bom uso destes recursos disponíveis na educação.

Todos os sujeitos, digo professoras/res tem uma intencionalidade pedagógica quando realizam suas avaliações. Estão “encharcados” de concepções pedagógicas claras ou não. Nenhuma ação pedagógica é neutra, ou seja, traz nossas concepções de escola, educação, sociedade, etc. Neste século é preciso ter claramente que concepções de educação estamos imbuídos e qual o sentido que iremos nos mover no sentido de pensar as práticas atuais e futuras.

Araripe e Lins (2020), através do CIEB e Cesar School realizaram um estudo sobre as competências digitais na formação inicial de professores/as analisando inicialmente como países como, Austrália, Cingapura, Chile, Índia e Estônia estão investindo no desenvolvimento das competências digitais de seus/as docentes, em seguida analisa o caso do Brasil. Importante compreender como se situa o Brasil neste estudo, pois ele também poderá subsidiar a criação de políticas públicas nesta área a partir do observado.

O processo de ensino aprendizagem precisa ser valoroso no sentido de ter significado para o/a aluno/a e para a vida destes/as. Na EJA este processo precisa ser ressignificado nas práticas pedagógicas porque estamos lidando com jovens, adultos e idosos que possuem uma trajetória de vida, em sua grande maioria de exclusão, negação de direitos, violências e opressões. São tratados como não cidadão/a, e esta negação começa pela redução na oferta de uma escolarização. Temos muito trabalho a ser feito, pensando no contexto da formação inicial docente em competências digitais e o panorama que temos em relação a EJA na cidade de Salvador. Quando Arroyo (2006) evidencia a necessidade de política específicas para a EJA para a formação de educadores e educadoras, não concentrava seus estudos no campo da cibercultura e sim das práticas tradicionais, ou seja, aquelas sem uso da TDICs.

A rede pública municipal de ensino de Salvador fechou, em 2022, 44 unidades de ensino noturno (dados da Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia – APLB – disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/matriculas-da-eja-da-rede->

municipal-de-educacao-de-salvador/). O órgão central alega a otimização de custos e, com isso, muitos/as jovens, adultos/as e idosos/as estão sendo privados/as do seu direito de estudar. A cada dia, a oferta de vagas diminuir e repercute na evasão escolar e falta de formação desta camada da população.

Conversando sobre o futuro da EJA

Este assunto não se esgota aqui neste artigo, pelo contrário, acreditamos ser o início destas discussões tão relevantes para a mobilização social nesta modalidade de ensino num tempo de cibercultura.

Pimenta (1997, p. 9)

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Soares (2002, p. 157) afirma que: “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”.

É importante compreender que a alfabetização digital é independente da alfabetização tradicional. Pode existir alfabetização digital sem a apreensão/ aquisição do código escrito (SILVA, 2012). Nas salas de aula da EJA esta situação é presença muito constante. Existem alunos/as que utilizam o seu celular para receber e enviar mensagens, sem que haja a apropriação do código escrito.

Por isso, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas mediadas no processo de ensino aprendizagem na EJA. As transformações são urgentes como forma de não aumentarmos as desigualdades sociais e as possibilidades de ascender socialmente destes alunos/as configurado em melhores condições de vida e trabalho. Para que esta possibilidade se concretize é necessário “o espaço de uma nova sala de aula” (MORAN, 2004) que permita a conectividade e por conseguinte, uma “nova didática”.

Kenski (2007) explicita que as relações entre conhecimento, poder e tecnologias sempre existiram na história da humanidade. “O homem transita culturalmente mediado

pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir” (KENSKI, 2007, p. 21), portanto não é possível conceber processos de ensino e aprendizagem que não incorporem o pensamento contemporâneo sobre o uso das tecnologias em pleno século XXI. Serão novas formas de fazer educação e o grande desafio está em iniciar uma grande revolução na educação que caminhe neste sentido. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação não diz respeito a continuar desenvolvendo aulas lineares, finitas no tempo, dentro do espaço da sala de aula mediadas pelo computador e internet, pelo contrário, envolve ampliar o olhar e as práticas para fora deste espaço de aprisionamento do saber.

Conhecimento é poder, portanto, o processo de ensino aprendizagem na EJA precisa ser valoroso e empoderar no sentido de permitir inclusão de fato. Só assim poderemos sonhar de forma não utópica com uma sociedade com menos desigualdade social.

Referências

ARARIPE, Juliana P. G. A.; LINS, Walquíria C. B. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo: CIEB; Recife: Cesar School, 2020. E-book em pdf.

ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 26 de jan. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

BRASIL, MEC. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. DECRETO Nº 9.204, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm >. Acesso: 29 jan. 2022.

BORGES, Cecília. SABERES DOCENTES: DIFERENTES TIPOLOGIAS E CLASSIFICAÇÕES DE UM CAMPO DE PESQUISA. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. In: Educação & Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNfzVv5Njs/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Educação e Atualidade Brasileira. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREITAS, Maria Teresa. LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352 | dez. 2010. disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: ED. UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores in: Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias – O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 21 Jan. 2022.

LÉVY, Piérre. Ciberultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6938>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 12ª edição, São Paulo: Papirus, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/nov. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PIMENTA, Selma G. Saberes pedagógicos e atividades docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIO DE JANEIRO. Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio. Programa de Banda Larga nas Escolas. Estudo sobre os resultados do PBLE. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/01/Estudo-PBLE-Anatel.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SÃO PAULO. Marco Referencial Metodológico para a medição do acesso e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação. São Paulo, novembro de 2016. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2016_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.]

SILVA, Solimar Patriota. LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA WEB 2.0: O QUE, COMO E POR QUE ENSINAR? Hipertextus Revista Digital (www.hipertextus.net), n.8, Jun. 2012. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf?i=1>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

SOARES, Magda. NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 Jan. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 5ª edição. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A “REFLEXÃO” COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

~ SOBRE AS AUTORAS ~

Adriana da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Ensino (ICE). Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Ana Carolina Acom

Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela UNIOESTE - Foz do Iguaçu. Mestre em Educação na linha de pesquisa de Filosofias da Diferença (UFRGS), Graduada em Filosofia pela UFRGS e Especialista em Moda, Criatividade e Inovação (SENAC/RS). Pesquisa moda, cinema e outras artes desde a estética, filosofia e história da arte. Atualmente desenvolve pesquisa pós-doutoral no PPG Sociedade, Cultura e Fronteiras da UNIOESTE.

Ana Maria Colling

Pesquisadora da UNESCO na Cátedra Diversidade cultural, Gênero e Fronteiras. Mestre em História do Brasil pela UFRGS e Doutora em História pela PUCRS, com estágio na Universidade de Coimbra, Portugal. Investiga temas relacionados à história das mulheres, relações de gênero, feminismos, sexualidades, educação e gênero, discurso e poder. Entre suas publicações destacam-se as obras: A resistência das mulheres à ditadura militar no Brasil; Tempos diferentes, discursos iguais - a construção histórica do corpo feminino; Mulheres Kaiowá Guaraní - Expressões; organizadora do Dicionário Crítico de Gênero (prêmio ABEU categoria Ciências Humanas 2016); A cidadania da mulher brasileira - uma genealogia.

Ana Paula Teixeira Porto

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (2002) e Letras - Espanhol (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialização em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012), Mestrado em Letras (2005) e Doutorado em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira. Realizou estágio de Pós-doutorado sobre literatura angolana lusófona (2013) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua desde 2005 como professora do ensino superior e atualmente é professora dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras e em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, campus de Frederico Westphalen. Realiza pesquisa na área de Letras e de Educação, com dedicação a pesquisas relacionadas a: formação de leitores e ensino de literatura; narrativas de língua portuguesa contemporâneas; formação de professores e tecnologias, mídias e ensino. Resultados de suas pesquisas são publicados em revistas especializadas e livros.

Bárbara Líndia da Silva Ferreira

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva (2023). Servidora Pública, atua como Analista de Políticas Públicas no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), compondo a equipe do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), no Município de Belo Horizonte. O trabalho consiste em potencializar a função protetiva das famílias, fortalecer os vínculos familiares e comunitários, facilitar sua inserção na rede de proteção, com vistas à superação de

situações de vulnerabilidades vivenciadas. Possui interesse nas seguintes temáticas: psicologia social, assistência social, políticas públicas, movimentos sociais, interseccionalidade, democracia e território.

Cleide Pereira Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões - URI. Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação pelo GESTEC/UNEB. Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pela UFBA (2020). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFBA (2019). Especialista em Metodologia de Ensino em Atenção às Especificidades da Educação Inclusiva na Contemporaneidade pela Faculdade Visconde de Cairu em 2004. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1998). Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais (GEPEE), grupo de pesquisa vinculado ao Instituto Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Professora e diretora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Mediadora das temáticas: EJA, sexualidade, avaliação institucional na escola, prevenção da violência contra criança, adolescente, mulher, idoso e pessoa com deficiência. Acompanho o processo de ensino-aprendizagem, promovo a formação continuada das docentes, dentre outras atividades. Acredito numa educação contextualizada com as demandas da contemporaneidade. Interesse-me pelos temas: EJA, alfabetização e letramento, avaliação institucional na escola, educação sexual, gênero, sexualidade, formação de professoras e outros relacionados as práticas e currículos praticados no espaço escolar.

Eliane Cadoná

Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Doutora em Psicologia e Mestra em Psicologia Social (PUCRS). Especialista em Psicologia Clínica Ampliada e graduada em Psicologia e em Ciências Biológicas (URI - Campus de Frederico Westphalen). Professora da URI/FW e atual Coordenadora do Curso de Psicologia desta mesma Universidade. Professora do Programa de Pós-Graduação - stricto sensu - em Educação URI/FW, atuando na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Atualmente, vincula seus estudos à perspectiva dos estudos foucaultianos, do Construcionismo Social, dos Estudos de Gênero, Sexualidade Humana e do Direito Educativo, no campo da Mídia e da Educação, atentando-se à análise das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.

Elisângela Bertolotti

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW (2017), Mestra em Letras - área de concentração em Literatura Comparada - URI/FW (2018), Doutora em Educação pela mesma Instituição - URI/FW, Pós-graduanda em Sexualidade Humana pelo Centro Universitário Celso Lisboa (CBI of Miami). Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação na Rede ICM de Educação e Assistência Social, na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul e em cursos preparatórios para vestibular. Atualmente, suas pesquisas estão vinculadas às temáticas de formação de leitores, estudos de gênero, redes sociais e educação. Os resultados de suas pesquisas e produções são publicados em revistas especializadas e livros.

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Psicóloga, graduada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen, em 2020. Mestra em Educação (URI, 2022) com ênfase na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Bolsista CAPES. Doutoranda em Educação, na mesma instituição, na Linha de Pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Bolsista CAPES. Autora de "Tudo pode ser medido em Educação: a customização da autonomia docente".

Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Atualmente é Prof.^a Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF) e Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ/Campus Duque de Caxias), além de professora colaboradora da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA) deste mesmo Instituto. E-mail: fernanda.gouveia@ifrj.edu.br

Gabriela Santos de Paiva

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Possui graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, pós-graduação em gestão pública pela faculdade CENES, pós-graduação em Psicologia Hospitalar e Pós-Graduação Lato Sensu em Terapia Cognitivo Comportamental pelo o Centro Universitário União das Américas Descomplica. Atualmente é assistente administrativo - Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e estagiária de psicologia pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP04), finalizou pesquisa de iniciação científica pela CNPq pelo laboratório de emoções -ENLACE e atuou como bolsista da CNPq no grupo interdisciplinar de pesquisa social - GIPSO. As principais áreas de atuação são a psicologia clínica e social

Josiani Aparecida de Mello França

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande. Especialista em Psicopedagogia Clínica - Instituto Cuiabano de Educação - Cuiabá Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Facipan- Cuiabá. Mestra em Educação pela URI/FW. Professora Concursada pela Prefeitura de Rondonópolis- MT Secretaria Municipal de Educação- SEMED

Jussinara Giudice Narvaz

Advogada, Especialista em Direitos Humanos e Políticas Públicas, integrante do Grupo de Pesquisa Gênero e Diversidades.

Lara Duca Candian Guerra

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Foi voluntária de Iniciação Científica do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Social (GIPSO). Atuou como estagiária no Centro de Referência em Saúde Mental (Cersam-Leste) e como Acompanhante Terapêutico no Serviço de Residência Terapêutica Novo Eldorado. Atua como psicóloga no Centro de Referência de Assistência Social no município de Vespasiano. Possui ênfase nas seguintes temáticas: saúde mental, luta antimanicomial, psicologia da saúde, saúde pública, psicologia social e políticas públicas.

Leiliane Araújo da Silva Costa

Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões - URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. Graduada em Gestão Pública pela Uninter (2016). Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Faculdade Paulista São José (FPSJ). Graduada em Letras Português/Inglês pela UNICESUMAR(2023). Pós -graduação em Atendimento Educacional Especializado, Pós- graduação em Deficiência Intelectual, Pós- graduação em Psicopedagogia Com Ênfase em Educação Inclusiva(FACESPI). Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Uninter, Especialista em Alfabetização e Letramento pela mesma IES. Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Nove de Julho (SP). Atualmente é Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de Barueri-SP .Tem experiência Educacional no magistério há mais de 10 anos anos como, Professora de Educação Infantil e Fundamental I.

Martha Giudice Narvaz

Psicóloga, Doutora em Psicologia, com Estágio Pós Doutoral em Educação/ Departamento de Artes Visuais (UFRGS), Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa, Diretório CNPq: Gênero e Diversidades.

Paula Tatiane de Azevedo

Doutoranda em História pela PUC/RS. Mestra em Ensino de História pela UFRGS, Graduada em história pelo UNILASALLE e Especialista em Educação, Gênero e Sexualidade UFRGS. Professora e gestora no ensino básico na rede pública estadual do RS. Pesquisadora na área de história das mulheres, história intelectual, historiografia, gênero e ensino de história.

Renata Rodrigues de Arruda

Possui graduação em Administração – UNIC e em Pedagogia - Universidade Paraná UNOPAR e pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização Faculdade Afirmativo. Mestranda em Educação pela URI/W. Trabalha com formação de novos estagiários. Atualmente trabalha como professora efetiva na Educação Infantil na cidade de Rondonópolis-MT.

Rosane de Abreu Farias

Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professora especialista supervisora educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: ro.afarias@gmail.com

Rosemary Lopes Soares da Silva

Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH/UERJ. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Coordenadora Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Coordena o Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais - GEPEE, cadastrado no CNPq, vinculado ao Instituto Anísio Teixeira da Secretaria da Educação da Bahia - IAT/DIRFE/SEC/Ba. E-mail: roselsoares@yahoo.com.br

Suêni Pereira de Aragão Couten

Mestra em Educação pela URI/FW. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Phenix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil, especialização em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais pela Faculdade Phenix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil, graduação em Teologia pela Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia do Norte do Brasil – FACETEN. Possui graduação em Normal Superior pela Faculdade São Francisco de Assis - FASFA (2012). Atualmente é professora da ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na educação básica.

Yáskara Arrial Palma

Possui graduação em Psicologia - Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Psicologia Social - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com bolsa CNPq e Doutorado em Psicologia Social - PUCRS, bolsa CAPES, com mobilidade acadêmica na Espanha- Universidad Rey Juan Carlos. Atualmente é Coordenadora e docente do Curso de Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva (MG). Integra o Comitê de Proteção aos Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão da Newton Paiva e o Comitê Editorial da Editora Newton Paiva. Coordena o grupo de pesquisa GIPSO - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Social e seus estudos e pesquisas estão relacionados aos temas de psicologia social, gênero, sexualidade, educação e políticas públicas.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Cambria, formato e-book, pdf,
em 2024.