



CADERNOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

Vol. 9 n. 1 (2023)





Editorial

O primeiro número de 2023 da Cadernos de Gênero e Diversidade está no ar. Nessa edição, publicamos nove artigos originais e uma resenha. Este é mais um número produzido somente com artigos livres que chegam com certa frequência para a CGD. Essa frequência reflete uma busca crescente de pesquisadoras e pesquisadores por nossa revista, que tem se consolidado como um importante veículo de divulgação de trabalhos no campo de estudos de gênero e sexualidades no Brasil.

O artigo de Amanda Basílio Barbosa, Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas e Guilherme Ribeiro Rostas analisa a literatura infantil a partir de marcadores sociais da diferença, como raça, classe e gênero. O artigo focaliza a construção de personagens estereotipados a partir desse gênero literário, sobretudo relacionados a construção da mulher negra. As categorias interseccionais também aparecem no artigo de Emanuelle Goes. Ao analisar as trajetórias reprodutivas de grupos racialmente oprimidos, a autora busca compreender como o racismo e as desigualdades impactam diretamente essas vivências.

Gênero, sexualidade e educação foram abordados em três diferentes artigos desse número. O artigo de Bárbara de Almeida Carvalho aborda os saberes docentes mobilizados nos Planos de Aula que tratam da História das Mulheres, no portal educacional Nova Escola. Isabella Campos Freitas D'Avila e Luiz Paulo Ribeiro focalizam as narrativas de professoras lésbicas e bissexuais na perspectiva de compreender a construção de suas identidades e como a cisheteronormatividade impacta suas práticas docentes. O artigo de Nonato Assis de Miranda e Thiago Luiz Sartori a partir de entrevistas com gestores e gestoras de seis escolas públicas do Estado de São Paulo analisam a gestão de situações de violência homofóbica no ambiente escolar.

O artigo de Bianka Andressa de Oliveira Medeiros e colaboradores/as investiga a imposição da heteronormatividade e do binarismo de gênero na população trans a partir de entrevistas realizadas com quatorze interlocutoras residentes no município de Mossoró/RN.

A partir de uma pesquisa-intervenção, Vitória de Oliveira de Souza e Dipaula Minotto da Silva propõem uma cartografia dos processos de subjetivação de mulheres em contextos de violência com o objetivo de compreender o percurso dessas mulheres em seus processos de



constituição subjetiva, bem como tensionar o campo da saúde mental a propor uma linha de cuidado às mulheres vítimas de violência.

Carla Montuori Fernandes, Luiz Ademir, Marina Alvarenga Botelho e Alícia Frota de Souza Antonioli apresentam uma análise das práticas ciberfeministas nas redes sociais, especificamente no Twitter, durante o contexto da pandemia. Utilizando o Netlytic, entre os meses de janeiro e março de 2021, as autoras e o autor se dedicam as principais redes de discussão e quais os tópicos mais abordados.

O texto de Luís Felipe Rios busca contribuir com os estudos sobre sociabilidades a partir da análise dos circuitos de sociabilidade de homens que fazem sexo com homens (HSHs) da Região Metropolitana do Recife (RMR).

Por fim, apresentamos a resenha escrita por Samara Akemi Saraiva do livro de Lucy Delap intitulado “Feminismos: Uma história global”.

Boa leitura a todas/os/es!

Thiago Barcelos SOLIVA

Patrícia Rosalba Salvador Moura COSTA

Felipe Bruno Martins FERNANDE



ARTIGOS



A Literatura Infantil na Escola: Uma Análise de Classe, Gênero e Raça

Amanda Basílio Barbosa, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense - Campus Pelotas*

Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas, *Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense*

Guilherme Ribeiro Rostas, *Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense*

Resumo. O presente estudo tem como objetivo analisar a literatura infantil com base nas categorias de classe, gênero e raça. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, tendo como principais referenciais: Almeida (1998), Davis (2016 e 2018), Dos Santos (2019), Engels (2019), Guareschi (2014), hooks (2018), Jovino (2006) e Zilberman (2003). Verificou-se que o livro destinado à criança, foi utilizado como um instrumento de propagação de ideologias dominantes em cada momento histórico. A figura da mulher esteve atrelada ao trabalho reprodutivo e a subalternidade masculina. Quando se considera a mulher negra, esta foi representada pela a literatura infantil nacional em três momentos distintos, de acordo com o contexto social de cada época. Da mulher preta trabalhadora doméstica, para a mulher parda com traços e atributos brancos, até chegar na configuração atual, que está aos poucos rompendo com os estereótipos depreciativos da população negra.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Classe. Gênero. Raça.



Introdução

Os estudos acerca do racismo e do feminismo vêm ganhando, cada vez mais, espaço nos ambientes acadêmicos, principalmente nas instituições comprometidas com a luta contra as desigualdades sociais, raciais e de gênero e a favor de uma formação docente libertadora e emancipatória.

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Câmpus Pelotas, ofertou para alunos especiais e regulares de mestrado e doutorado, no primeiro semestre de 2021, o seminário intitulado “Estudos em Gênero, raça, trabalho e educação”. Esse seminário contou com uma diversidade de participantes, com pesquisas distintas, vindos de diversas regiões do estado do Rio Grande do Sul e do país, provenientes de diferentes programas de pós-graduação, que se uniram por um elo em comum: o interesse nas temáticas de gênero, raça e trabalho.

O lugar de fala de cada um dos estudantes e docentes, possibilitou discussões calorosas, regadas por muito conhecimento e reflexão. Ribeiro (2017, versão *e-book*) afirma que “[...] todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade”.

O espaço democrático ofertado pelos professores, que mediarão o seminário, somado a multiplicidade de conhecimento e experiências dos estudantes, criou um ambiente propício para os confrontos epistêmicos, possibilitando um novo olhar e uma reconstrução das “histórias únicas” que, para Adichie (2019, p. 33), “[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso”.

Como uma forma de qualificar ainda mais essas discussões, os professores propuseram a escrita de um artigo científico que considerasse as temáticas estudadas e os objetos de pesquisa dos estudantes. Diante disso, buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que visou analisar a literatura infantil a partir das categorias de classe, gênero e raça. Segundo Creswell (2010, p. 26), a pesquisa qualitativa “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano [...]”.



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

Para tanto, iniciamos esse estudo apresentando o conceito de classe social fundamentado em Guareschi (2014) e o surgimento da escola e da literatura infantil com base em Zilberman (2003). Ao abordamos a temática de gênero, utilizamos como principais referenciais: Almeida (1998), Davis (2016 e 2018), Engels (2019), Federici (2019) e hooks (2018). Nos apoiamos em Almeida (2020), Silva (2016) e Dos Santos (2019) para discutir a temática do negro na literatura infantil. E, por fim, buscamos realizar uma análise interseccional da categoria mulher negra nos livros infantis, alicerçada em Devulsky (2021) e Jovino (2006). De acordo com Akotirene (2020, p. 47), “[a] interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressão”.

Classe e literatura infantil: a escola como um aparelho ideológico de reprodução social

A compreensão do conceito de “classe social” é fundamental na área da Sociologia, pois é a partir desse entendimento que emergem as possibilidades concretas de mudanças na sociedade. Por ter esse valor, é evidente que esse conceito é tratado de diversas maneiras. Muitos acabam se esforçando para criar teorias de classe com o propósito de desviar a atenção do essencial e poder mistificar aqueles que são engajados num trabalho com o povo (GUARESCHI, 2014).

Guareschi (2014) apresenta, de forma didática, três teorias principais de classe social. “A primeira, e mais comum, é aquela que diz ser a classe social determinada pela renda da pessoa. O quanto alguém ganha, determina a sua classe.” (Ibidem, p. 68). Alguns estudiosos também acrescentam, além da renda, a educação e a profissão. A segunda teoria “[...] afirma que o determinante de uma classe é o padrão de vida, o padrão cultural, isto é: formam uma classe as pessoas que têm as mesmas ideias, mesmos ideais, mesmo estilo de vida, mesmos padrões de consumo” (Ibidem, p. 69).

Já a terceira teoria, apresenta os seguintes questionamentos: O que é uma classe social? O que faz com que alguns ganhem muito e outros ganhem pouco? Qual a garantia de uma boa educação ou profissão? Para responder a essas indagações precisamos compreender a base dessa estrutura. Nessa teoria “[o] que determina as classes é, pois, a posição que



cada um ocupa na produção e essas posições são basicamente duas: o capital e o trabalho” (Ibidem, p. 70).

No mesmo caminho, podemos observar que no Manifesto Comunista, Marx e Engels (2003, p. 26) afirmam que “A sociedade global divide-se cada vez mais em dois campos hostis, em duas grandes classes que se defrontam – a burguesia e o proletariado”.

Essa divisão define duas posições fundamentais no sistema capitalista: existem aqueles que trabalham e os que possuem os meios de produção. Na teoria Marxista, essas duas posições são permeadas de relações de opressão e exploração.

A essência do capitalismo é a exploração, mas o capitalismo é também opressor. Junto com essa exploração ao trabalhador, a sociedade burguesa oprime. A opressão consiste em uma relação assimétrica entre partes ou setores sociais, aos quais a burguesia dominante e seu Estado tratam de forma discriminatória e injusta. Para isso utiliza as ideologias do racismo, o machismo e a homofobia. (FUENTES, 2019, p. 17).

Para Guareschi (2014) as duas primeiras teorias são estáticas, fechadas e estão muito presentes na nossa sociedade em razão de não se querer modificar o sistema e que as pessoas conheçam toda a verdade. Quando definimos que classe social é determinada pela renda-educação-profissão, estamos dizendo que para mudar de classe é só trabalhar mais, estudar mais ou conseguir um bom emprego, caímos na crença da meritocracia (JORNAL DA UNICAMP, 2017), um discurso que vem sendo muito propagado nos últimos tempos, principalmente para criticar políticas públicas criadas para as minorias, como por exemplo, a política de cotas raciais.

No entanto, quando consideramos a terceira teoria, compreendemos que “[...] só é possível mudar de classe se a sociedade mudar, se mudar de sistema” (GUARESCHI, 2019, p. 72). Com base nas teorias apresentadas de classe social, questionamos qual tem sido o papel da educação formal e qual o seu propósito.

¹ “A reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio de múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas” (CARNEIRO, 2011, p. 102).



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

A escola modifica-se de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade, é a partir dessas mudanças sociais que surgem novas tendências educacionais. Para que possamos entender a formação do indivíduo em dado momento histórico, devemos considerar a sociedade dominante (GARCIA, 2018). Em nosso contexto capitalista, “[a] escola faz parte da superestrutura, que são instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de produção” (GUARESCHI, 2019, p. 93), ela tem desempenhado duas funções principais: preparar mão-de-obra para o capital e reproduzir relações de dominação e de exploração. Assim, a

[...] escola prepara o sujeito para uma diversidade de cursos empregáveis ou para a possibilidade de transformar-se em microempresário, de trabalhar na informalidade, evitando assim, a condição de excluídos. Quando o sujeito não consegue ingressar no mercado de trabalho, atribui a ele a responsabilidade de tal insucesso [...]. (GARCIA, 2018, p. 40).

A escola como aparelho ideológico, vem ao longo dos anos, reproduzindo a lógica do capital: de dominação e exploração. E, quando “[...] essa escola não executar as políticas e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada, e até mesmo fechada” (GUARESCHI, 2019, p. 93 e 94).

A transição do sistema feudal para o sistema capitalista acarretou uma série de modificações que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola e o gênero literário.

Com a decadência do feudalismo, desagregam-se os laços de parentesco que respaldavam este sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática. Da dissolução desta hierarquia nasceu e difundiu-se um conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade. (ZILBERMAN, 2003, p. 16-17).

Dentro dessa nova estrutura unifamiliar privada, a criança que até então compartilhava os mesmos espaços dos adultos, começa a ser vista como integrante de uma fase própria do desenvolvimento humano, a qual necessita ter suas emoções e desenvolvimento cognitivo controlados. A escola e a literatura infantil surgem como meio para cumprir essa missão. As instituições de ensino encarregadas de propagarem a imagem da infância, assumem um duplo papel, “[...] o de introduzir a criança na vida



adulta, mas, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior [...]” (Ibidem, 2003, p. 21).

Ao retirar a criança da família e da coletividade, e enclausurá-la em uma sala de aula, a escola exacerba a divisão do indivíduo e da coletividade. O convívio social múltiplo é substituído por um grupo homogêneo de crianças que compartilham a mesma idade, igualadas na impotência e sujeitas a autoridade do professor. Essa estrutura impede que seja organizada uma vida comunitária. A omissão do social converte a escola em um dos veículos mais eficazes da educação burguesa. A escola perde a sua neutralidade e encarrega-se de conquistar todo jovem para a ideologia que a sustenta, ou seja, a ideologia de dominação e exploração. Assim,

[...] a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. (Ibidem, p. 23).

Com a propriedade privada, a vida comunitária dá lugar ao individualismo. A escola passa ser um espaço de controle de corpos e mentes com o propósito de manter um sistema que privilegia uma determinada classe, a burguesia. “A criança burguesa deve ser preparada para assumir sua função dirigente, a criança pobre precisa ser amparada para converter-se em mão-de-obra” (Ibidem, p. 59).

A literatura infantil se torna uma forte aliada para propagar essa ideologia, reproduzindo nos textos conceitos e padrões sociais moralizantes, em um “[...] projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assuma [...]” (Ibidem, p. 24). Embora seja consumida por crianças, a literatura infantil é produzida por adultos que determinam o seu conteúdo baseado em seus interesses. De acordo com Zilberman (Ibidem, p. 64), a literatura para a infância tem uma missão formadora em dois sentidos:

a) incute na criança certos valores, sejam eles de natureza social ou ética (ou ainda, ambas), não cabendo neste momento investigar se estes valores são convenientes à sociedade (vale dizer, conformativos) ou ao desenvolvimento intelectual e psíquico do leitor (isto é, se colaboram na emergência de uma visão de mundo autônoma e inquiridora); b) propicia a adoção de hábitos, que podem ser de dois tipos: - de consumo, incluindo-se aqui a frequência ao texto literário, ao estimular a aquisição de livros com certa constância e a leitura permanente; - de comportamentos socialmente preferidos, [...] se estendem desde a adoção de boas maneiras até o estímulo a uma



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

atividade de questionamento das bases da organização da sociedade.

Zilberman (2003) explica que a oposição a essa estrutura pode-se revelar da mesma forma problemática, uma vez que, tencionar a libertação da literatura na escola ou da própria escola, representa deixar a criança à mercê da sorte, depois de ter incutido a ideia de sua impotência e incapacidade. Para que seja possível essa abolição, é necessário que a escola e a literatura criem um espaço para a criança refletir acerca da sua condição social. O adulto que antes exercia um caráter de dominação, agora se alia a criança num processo de emancipação.

Para tanto, a autora destaca o papel do professor na seleção do texto e na sua adequação para o leitor. Quando o critério de escolha de um livro se restringe ao ensino de regras gramaticais ou de normas de obediência, a literatura assume um papel puramente pedagógico, reforçando a ideologia dominante. No entanto, cabe ao professor guiar-se pela qualidade estética das obras e desencadear as “[...] múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico [...]” (Ibidem, p. 28).

Desse modo, a literatura infantil no âmbito escolar é levada a realizar o seu papel formador, possibilitando o conhecimento do mundo e do ser, bem como a emancipação pessoal. Ao ser utilizada em sala de aula na sua natureza ficcional, “[...] ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional” (Ibidem, p. 30).

O papel da mulher na sociedade capitalista: um diálogo com a educação e a literatura infantil

A obra clássica “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” de Friedrich Engels (2019), publicada originalmente em 1884, é um marco dos estudos da família. Coerente com o método materialista histórico, criado juntamente com Marx, Engels rompe com a crença de gênero ligada à perspectiva biológica e fundamenta as desigualdades entre homens e mulheres com base na natureza material e histórica das interações humanas e dos modos de organização social. Considerada pioneira, a obra de Engels busca tratar dos vínculos entre economia, família e subordinação das mulheres no século XIX.



Engels, ancorado nas pesquisas do antropólogo Lewis H. Morgan sobre a família e em anotações feitas por Karl Marx, discorre sobre a história antiga e as sociedades primitivas. As mulheres, nesse período histórico, eram as responsáveis pela direção da vida social constituída, ou seja, de base matriarcal. As atividades, apesar de diferentes, possuíam a mesma relevância social, garantindo uma relação horizontal entre os gêneros (HENRIQUE; GALVÃO, 2020).

Uma das concepções mais absurdas advindas do Iluminismo do século XVIII é a de que, no início da sociedade, a mulher teria sido escrava do homem. Entre todos os selvagens e todos os bárbaros do estágio inferior e intermediário, e em parte também no estágio superior, a mulher gozou não só de liberdade, mas também de alta consideração. (ENGELS, 2019, versão e-book).

Na família primitiva, predominava uma consciência coletiva que se efetivava por meio dos matrimônios grupais. De acordo com Engels,

[a] economia doméstica comunista, na qual a maioria das mulheres ou todas elas pertencem à mesma *gens*, mas os homens se distribuem por diferentes gentes, constitui a base objetiva da supremacia das mulheres disseminada de modo geral nos tempos primevos; [...] (ENGELS, 2019, versão e-book, grifos do autor).

As organizações familiares foram se modificando ao longo do tempo, da família consanguínea, para a família punaluana, após, para a família de um par e por fim, para a família monogâmica. Essa última, diferente das outras, “[...] foi a primeira forma de família que não se fundou em condições naturais, mas em condições econômicas” (ENGELS, 2019, versão e-book).

Com a domesticação de animais, desenvolvimento da agricultura e aprimoramento de ferramentas, o alimento se tornou abundante, sendo possível acumular riquezas. Antes desse processo, para o homem, a riqueza se detinha em ter recursos para a caça e, para a mulher, ter seus utensílios domésticos. Com esse aumento gradativo de bens de consumo, se deu início ao processo denominado “propriedade privada” (HENRIQUE; GALVÃO, 2020).

“Como ao homem pertenciam as ferramentas de trabalho necessárias à obtenção do alimento, passa a ser de posse dele também as novas fontes de subsistência da família” (Ibidem, 2020, p. 350). Diante disso, o homem, começa a perceber sua importância social aumentar, de modo a influenciar numa mudança estrutural das organizações sociais.



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

Desse modo, o estabelecimento da linhagem pela linha feminina e o direito hereditário materno foram derrubados, e a linhagem masculina e o direito hereditário masculino foram instituídos [...] A derrubada do direito materno representou a derrota do sexo feminino no plano da história mundial. O homem assumiu o comando também em casa, a mulher foi degradada, escravizada, tornou-se escrava do desejo do homem e mero instrumento de procriação (ENGELS, 2019, versão e-book).

A mulher que antes compartilhava o mesmo prestígio social do homem, passa a ser rebaixada ao papel de procriadora. Oprimida e explorada pelo sistema capitalista, a mulher passa a desenvolver o trabalho reprodutivo, fornecendo mão de obra para o fortalecimento desse sistema político econômico.

O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças — os trabalhadores do futuro —, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. (FEDERICI, 2019, p. 68).

Para as mulheres, os direitos políticos, sociais e econômicos foram e ainda são negados. O movimento feminista emerge para lutar em prol da libertação e emancipação das mulheres, é uma luta contra o patriarcado, o “[...] feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (hooks, 2018, versão e-book).

Quando pensamos nas mulheres negras, a situação se agrava ainda mais. Davis (2016) explica que, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito à vida política, educação, direito ao divórcio e livre acesso ao mercado de trabalho, as mulheres negras lutavam pelo direito de serem reconhecidas como mulheres.

No sistema escravocrata, as mulheres negras, “eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero” (DAVIS, 2016, p. 17). Essa herança escravista, retirou das mulheres negras a sua humanidade, foram objetificadas e sexualizadas. Por isso, “[o] feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos” (DAVIS, 2018, p. 21).

Conhecer as diferentes formas de opressão e exploração, nos permite compreender que existe uma pirâmide social onde o homem



branco está no topo e a mulher negra está na base. E essa estrutura, tem se mantido ao longo do tempo, como uma forma de garantir que o sistema vigente perpetue.

No Brasil, durante a passagem do século XIX para o século XX, o movimento feminista foi liderado pela elite feminina letrada e de maior poder econômico. As mulheres começaram a reivindicar o direito ao voto, à educação e à profissionalização (ALMEIDA, 1998).

No plano de educação, apesar da conquista, esta “[...] continuou um prolongamento da educação familiar e, enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento - o que realmente importava em suas vidas” (Ibidem, p. 35). Além deste direito estar restrito somente às mulheres de classes privilegiadas.

Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução. (Ibidem, p. 35).

Com as necessidades originadas pelas duas grandes guerras mundiais, as mulheres começaram a ocupar os espaços públicos, superando alguns hábitos enraizados do último século. Com os homens na guerra, foi necessário pensar em uma forma da sociedade civil continuar subsistindo, sendo assim, as mulheres adentraram nas fábricas, no comércio e nos setores de produção.

Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, representaram a forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público. Para isso, procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. (Ibidem, p. 38).

A educação que serviu para propagar o sexismo² e o capitalismo, começou a se tornar uma aliada da luta feminista. As mulheres que já haviam conquistado os espaços públicos, não poderiam retroceder. O trabalho remunerado representou para algumas, mais liberdade. No entanto, Silvia Federici (2019) nos alerta, para uma dupla exploração da mulher a partir de então. Antes, a mulher exercia o trabalho reprodutivo não remunerado, estava subordinada ao homem. Agora, além do trabalho

² Conforme Garcia (2015, p. 18-19), “O sexismo se define como um conjunto de todos e cada um dos métodos empregados no seio do patriarcado para manter em situação de inferioridade, subordinação e exploração o sexo dominado: o feminino”.



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

reprodutivo, também realiza o trabalho produtivo. “Conseguir um segundo emprego nunca nos libertou do primeiro. Ter dois empregos apenas significou para as mulheres possuir menos tempo e energia para lutar contra ambos” (FEDERICI, 2019, p. 69).

A educação se torna um paradoxo, ao mesmo tempo que possibilitou as mulheres adentrarem ao mundo de trabalho, também fez com que estas fossem ainda mais exploradas. Então, de que maneira a educação poderia auxiliar as mulheres na luta antissexista?

Almeida (1998), ao estudar a educação formal das mulheres, evidencia que houve uma “feminização do magistério”. Como a educação se tornou uma extensão do trabalho doméstico, as mulheres assumiram esse papel de “cuidar” das futuras gerações. Dessa forma, para a autora “se a educação modifica a mulher, assim como todos os seres humanos, a mulher também modifica a educação escolarizada, enquanto sua principal veiculadora” (Ibidem, p. 21). As mulheres são maioria³ na Educação Básica, desse modo, precisamos refletir qual tem sido o seu papel na formação dos sujeitos, lutando contra as desigualdades de gênero⁴ ou as reforçando ainda mais?

Primeiramente, precisamos compreender que embora sejam a maior parte de mulheres na primeira etapa de formação básica, no ensino superior⁵ os números decaem (INEP, 2018). O que acarreta em maior representatividade de corpos masculinos nesse nível de ensino. Logo, a luta pela igualdade de gênero na educação formal configura-se mais árdua.

bell hooks (2018) propõe um movimento de educação feminista que vá além do espaço formal, um movimento para as massas. “Imagine um movimento feminista fundamentado na massa, em que o pessoal vai de porta em porta distribuindo literatura e dedicando tempo (como fazem os grupos religiosos) para explicar às pessoas do que se trata o feminismo” (Ibidem, versão e-book). A autora endossa sua fala, explicando a relevância da literatura infantil nesse movimento.

A literatura é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades

³ De acordo com o Censo Escolar de 2020, na Educação Infantil, 96,4% dos docentes são do sexo feminino. Sendo que, este percentual vai diminuindo ao passo que avança o nível das etapas de ensino. (BRASIL, 2021).

⁴ Compreendemos gênero como uma construção cultural, em que “todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres.” (GARCIA, 2015, p. 19).

⁵ No Ensino Superior as mulheres representam apenas 45,5% dos docentes em exercício. (INEP, 2018).



ainda estão sendo formadas. E, com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos (Ibidem).

O movimento feminista precisa pensar a educação feminista como algo fundamental na vida de todos. “E se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero? E se focássemos em seus interesses, sem considerar gênero?” (ADICHIE, 2015, versão e-book).

Quando falhamos num movimento educacional de massa acerca do feminismo, assentimos que a mídia de massa patriarcal propague uma ideia errônea sobre o movimento (hooks, 2018).

Assim como hooks, Adichie em seu livro intitulado “Para educar crianças feministas – um manifesto”, acredita no poder da literatura na busca pela igualdade de gênero. A escritora apresenta 15 sugestões para auxiliar na criação de Chizalum - filha de uma amiga -, dentre elas está o ensino da prática da leitura.

Ensine Chizalum a ler. Ensine-lhe o gosto pelos livros. [...] Os livros vão ajudá-la a entender e questionar o mundo, vão ajudá-la a se expressar, vão ajudá-la em tudo o que ela quiser ser — chefs, cientistas, artistas, todo mundo se beneficia das habilidades que a leitura traz. Não falo de livros escolares. Falo de livros que não têm nada que ver com a escola: autobiografias, romances, histórias. (ADICHIE, 2017, versão e-book).

Por conseguinte, a educação e a literatura infantil são ferramentas poderosas no enfrentamento do patriarcado. Elas podem ocorrer tanto nos espaços formais como nos informais.

Ao abordamos a literatura na escola, compreendermos que

[...] a leitura não se esgota no ato de ler, ela tem múltiplos sentidos e desdobramentos. Ao ser localizada como prática escolar ela interfere e é capaz de subverter o discurso pedagógico, trazendo-lhe um *status* problematizador em vez de doutrinário” (SILVA, 2016, p. 36, grifo do autor).

Aqueles e aquelas que se comprometem com o movimento feminista lutarão contra um sistema que diariamente oprime e explora as mulheres, principalmente as mulheres negras que também enfrentam o racismo.



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

O negro nos livros infantis

A literatura infantil se constitui no século XVII com o surgimento da burguesia, momento em que a criança recebe um outro olhar e passa a ser considerada como um sujeito que apresenta seus próprios interesses e demandas específicas de formação. Com a estruturação do mundo capitalista, a infância começa a ser percebida como uma fase da vida que necessita de cuidados e proteção. Dessa forma, a escola e a literatura infantil emergem com traços de controle da criança (SILVA, 2016).

A literatura infantil como conhecida tradicionalmente no Ocidente, nasce no contexto histórico europeu do pós Revolução Francesa, a partir da necessidade de escolarização das classes burguesas e populares e é herdeira de uma pedagogia para a infância cujo maior objetivo é a superação da própria infância, sem que sejam levadas em conta as suas necessidades. (CAMPOS, 2016, p. 53).

De acordo com Silva (2016) a família e a escola assumem novos papéis. A família que antes tinha apenas como responsabilidade a subsistência e a doação do nome à criança, passa a encarregar-se da função moral e espiritual. Ao passo que, a escola nos séculos XVIII e XIX, assume a incumbência de instruir a criança para a vida.

No Brasil, a literatura destinada ao público infantil começa a ser publicada no final do século XIX e início do século XX. Todavia, os personagens negros só apareceram nas publicações, no final da década de 1920 e início da década de 1930 (JOVINO, 2006).

No início do século XX, após a abolição da escravatura no Brasil, algumas representações do negro começam a aparecer na literatura, a princípio não relacionadas à importante contribuição cultural dos afrodescendentes para a história de nosso país, mas sim, com suas trajetórias de sofrimento e dor. A figura do negro era praticamente inexistente nos livros antes disso e, obviamente, não havia qualquer tipo de preocupação com a criança negra [...] (FARIAS, 2018, p. 18).

Nascimento (2016) compreende esse fenômeno de negação do negro na literatura como uma das estratégias de genocídio da população negra, denominada pelo intelectual como “embranquecimento cultural”. Além dos órgãos de poder, as classes dominantes brancas utilizam poderosos implementos de controle social e cultural, como a escola, formas de comunicação de massa e a produção literária. Todos esses instrumentos são empregados para destruir o negro como pessoa e como criador da própria cultura, assim,



[o] processo de assimilação ou de aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de prestígio social. Mais grave, restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de autoavaliar-se, de sua autoestima. (NASCIMENTO, 2016, p. 112).

A omissão dos personagens negros na literatura ocorria por diversos motivos, “Em primeiro lugar, pessoas negras foram consideradas inferiores em relação às brancas por muito tempo, em aspectos mentais, socioculturais e cognitivos” (FARIAS, 2018, p. 19). As teorias raciais foram criadas como forma de justificar o processo de escravização, a opressão e exploração do povo negro.

O espírito positivista surgido no século XIX fez com que o homem passasse de objeto filosófico a objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos para explicar a diversidade humana. Nasce o determinismo biológico e geográfico para justificar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as raças que culminam em discursos como: “[...] a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência” (ALMEIDA, 2020, p. 29).

O conceito de raça pelo ponto de vista biológico foi comprovado ser uma falácia, sua criação nada mais foi do que uma maneira de legitimar privilégios e explorações. Compreendemos raça como “[...] um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (Ibidem, p. 31). Nesse caminho, observamos que as

[...] novas pesquisas destroem as bases do racismo do século XIX, que consagrou a superioridade racial dos brancos em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios, mas elas ainda não tiveram impacto sobre as diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, e sobre a persistente reprodução de desigualdades que ele gera, o que reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência e atualidade, a despeito de ser insustentável do ponto de vista biológico. (CARNEIRO, 2011, p. 69).

Além das teorias de raciais, em que o ser branco é o padrão, segundo Farias (2018), outro motivo para a negação do negro na literatura, seria a escassez de um público leitor que se interessasse em conhecer a história e cultura negra, uma vez que, os brancos estavam no lugar de opressores e não poderiam dar atenção aos oprimidos; e os negros pelo fato de recém libertos, eram maioria analfabetos, por isso, não



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

iriam adquirir esses livros.

A educação, considerada um direito fundamental, foi desde os primórdios negada à população negra. Inclusive, antes da abolição da escravidão, quando esta proibição se apresentou expressa no “[...] Decreto nº 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a Reforma do Ensino Primário e Secundário, trazendo em seu artigo 69, a informação que os escravizados não seriam admitidos à matrícula, nem poderiam frequentar as escolas [...]” (DOS SANTOS, 2019, p. 40). Apesar da libertação dos negros escravizados, nenhuma política pública foi criada para garantir a educação desse povo, simplesmente foram jogados às margens da sociedade.

O Movimento Negro⁶ nasce como um movimento social que lutou em um primeiro momento para a inclusão do negro na educação e, posteriormente, para a inserção das suas narrativas no contexto escolar.

Dos Santos (2019) explica que o Movimento Negro emerge questionando o caráter eurocentrado da produção do conhecimento científico. Para a autora, o apagamento sistemático dos conhecimentos oriundos da população negra é um epistemicídio – manifestação do racismo estrutural⁷ dentro dos espaços acadêmicos – em que apenas o conhecimento eurocêntrico produzido pela população branca é legitimado. Com base nisso, o Movimento Negro vem exigindo mudanças nos cursos e currículos da educação básica ao ensino superior.

Uma das grandes conquistas do Movimento Negro foi a aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

Outro ponto pertinente para destacar no Movimento Negro é o Movimento das Mulheres Negras, onde

O protagonismo dessas mulheres acaba por nos legar saberes estético-corpóreos, aqueles ligados à reflexão acerca do lugar que o corpo negro ocupa no mundo, bem como sua estética. As reflexões trazidas pelas

⁶ “Podemos definir o Movimento Negro como todas as formas de articulação de negros e negras politicamente posicionados na constituição de coletivos, grupos de estudos, grupos culturais, dentre outros, cujo objetivo explícito seja o combate ao racismo e consequentemente construção de um processo emancipatório protagonizado por negros e negras”. (DOS SANTOS, 2019, 57).

⁷ De acordo com Almeida (2020, p. 50, grifos do autor) “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”.



mulheres negras ao indagar o machismo dentro do movimento desafiaram os homens negros a repensarem seus comportamentos com as mulheres em geral não só no espaço de ativismo, mas nos demais espaços de sociabilidade, [...]. (DOS SANTOS, 2019, 62).

O Movimento Negro possui um papel de grande destaque na luta contra o racismo estrutural. A educação da população negra, como podemos perceber, se deu de forma desigual à da população branca. A literatura infantil como um recurso utilizado pela escola, também contribuiu para a propagação das desigualdades raciais.

Somente em a partir de 1975 é que conseguimos encontrar uma literatura infantil mais empenhada com uma outra forma de representar a sociedade brasileira. Os personagens negros começam a aparecer com mais frequência nas obras desse período, devido ao esforço de alguns autores em abordar temas até então encarados como tabu e inapropriados para a crianças e adolescentes, como o preconceito racial (JOVINO, 2006).

Embora muitas obras dessa época tenham se preocupado com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, grande quantidade ainda acabava repetindo estereótipos com os quais pretendiam romper. Assim, essas

[...] histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara. [...] [Atualmente, algumas obras de literatura infantil buscam representar o negro em seu] cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana. (Ibidem, p. 187-188).

Apesar dos esforços, estudos como o de Arena e Lopes (2013) evidenciam a pouca presença de obras de literatura infantil negra⁸ nas escolas. Os pesquisadores verificaram após uma análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), de 2010, que de um total de cem livros, somente oito possuíam personagens negros como protagonistas.

⁸ Compreendemos assim como Campos (2016), a literatura infantil negra como um conjunto de obras produzidas para a infância que tem como centralidade a história e a cultura dos povos negros, na diáspora e no continente africano.



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

Para a construção de uma educação antirracista precisamos repensar o papel da escola e da literatura infantil. “Os livros escritos para crianças, como quaisquer outros, são carregados de ideologias, que muitas vezes ratificam o racismo, estrangulam a identidade da criança negra e corroboram a ideia de superioridade do não negro sobre o negro” (SILVA, 2016, p. 77). A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) foi criada com o propósito de conhecer e reconhecer a contribuição da população negra na constituição da nossa sociedade. Contudo, cabe às instituições de ensino e aos governos garantir a sua efetivação.

A literatura infantil pode e deve ser uma ferramenta de luta antirracista, uma vez que

[...] a criança é capaz de enxergar-se enquanto lê e vivencia conflitos internos, comparando os eventos literários com os reais. Portanto, trata-se de um processo intelectual de exercício no simbólico de alto refinamento, cujos progressos estimulam o desenvolvimento da autoestima e das identidades em construção na criança. (CAMPOS, 2016, p. 62).

Uma análise interseccional da mulher negra na literatura infantil

Como vimos anteriormente, a representação do negro na literatura infantil brasileira, ocorreu basicamente em três momentos. O primeiro momento refere-se ao início do século XX; o segundo concerne às publicações a partir de 1975; e o terceiro momento diz respeito às obras mais contemporâneas.

Jovino (2006) exemplifica esses três momentos trazendo como objeto de análise a personagem feminina negra. “Na maioria dos textos infantis publicados até a década de 1930, a personagem feminina negra é invariavelmente representada como a empregada doméstica, retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá” (Ibidem, p. 188).

A autora traz como exemplo, o livro intitulado “Histórias de Tia Nastácia”, do escritor Monteiro Lobato. A personagem principal, Tia Nastácia, ocupa uma posição de inferioridade sociocultural.

Como contadora de histórias, Tia Nastácia retoma narrativas de tradição oral, porém não tem aliados, não há outros personagens que partilhem ou que vejam de modo positivo as expressões culturais trazidas por Tia Nastácia em suas narrativas. Seus ouvintes criticam constantemente o valor de verdade de suas histórias e fazem críticas



sempre negativas sobre o conteúdo dessas histórias. (Ibidem, p. 188).

Apesar das contribuições⁹ de Monteiro Lobato na literatura infantil nacional, é inquestionável o racismo que o escritor reproduzia em suas obras, como podemos observar nas falas a seguir da personagem Emília ao dirigir-se à Tia Nastácia.

[...] — Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem. Facínora!... [...] — Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. [...]. (LOBATO, 2002, versão *e-book*).

A personagem Emília refere-se à Tia Nastácia como um sujeito desprovido de conhecimento, a cultura da tradição oral é desconsiderada na sua fala, quando afirma que “só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo”. Além do desprezo aos aspectos cultural e intelectual, Emília dispara vários ataques aos traços negroides de Tia Nastácia. As ilustrações corroboram com a narrativa da personagem, como podemos observar, a seguir, na figura 1.

Figura 1: Tia Nastácia contando suas histórias.



Fonte: Lobato, 2002.

⁹ Monteiro Lobato inicia um processo de rompimento do círculo de dependência aos padrões literários europeus, principalmente no que se refere ao aproveitamento da tradição folclórica brasileira. (ZILBERMAN, 2003).



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

A figura da mulher negra empregada doméstica é explicada por Lélia Gonzales (1984) como uma reconfiguração da mulher negra escravizada que exercia o papel de mucama¹⁰ ou “mãe-preta”¹¹. “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas” (Ibidem, p. 230).

De acordo com a declaração das Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (*apud* CARNEIRO, 2011, p. 128),

[...] o trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras. Nele, ainda são relativamente poucos os ganhos trabalhistas e as relações de servilismo. Em muitos lugares, as formas de recrutamento são predominantemente neoescravistas, em que meninas são trazidas do meio rural, sob encomenda, e submetidas a condições sub-humanas no espaço doméstico.

No livro de Monteiro Lobato, a Tia Nastácia representa essa mulher negra, a qual foram destinados o trabalho doméstico e o cuidado das crianças. Tia Nastácia é a nossa Madalena Gordiano¹² dos dias atuais, mulher negra que trabalhou quatro décadas sem salário e nem folga para uma família branca.

Na segunda fase da literatura infantil brasileira, a partir de 1975, “[...] privilegia-se uma representação da personagem negra com atributos e traços brancos [...] as personagens femininas negras sofrem discriminação social e racial, quase sempre se apresentam passivas diante das situações de preconceito e discriminações [...]” (JOVINO, 2006, p. 189).

A figura da mulata (parda) entra em cena, fruto de uma mestiçagem genocida que buscou embranquecer a população preta. “A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente brancos” (MUNANGA, 2020, p. 95).

Devulsky (2021, p. 17) afirma que “[a] mestiçagem, de ordem

¹⁰ De acordo com Gonzales (1984, p. 229) “Mucama. (Do quimbundo mu’kama ‘amásia escrava’) S. f. Bras. A escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que, por vezes era ama-de-leite”.

¹¹ A mãe-preta era a mulher negra que cuidava dos filhos das mulheres brancas no período colonial (GONZALES, 1984).

¹² C.f. <https://bit.ly/2Y6EEJ>.



violenta, fez parte de um projeto colonial que pretendia diluir a negritude até o ponto em que ela desaparecesse”. Esse processo deu origem ao que autora denomina como colorismo – um subproduto do racismo que visa dividir a população negra, entre negros de pele clara e negros de pele escura.

Devulsky (Ibidem, p. 105-106) explica que a mulher de pele clara “[por] mais que a ela atribua-se um espectro mais alargado de existência, que vai da prostituição ao trabalho precarizado, passando pela da artista ao da parceira não assumida publicamente, é ela quem sofre a hipersexualização de seu corpo e de seus gestos”.

Enquanto para a mulher preta, foi dado o espaço do trabalho doméstico, a mulher parda teve o seu corpo objetificado. Ambas sofrem as opressões advindas do racismo, sexismo e capitalismo.

A partir de 1980, encontramos obras que apresentam a resistência de personagens negras enfrentando os “[...] preconceitos, resgatando sua identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana [...]” (JOVINO, 2006, p. 189). Inicia-se um processo de valorização da cultura e identidade negra.

Na contemporaneidade, as obras infanto-juvenis apresentam textos oriundos da tradição oral africana, já nos deparamos com publicações que ressignificam a personagem negra.

Elas passam a ser personagens principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas [...]. Nas narrativas aparecem e passam por faixas etárias diferentes: crianças, adolescentes, mulheres negras. Um outro traço relevante é a ênfase na importância da figura da avó e da mãe na vida das personagens. Podemos notar uma valorização de um outro tipo de beleza e estética, diferentemente do segundo período em que se valorizava a beleza com traços brancos. As personagens negras são representadas com tranças de estilo africano, penteados e trajes variados. (Ibidem, p. 189).

A representação da mulher negra na literatura infantil se deu em três principais momentos. Podemos constatar que essa representação esteve atrelada ao nosso contexto histórico colonial, em que a mulher negra foi vítima de um sistema opressor que a explorou tanto no trabalho como sexualmente.

Destarte, acreditamos que essa mulher deve ser representada em seus múltiplos aspectos na literatura infantil. As crianças precisam ter



Amanda Basílio Barbosa
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
Guilherme Ribeiro Rostas

contato com uma literatura que reconheça a história e a cultura afro-brasileira e africana, precisam conhecer o outro lado desse passado que por muitos anos foi silenciado e negligenciado.

Considerações finais

A divisão de classes sociais no sistema capitalista é definida a partir de duas posições fundamentais: a dos trabalhadores (proletários) e a dos donos dos meios de produção (capitalistas). Esse sistema emergiu com a decadência do feudalismo, e com isso a sociedade passou por mudanças significativas.

Com a propriedade privada, difundiu-se um conceito de estrutura unifamiliar desvinculado dos deveres com o grupo social e dedicado à preservação dos filhos e afeto interno. A infância passa a ser vista como uma etapa do desenvolvimento humano que requer atenção e cuidados. A mulher e a escola assumem essa missão.

A mulher que na sociedade primitiva compartilhava o mesmo prestígio social do homem, passa a ser rebaixada ao trabalho reprodutivo. A ela cabe o dever de cuidar dos filhos, da casa e do marido, garantindo as futuras forças produtivas. E apesar da conquista das mulheres para ocupar espaços de trabalho remunerado, elas não se desvincularam do trabalho doméstico, ao contrário, assumiram uma dupla função.

A mulher negra sofreu ainda mais, pois além das opressões de classe e de gênero, também vivenciou a racial. A mulher negra no período escravocrata e após a abolição, diferente das irmãs brancas, já realizava o trabalho produtivo e o reprodutivo.

De acordo com Davis (2016), no movimento feminista, enquanto as mulheres brancas reivindicavam o direito à vida política, educação, direito ao divórcio e livre acesso ao mercado de trabalho, as mulheres negras lutavam para serem consideradas mulher.

A escola eclode como uma extensão da tarefa materna, responsável em mediar o mundo interno da criança com a sociedade. A criança, vista com um ser incapaz de pensar por si própria, precisa ter a sua mente e seu corpo controlados. E, a literatura infantil, torna-se uma importante aliada nesse processo.



A literatura para crianças tem um papel preparatório, que pode ser em inculcar certos valores, propiciar a adoção de hábitos de consumo ou de comportamentos socialmente preferidos (ZILBERMAN, 2003).

A literatura infantil, assim como a escola, modifica-se de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade. A representação da mulher negra nos livros infantis nacionais ocorreu em três momentos distintos. No primeiro, a mulher negra é representada como a empregada doméstica das famílias brancas, um arranjo da “mãe-preta” do período colonial. O segundo momento é caracterizado pela figura da mulher negra com traços e atributos brancos, um reflexo da política de branqueamento que ocorreu após a libertação dos negros escravizados.

Por fim, a última fase refere-se à nossa contemporaneidade, em que a representação da mulher começa a se desvincular dos estereótipos depreciativos e a história e a cultura negra passam a ser mais valorizadas. Tudo isso advém da luta do Movimento Negro aos longos dos anos para que a educação brasileira fosse reformulada e a contribuição dos povos negros na constituição da nossa sociedade, se fizesse evidenciada.

A promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) foi uma vitória do Movimento Negro, no entanto, ainda está muito aquém do ideal, pois em uma sociedade racista e capitalista, propor uma legislação educativa com a finalidade de emancipação e libertação, depende de muita luta.

Por isso, acreditamos que se faz urgente conhecer o nosso contexto histórico e a raiz das opressões e explorações, para a partir de então propor práticas antirracistas e antissexistas, uma vez que não “há libertação sem educação” (DAVIS, 2018, p. 108).

Referências

ADICHIE, C. N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Versão e-book.

ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Versão e-book.

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



Amanda Basílio Barbosa
 Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
 Guilherme Ribeiro Rostas

ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 264 p.

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ARENA, D. B; LOPES, N. R. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3CQn4YL>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]* – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/JgH8F>. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 set 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 set 2020.

CAMPOS, W. R. *Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 328. 2016.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRESWELL, J. L. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. Organização de Frank Barat; tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*; tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.



- DEVULSKY, A. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021. 224p.
- DOS SANTOS, S. P. *Dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 154. 2019.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado* [recurso eletrônico]; tradução Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FARIAS, J. O. A representação do negro na literatura infantil brasileira. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 17-32, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30495/24537>. Acesso em: 22 jul. 2021
- FEDERICI, S. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019. 388 p.
- FUENTES, P. *Bem-vindo ao Marxismo: curso para iniciantes...e não tão*. Porto Alegre: Editora Movimento, 2019.
- GARCIA, C. C. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade, 2015. 120 p.
- GARCIA, D. I. B. Transformações na forma de organização da produção e as repercussões no processo educacional. In: ARAÚJO, Renan. *Trabalho e Educação: os dilemas do ensino público no Brasil*. Curitiba: CRV, 2018. 158 p.
- GONZALES, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs, n. 2, p. 223-243, 1984. Disponível em: <https://bit.ly/2XWjSfH>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- GUARESCHI, P. *A Sociologia Crítica: alternativas de mudança*. 64^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 156p.
- HENRIQUE, M. da G; GALVÃO, A. C. Pedagogia histórico-crítica e representação feminina na literatura na educação infantil. *Contexto*, Vitória, n. 38, p. 348-374, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/32753>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- hooks, b. *O feminismo é para todo mundo* [recurso eletrônico]; tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



Amanda Basílio Barbosa
 Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas
 Guilherme Ribeiro Rostas

INEP. *Censo da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/LZLWEp>. Acesso em: 3 out. 2021.

JORNAL DA UNICAMP: A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. Campinas, 07 jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3oc3amV>. Acesso em: 19 ago. 2021.

JOVINO, I. da S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 220 p.

LOBATO, M., 1882 - 1948. *Histórias de Tia Nastácia*. 32. ed. - São Paulo: Brasiliense, 2002. Versão e-book.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. [s.l.]: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, A. do. *O genocídio do negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado*. 3^a ed. São Paulo: Perpectivas, 2016. 232 p.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. Versão e-book.

SILVA, M. H. F. *Leitura literária e protagonismo negro na escola: Problematizando os conflitos étnico-raciais*. 3 volumes. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2016. p. 167.

ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na Escola*. 11^a ed. São Paulo: Global, 2003.



Children's Literature at School: an Analysis of Class, Gender and Race

RESUMEN/ABSTRACT: The present study aims at analyzing children's literature based on categories of class, gender and race. For this purpose, a qualitative bibliographic review was carried out having the following as the main references: Almeida (1998), Davis (2016 and 2018), Dos Santos (2019), Engels (2019), Guareschi (2014), Hooks (2018), Jovino (2006) and Zilberman (2003). It has been noticed that the book aimed at children was used as an instrument of propagation of dominant ideologies in each historical moment. The figure of the woman was linked to breeding and male subalternity. When considering the black woman, she was represented by the national children's literature in three distinct moments, according to the social context of a given period of time. From the black woman doing household work to the brown-colored woman with white traces and characteristics, to the present configuration, which is slowly breaking the derogatory stereotypes of the black population.

PALABRAS CLAVE/KEYWORDS: Children's literature. Class. Gender. Race.

Amanda Basílio BARBOSA

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL, Campus Pelotas e professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Canguçu.

Márcia Helena Sauáia Guimarães ROSTAS

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa e líder do grupo de pesquisa Discurso Pedagógico. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas.

Guilherme Ribeiro ROSTAS

Possui graduação em Pedagogia - Administração Escolar pelo Centro Universitário do Maranhão S C Ltda (1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2009) e doutorado em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas (2018). Atualmente é avaliador do Sinaes - Sistema Nacional Ed. S. do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, coordenador do curso de licenciatura em computação do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e professor de Educação Básica, Téc. e Tecnol. do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Legislação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação,

tecnologia educacional, mídias, precarização social do trabalho docente, inclusão sociodigital, avaliação e educação a distância.

Recebido em: 06/10/2021

Aprovado em: 01/07/2023



ARTIGOS



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

Emanuelle F. Goes, *Universidade Federal da Bahia*

Resumo. O aborto é um fenômeno reprodutivo comum a todas as mulheres e pessoas com útero, mas os diversos contextos sociais e históricos situarão de como mulheres negras, indígenas, latinas, asiáticas e demais grupos racialmente oprimidos vão experimentar este evento reprodutivo. A intersecção do racismo e suas manifestações com as desigualdades de gênero determinará como as mulheres vivenciam o aborto, seja na gravidez não pretendida, na decisão pela interrupção da gravidez, nas relações com as parcerias e rede de apoio, ou seja, na procura pelo serviço de saúde. As mulheres negras seguem mais solitárias no momento da decisão pela interrupção e são elas também que mais morrem de morte materna em consequência do aborto inseguro. Por isso fundamental a justiça reprodutiva que reconhece as mulheres em suas humanidades, o mundo e suas diversas formas de opressão que tem definido o destino reprodutivo das mulheres negras, latinas, indígenas, asiáticas e do Sul Global. Todas as mulheres e pessoas com útero tem direito de realizar suas escolhas reprodutivas sem serem condenadas a morte.

PALAVRAS-CHAVE: Aborto; Racismo; Interseccionalidade; Direitos Reprodutivos.



Introdução

O lugar interseccional que as mulheres negras, indígenas, latinas, asiáticas e demais grupos racialmente oprimidos localiza as experiências e trajetórias reprodutivas são distintas. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) informam que as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. A interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero e de opressões correlatas são interativas e moldam-se mutuamente.

Nesse sentido, contextos, situações e processos históricos farão com que as mulheres vivenciem de forma diferenciada e desigual, o exercício dos direitos reprodutivos na tomada de decisão, na autonomia reprodutiva e no acesso a serviços. É neste lugar do gap das desigualdades que incide o contexto da reprodução, da gravidez, do parto e do aborto.

Sabe-se que abortos inseguros são realizados por mulheres no Brasil e em todo mundo sendo considerados um grave problema de saúde pública, uma violação do direito à vida, à autonomia e à liberdade das mulheres, pessoas com útero e de seus corpos. E a ilegalização do aborto não impede a sua realização, segundo a Pesquisa Nacional do Aborto realizada em 2016, uma em cada cinco mulheres fará um aborto até os 40 anos, ou seja, o estudo revela que 20% das mulheres terão feito ao menos um aborto ilegal ao final da vida reprodutiva no Brasil (DINIZ et al., 2017). Porém, o percurso do aborto clandestino, quando realizado de forma insegura, tem um perfil definido pela raça, idade, classe, região e outros marcadores de opressões.

Nas experiências de opressões reprodutivas, por exemplo, estão as mulheres negras, latinas, asiáticas, indígenas e demais grupos racialmente oprimidos. Mulheres que estão localizadas nas margens e que vivenciam as intersecções de raça, gênero e classe. Esta tríade tem marcado ao longo da história, as trajetórias das mulheres que estão no Sul Global, nas periferias do mundo. As violências reprodutivas que estão submetidas são violências baseadas no gênero na intersecção com o racismo e suas manifestações, que são adensadas pelas desigualdades socioeconômicas.

A agenda dos direitos reprodutivos é uma pauta de resistência dos movimentos de mulheres e feministas ao redor do mundo, o direito ao aborto legal, a principal demanda, direito ao corpo, autonomia, autodeterminação. No entanto, a grande questão é, a luta pelo direito ao aborto legal contempla as mulheres em suas intersecções, diversidades e



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

atravessamentos? Ou é uma agenda construída numa perspectiva universal, a partir de uma ideia de experiência homogênea, que tem como referência as mulheres brancas e do Norte Global. Não é possível construir uma agenda na luta pelo aborto legal sem que o enfrentamento ao racismo com suas dinâmicas e opressões correlatas estejam no centro da luta pelos direitos reprodutivos, direitos humanos e justiça social (GOES, 2018).

As mulheres negras, latinas, indígenas e demais grupos racialmente oprimidos estão nos extremos das violações dos direitos reprodutivos, porque estão mais expostas a esterilização coercitiva e são elas também que estão entre as que tem maior risco de morbimortalidade materna por causa do aborto inseguro. A pesquisadora Jackeline Romio (2019) classifica a morte materna causada pelo aborto inseguro como feminicídio, pois esta é uma política de controle do corpo, da reprodução e da sexualidade da mulher, cuja expressão é a morte por aborto, o que ela denomina de feminicídio reprodutivo. No Brasil o aborto inseguro está entre as principais causas de morte materna, entre a terceira e quarta causa, as mulheres realizam em locais insalubres, com “curiosas/os”, sem um espaço adequado. Assim como realizam em casa utilizando métodos caseiros e sem conhecimentos, a exemplo do talo de mamona, em 2018 tivemos um caso emblemático de Ingriane Barbosa Carvalho de Oliveira, jovem negra de 31 anos que morreu por infecção generalizada após recorrer a um aborto inseguro com a inserção do talo de mamona no colo do útero. A morte de Ingriane ocorreu justamente no período em que no Brasil o Supremo Tribunal Federal realizava a arguição de descumprimento de preceito fundamental – ADPF 442 que trata sobre a descriminalização do aborto voluntário até a 12^a semana de gravidez (GUIMARÃES, 2018).

Mulheres negras e em situação de pobreza são as que mais recorreram ao aborto medicamentoso sem conhecimento e sem informações prévias ou a procedimentos totalmente inseguros em clínicas ou em casa com a introdução de objetos perfurantes e substâncias corrosivas, precisando, muitas vezes, finalizar o aborto malsucedido no hospital. Esta situação eleva as taxas de complicações pós-aborto expressas em internações hospitalares e a mortalidade materna por conta do procedimento malsucedido. O aborto inseguro é umas das principais causas de morte materna e as mulheres negras as principais vítimas, no entanto, ainda é incipiente análise das desigualdades raciais e das manifestações do racismo diante deste fenômeno, de que porque são as negras as que mais morrem.



O racismo é um sistema institucionalizado de opressão que determina as condições de vida e saúde das pessoas com base na raça/cor/etnia. Nos EUA foi identificado que a taxa de aborto no país é maior do que na maioria dos outros países desenvolvidos e que existem disparidades substanciais nas taxas de aborto, sendo as mulheres negras e de menor renda com taxas mais elevadas quando comparada as brancas e maior status socioeconômico. São as mulheres negras e de baixa renda também que apresentam o acesso mais limitado aos serviços de saúde reprodutiva (DEHLENDORF; WEITZ, 2011).

Desde 2022, os Estados Unidos apresentam retrocessos na agenda dos direitos reprodutivos, particularmente em relação ao aborto legal, com a reversão pela Suprema Corte do aborto legal como direito constitucional, um retrocesso para o movimento feminista que havia conquistado desde 1973 por meio do caso Roe x Wade, a legalização do aborto. Com isso, a situação que já era ruim tornou-se muito pior, restrições e proibições novas e iminentes ao aborto sem dúvida aprofundaram mais as desigualdades no acesso aos serviços que há muito marcam a saúde reprodutiva no País. Não apenas mulheres negras, latinas e indígenas e que vivem com baixa renda, mas também homens trans e não-binários, imigrantes, adolescentes e pessoas com deficiências são particularmente propensos a encontrar obstáculos complexos para o atendimento ao aborto e serem prejudicados com isso (FUENTES, 2023).

Pesquisas referem que as altas taxas de aborto das mulheres negras estadunidenses estão associadas as questões socioeconômicas, as disparidades raciais em saúde, falta de acesso ao planejamento reprodutivo e baixa oferta de métodos contraceptivos, o que eleva a situação de gravidez não prevista (DEHLENDORF; WEITZ, 2011; PRICE, 2011). O cenário desigual no acesso aos insumos contraceptivos das mulheres negras brasileiras é semelhante das afro-estadunidenses, com menos acesso aos métodos contraceptivos de forma ampla e contínua, principalmente para os métodos reversíveis que são ofertados de forma precária e irregular, por outro lado, são as mais submetidas ao encerramento reprodutivo por meio da esterilização, fato este que também se assemelha as mulheres negras e latinas dos Estados Unidos.

O cenário do aborto é marcado por dinâmicas sociais atravessadas por raça, gênero, classe e geração, que interagem entre si, em uma dimensão interseccional, e impactam o exercício dos direitos, a liberdade de escolha e a autonomia nos eventos da saúde reprodutiva das mulheres. Segundo Jurema Werneck (2005) o racismo, o sexismo e outras opressões



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

correlatas ocorrem de forma simultânea e sincrônica, não sendo possível separá-los ao longo da experiência concreta das mulheres. Por isso que o presente ensaio utiliza da ferramenta teórica-metodológica da Interseccionalidade, pois para Luiza Bairros (1995), a experiência da opressão sexista é dada pela posição que as mulheres ocupam numa matriz de dominação, na qual a raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos, pois se configuram mutuamente, formando um mosaico, que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade.

Gravidez e aborto, espaço solitário das mulheres negras

Desigualdades de gênero, raça e classe social conformam assimetrias e vulnerabilidades restringindo os direitos, a liberdade de escolha e a autonomia nos eventos da vida reprodutiva das mulheres. E esses marcadores de opressão irão influenciar as relações afetivo-sexuais e as redes de apoio, a participação dos parceiros no planejamento reprodutivo, na gravidez e no aborto.

Nas relações afetivo-sexuais são várias as motivações para a escolha e decisão sobre uso de contraceptivos e o tipo de métodos, desde quem é a/o parceira/o, o contexto da relação, o momento da vida em que se encontram. Para os homens, por exemplo a classificação das parceiras, o local onde são conhecidas e o vínculo estabelecido com elas, são fatores envolvidos no momento de decisão e escolha do método, principalmente sobre o uso da camisinha (MACHADO, 2009).

Sobre a égide das relações desiguais de gênero, os homens classificam suas parceiras com categorias e identidades sociais, hierarquizando moralmente as mulheres, dividindo elas, por exemplo, em “as de família” e as “sem vergonha” utilizando para tanto, desde as características sociodemográficas como idade, status social e raça/cor, até os gestos, como a fala, o tipo de espaços frequentados por elas e suas redes de sociabilidade, esta classificação será importante para os homens definirem não só o tipo de relação, mas a escolha e uso do método contraceptivo (MACHADO, 2009).

As jovens também são classificadas a partir de um padrão de moralidade juvenil, e que dividem os relacionamentos em “ficar” e namorar, e a reputação das jovens entres os meninos as dividem em moça boa para namorar e moça para “ficar” essa última é encarada como



“safada”, “vadia” ou “puta” por todos eles, principalmente se ela fica com vários rapazes e o “ficar” significa ter relações sexuais também (SCOTT; QUADROS; LONGHI, 2013).

As relações afetivas-sexuais também são estruturadas pelas relações raciais, as escolhas de parceiras e sua classificação pelos homens, (re)produzem estereótipos socialmente construídos, que orientam quem são as mulheres para ter relações sexuais eventuais, constroem um laço afetivo ou de casamento. Neste sentido, as mulheres negras fazem parte do imaginário da erotização e do sexo, sendo naturalizadas ou relegadas ao “mercado do sexo”, em contraposição às mulheres brancas que nesse mesmo imaginário, marcado por uma hierarquização racial e gênero, são pertencentes à “cultura do afetivo”, ao “mercado matrimonial”, ou seja, preferíveis para o casamento e uma união estável (PACHECO, 2013; SOUZAS; ALVARENGA, 2007).

Para as mulheres negras a vivência da conjugalidade, no sentido mais moderno enquanto parceria, ainda é uma novidade, pois a solidão das mulheres negras vem sendo denunciada pelo movimento de mulheres negras e o estudo de Ana Claudia Pacheco (2013) revela este fato. De acordo com o último Censo do (IBGE, 2010) 70% dos casamentos no país ocorrem entre pessoas de mesma cor e as mulheres pretas são aquelas que menos se casaram; a pesquisa considera que a raça é uma categoria que predomina na escolha de parceiros conjugais.

Sobre a participação masculina na saúde reprodutiva do casal, nas últimas décadas vem sendo observada a participação dos homens na cena da saúde reprodutiva que está associada principalmente a três fatores: as mudanças culturais, impulsionadas pelos movimentos feministas, atuando na dissociação da sexualidade em relação à reprodução, com a redefinição do papel da mulher na sociedade e do questionamento aos padrões tradicionais de relações afetivas e familiares e os consequentes rearranjos das relações de gênero; a epidemia da AIDS e seu avanço entre grupos heterossexuais, atingindo, portanto, também as mulheres; assim como a influência das práticas médicas no campo da contracepção, que antes concentrado na mulher, volta-se também para o homem com o avanço tecnológico na cirurgia da vasectomia e a camisinha masculina, principalmente (MINELLA, 2005).

No entanto nas relações conjugais ou mesmo em relacionamentos estáveis a participação dos homens na escolha de métodos contraceptivos e na saúde reprodutiva do casal ainda acontece de forma insuficiente nos



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

dias atuais, visto que as questões reprodutivas ainda ficam sobre a responsabilização das mulheres, asseguradas pelo imaginário social que a reprodução é uma atribuição unicamente das mulheres.

“A compreensão dos processos históricos que em nossa sociedade transformaram a reprodução num atributo quase que exclusivamente feminino, tendo construído as representações sobre o masculino como algo que se opõe, quanto à compreensão dos fatores que nas últimas décadas tem atuado no sentido de modificar o perfil masculino tradicional” (MINELLA, 2005).

Dito isso, a participação do parceiro é importante no processo de decisão das mulheres pela interrupção da gravidez, no entanto elas, sobretudo em relações com vínculos não estabelecidos, preferem não revelar a gravidez e o possível aborto, por acreditarem que não receberão apoio emocional e/ou financeiro deles. Muitos parceiros por outro lado, ao saber da gravidez, sugerem o aborto ou simplesmente somem e deixam as mulheres seguirem sozinhas na decisão principalmente em relacionamentos não estáveis.

A situação socioeconômica ou o fato de estarem sozinhas são motivações relevantes para as mulheres terem recorrido ao aborto. Segundo a Pesquisa Mulheres Brasileiras e Gênero nos Espaços Público e Privado, esses fatores foram citados por 61% das entrevistadas. A pesquisa ainda traz que as mulheres sozinhas no momento decidir pelo aborto são cerca de 65% e que apenas em 8% delas contaram com a participação dos parceiros (FARIA, 2013).

No estudo de (FUSCO; ANDREONI; SILVA, 2008) entre aquelas mulheres com aborto provocado, 51% estavam sozinhas (solteiras ou separadas) e 86,4% referiram não contar com apoio do respectivo parceiro na resolução de suas gestações. Mesmo quando estão em algum relacionamento estável muitas mulheres ainda seguem sozinhas na decisão reprodutiva do casal assim como no momento da gravidez, do parto e do aborto.

Para Maria Luiza (HEILBORN et al., 2012) o tipo de relação afetivo-sexual influencia a participação do parceiro na decisão do aborto. Quando a gravidez é fruto de uma relação sexual ocasional, um sexo casual, ou com um “ficante”, com o parceiro sendo considerado pelas mulheres sem os predicados para alcançar o estatuto de “namorado”, as mulheres decidem sozinhas pelo aborto, já a decisão consensual pode ser observada em relacionamentos estáveis.



As manifestações do racismo também modelam o envolvimento do parceiro, seja no seguimento da gravidez ou pela sua interrupção. Estudo realizado em São Paulo, entrevistando homens negros e brancos e mulheres negras e brancas, constatou que os homens brancos, por exemplo: “Citam dificuldades sociais que relacionamentos com mulheres negras trariam às suas vidas, principalmente quanto à vida familiar, levando-os, muitas vezes, a não assumir a parceira negra, nem mesmo reconhecer um filho com elas” (KALCKMANN; PINTO, 2010).

Essas interpretações podem ser evidenciadas na tese *Racismo, Aborto e Atenção à Saúde: Uma perspectiva interseccional* (GOES, 2018), que são as mulheres negras que estão menos engajadas em relacionamentos estáveis e que enfrentaram atitudes mais negativas dos parceiros em relação à gravidez, pois reportaram mais frequentemente como queriam que elas fizessem um aborto, não acreditaram na gestação, sumiram ou não ficaram sabendo da gravidez. Por outro lado, as mulheres brancas relataram mais frequentemente que seus parceiros e suas famílias ficaram contentes diante da gravidez.

O contexto da gravidez e do aborto são atravessados por marcadores raça, gênero e classe. Pois, o modelo ideal de maternidade é carregado de marcadores de opressões com isso a interação entre os diferentes identidades e aspectos da vida da mulher vão determinar o grau de aceitação social a determinada maternidade, o que chamamos de hierarquias reprodutivas. Visto como o exercício da reprodução mediado pelas relações de poder que considera a vivência da maternidade como um fenômeno social que é atravessado por desigualdades sociais, raciais/étnicas, de gênero e geração; desta forma, delineiam bem a quem pertence a maternidade.

Espontâneo ou provocado, tanto faz, mulheres negras são mais criminalizadas

A discriminação, o estigma e o preconceito causam prejuízos na atenção as mulheres em situação de abortamento e consequentemente a saúde delas. Mesmo em países que o aborto é legalizado acessar o serviço de forma segura e humanizada é um desafio. Em particular, o Brasil que tem apenas três situações permissivas, a criminalização torna-se uma barreira para o acesso a realização do aborto em contexto de legalidade, ou seja, no caso de estupro, risco de morte da mulher e anencefalia. Assim como as mulheres com abortos espontâneos que também são



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

criminalizadas nos serviços de saúde. A criminalização do aborto contamina todo o processo na procura por atendimento e cuidado, seja no contexto quando é permitido ou quando as mulheres sofrem aborto espontâneo.

Os serviços que atendem casos de abortamento são, em sua maioria, maternidades, instituições idealizadas para o atendimento à principal função da mulher, considerada pela sociedade: a de ser mãe. O aborto é como se fosse a negação do papel de reprodução do feminino, representando além de um ato criminoso, um ato moralmente condenado, uma antítese à natureza das mulheres. Com isso as mulheres ficam expostas a todo tipo de violência institucional agravando o seu quadro de aborto e pós aborto (BISPO; SOUZA, 2010).

De acordo com a Norma Técnica para Atenção Humanizada ao Abortamento, publicada em 2005, para orientar profissionais de saúde:

A atenção humanizada às mulheres em abortamento merece abordagem ética e reflexão sobre os aspectos jurídicos, tendo como princípios norteadores a igualdade, a liberdade e a dignidade da pessoa humana, não se admitindo qualquer discriminação ou restrição ao acesso à assistência à saúde. Esses princípios incorporam o direito à assistência ao abortamento no marco ético e jurídico dos direitos sexuais e reprodutivos afirmados nos planos internacional e nacional de direitos humanos ((BRASIL, 2005, p.15).

A suspeita do aborto provocado amplia os riscos de complicação pós-abortamento, agravando inclusive sofrimentos mentais, que poderiam ser minimizados se mulheres nessas condições fossem atendidas adequadamente (KALCKMANN; PINTO, 2010). Na pesquisa realizada em São Luiz, uma em cada três mulheres em situação de abortamento relatam ter sofrido alguma forma de violência institucional durante a hospitalização, entre as quais estão as ameaças de denúncia à polícia (MADEIRO; RUFINO, 2017). Mulheres negras e latinas nos EUA relatam sofrer mais estigma no serviço de saúde quando declaram aborto espontâneo diferente das mulheres brancas, as percepções dos estigmas são percebidas de forma diferenciada entre as mulheres dependendo do grupo racial a qual pertencem. Grupos raciais que já sofrem discriminação podem estar mais perceptíveis a captar outros tipos de discriminações ou estigmas.

Experiências individuais e coletivas na atenção obstétrica fazem com que as mulheres negras tenham uma percepção negativa do atendimento



recebido que é baseado no racismo institucional que é um determinante para tomada de decisão em procurar o serviço de saúde. São as mulheres negras que mais relatam medo de ser maltratadas nos serviços de saúde e apresentam maior dificuldade para deslocamentos ou dinheiro para transporte, fatores estes que retardam a procura pelo serviço, que pode levar a uma situação limite considerando os riscos de um aborto inseguro (GOES, 2018). E são elas também as que mais apresentam dificuldades institucionais (“esperar muito para ser atendida”, “aguardar vaga/leito”, “parturientes eram atendidas primeiro”). Neste caso o racismo institucional e na interseção com estigma do aborto redobra o risco das mulheres negras de sofrerem violência obstétrica, podendo levar a uma morbimortalidade materna.

A discriminação e o estigma nos serviços de saúde têm sido registrados como recorrente para todas as mulheres em situação de abortamento, de forma direta e indireta, com tratamento não digno, julgamento moral e constrangimentos que são revertidos em práticas violentas no momento do atendimento destas mulheres (GOES, 2018; MADEIRO; RUFINO, 2017). A resistência em procurar os serviços se inclui entre aqueles impedimentos que não se referem à mera disponibilidade de serviços, mas ao poder da população, poder de tempo e transporte, poder financeiro e poder de lidar com a organização. O racismo nos serviços de saúde e o estigma em relação ao aborto podem atuar simultaneamente, retardando a ida das mulheres negras na busca pelo serviço, e essa decisão desencadeia uma situação limite de maior agravamento do quadro pós-abortamento (GOES, 2018).

O estigma social do aborto e a discriminação nos serviços de saúde também são determinantes para as mulheres negras sul-africanas no adiamento da procura pelo serviço, sendo fatores que resultam na alta taxa de aborto inseguro e na busca dos serviços para a realização do procedimento de modo mais tardio (MOSLEY et al., 2017). Uma recente revisão sistemática analisou a relação da raça e o estigma do aborto, revelou que nos estudos quantitativos que as mulheres de negras e latinas tiveram diferentes experiências de estigma do aborto em comparação com as mulheres brancas (BROWN et al., 2022). A situação limite causado pelo estigma do aborto na sua interseção com o racismo institucional foi a causa de morte materna por aborto inseguro de Ingriane que realizou um aborto inseguro e demorou de procurar o serviço de saúde para a atenção e cuidado pós abortamento, ao chegar no serviço já estava com um quadro de infecção generalizada (GUIMARÃES, 2018).



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

O estudo realizado pela Defensoria Pública do Rio de Janeiro demonstrou que 65% dos casos de denúncias das mulheres que tiveram aborto são realizadas por profissionais de saúde (enfermeiras e médicos) durante atendimentos emergenciais, neste sentido a criminalização de pacientes pela prática do aborto é uma das principais formas de entrada das brasileiras no sistema penal. São as mulheres pobres, majoritariamente negras, as mais criminalizadas e penalizadas no atendimento, mesmo quando declaram aborto espontâneo (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018).

As mulheres negras são mais criminalizadas quando procuram o serviço de saúde para finalizar o aborto porque tem a sua imagem desvinculada da maternidade, pois está associada a hipersexualização, sendo a gravidez vista como um descuido e não uma escolha. E isso é refletido nos serviços de saúde, nas práticas de cuidado e atenção que são revertidas por meio do racismo institucional na intersecção com a violência obstétrica.

Direito de decidir é uma questão de justiça reprodutiva

O racismo é um catalizador das opressões e adensa as violências reprodutivas que são expressas na coerção, nas opressões e nas hierarquias. Com isso, compromete a autodeterminação reprodutiva e decisão pela interrupção da gravidez. Não é possível viver autonomia reprodutiva em um ambiente de violação e injustiça social. As decisões reprodutivas das mulheres negras são atravessadas pelas dinâmicas interseccionais do racismo e do sexismo seja na gravidez, ou na sua interrupção, nas relações afetivo-sexuais, no momento de procurar o serviço de saúde e na internação hospitalar.

O aborto ou qualquer outro direito reprodutivo, só poderá ser considerado um direito das mulheres se as mulheres decidirem realizá-lo com autonomia e liberdade, sem nenhum tipo de coerção política, social e relacional. Sueli Carneiro (2015) denuncia uma situação em que o Governador do Rio de Janeiro em 2007, defendia a legalização do aborto como forma de prevenção e contenção da violência, por considerar que a fertilidade das mulheres das favelas cariocas as torna fábrica de produzir marginais, apresentando assim uma proposta de política eivada de ideologia eugenista destinada à interrupção do nascimento de seres humanos considerados potenciais marginais.



A dinâmica do biopoder e da necropolítica incidem sobre os corpos das mulheres e na sua reprodução. Nos Estados Unidos a população negra manifesta receio em relação ao aborto, por conta das práticas racistas no controle do crescimento populacional como uma estratégia de genocídio (PRICE, 2011). Audre Lorde (LORDE, 2020) diz “somos o principal alvo dos abusos relacionados a abortos e esterilizações, aqui e no exterior”.

As mulheres negras realizavam aborto para não ver os seus filhos na escravidão, assim como, eram obrigadas a abortar, como amas-de-leite tinham que dar exclusividade na amamentação do filho do colonizador. Em contexto de escravidão as mulheres recusavam-se a trazer crianças ao mundo do trabalho forçado interminável, onde as correntes, os chicotes e o abuso sexual das mulheres eram as únicas condições de vida a ser ofertada (DAVIS, 2016).

Ainda vivendo em situação adversa gerada pelo racismo e suas manifestações, as mulheres negras continuavam a abortar por não ter condições de ofertar uma vida digna aos seus filhos. As mulheres negras e latinas ao realizarem o aborto, grande parte das histórias, contavam não eram sobre o seu desejo de se verem livre da gestação, mas as condições precárias que as demoviam de trazer novas vidas ao mundo (DAVIS, 2016; PRICE, 2011). Proteger as crianças negras ainda é uma das principais preocupações das mães negras. Pois, elas são as mais expostas a mortalidade infantil, desnutrição e poluição ambiental, vivem ambientes insalubres e são os adolescentes e jovens negros, as principais vítimas das violências letais do estado racista (COLLINS, 2019).

Esse ambiente de constante ausência de direito e justiça social nas comunidades que as mulheres negras estão inseridas é determinante para a autonomia e autodeterminação reprodutiva, inclusive na decisão pelo aborto. Por isso que mulheres negras, latinas, asiáticas reivindicam a justiça reprodutiva. Que é uma perspectiva focada no reconhecimento das histórias de violências reprodutivas como o controle e exploração dos corpos das mulheres, de sua sexualidade e reprodução. O destino reprodutivo das mulheres está ligado diretamente às condições de sua comunidade. Não existe autonomia reprodutiva em um lugar cercado por violências nas suas diversas manifestações.

Em que pese, o avanço da descriminalização e da legalização do aborto na América Latina com a Mare Verde feminista. As reivindicações pela legalização do aborto não podem estar descoladas do enfrentamento ao racismo que estrutura a nossa sociedade nas suas diversas formas, pois



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

para as mulheres negras a presença do racismo impede o exercício de direitos reprodutivos, seja na escolha de ter filhos e vê-los crescer de forma segura, ou seja para realizar aborto sem riscos.

Referências

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos revisitados. Estudos Feministas. vol.3, n.2, p.458-463. 1995.

BISPO, Clysia D. B.; SOUZA, Vera Lucia C. Violência institucional sofrida por mulheres internadas em processo de abortamento. Revista Baiana de Enfermagem, v. 21, n. 1, 2010. DOI: 10.18471/RBE.V21I1.3909.

BRASIL. Norma Técnica de Atenção Humanizada ao Abortamento. Brasília: Ministério da Saúde (MS), 2005.

BROWN, Katherine et al. Understanding the role of race in abortion stigma in the United States: a systematic scoping review. Sexual and reproductive health matters, v. 30, no 1, 2022. ISSN: 2641-0397, DOI: 10.1080/26410397.2022.2141972.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, Sexismo e Desigualdade No Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2015, 190p.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do Empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019, 493p.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo Editorial. 2021. 279p

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Boitempo. São Paulo: 2016. 248 p. ISBN: 9781604138795, ISSN: 0027-8424, DOI: 10.1073/pnas.0703993104.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Entre a morte e a prisão. Rio de Janeiro: DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018. ISBN: 978-85-93902-14-17.

DEHLENDORF, Christine; WEITZ, Tracy. Access to Abortion Services: A Neglected Health Disparity. Journal of Health Care for the Poor and Underserved, v. 22, no 2, p. 415-421, 2011. ISSN: 1548-6869, DOI: 10.1353/hpu.2011.0064.



DINIZ, Debora, et al. “Pesquisa Nacional De Aborto 2016.” *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 22, no. 2, 2017, pp. 653–660., doi:10.1590/1413-81232017222.23812016.

FARIA, Nalu. *Entre a autonomia e a criminalização: a realidade do aborto no Brasil. Mulheres Brasileiras e Gênero Nos Espaços Público e Privado - Uma Década de Mudanças na Op. Pública*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

FUSCO, Camen L. B.; ANDREONI, Solange; SILVA, Rebeca de S. e. Epidemiologia do aborto inseguro em uma população em situação de pobreza Favela Inajar de Souza, São Paulo. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 11, no 1, p. 78–88, 2008. ISSN: 1415-790X, DOI: 10.1590/S1415-790X2008000100007.

GOES, Emanuelle F. *Racismo, aborto e atenção à saúde: uma perspectiva interseccional*. 105f. Tese (Doutorado Saúde Pública) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

GUIMARÃES, Paula. *A morte evitável de Ingriane*. Portal Catarinas. 2018. Disponível em: <<https://catarinas.info/a-morte-evitavel-de-ingriane-e-lembrada-em-audiencia-publica-sobre-aborto/>>. Acesso em: 07/fev./23.

HEILBORN, Maria Luiza et al. Gravidez imprevista e aborto no Rio de Janeiro, Brasil: gênero e geração nos processos decisórios. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, no 12, p. 224–257, 2012. ISSN: 1984-6487, DOI: 10.1590/S1984-64872012000600010.

IBGE. *Censo demográfico 2010: nupcialidade, fecundidade e migração, resultados da amostra*. Rio de Janeiro: 2010. 346 p. ISBN: 0104-3145.

KALCKMANN, Suzana; PINTO, Elisabete A. *Aborto: livre escolha? BIS*. *Boletim do Instituto de Saúde (Impresso)*, v. 12, no 2, p. 185–191, 2010. ISSN: 1518-1812.

FUENTES, Liza. *Inequity in US Abortion Rights and Access: The End of Roe Is Deepening Existing Divides*. Guttmacher Institute. 2023. Disponível em: <<https://www.guttmacher.org/2023/01/inequity-us-abortion-rights-and-access-end-roe-deepening-existing-divides>>. Acesso em: 07/fev./23.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: Ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 237 p. ISBN: 8551304348.

MACHADO, Paula S. *Muitos pesos e muitas medidas: uma análise sobre masculinidade(s), decisões sexuais e reprodutivas*. Sexualidade,



Dilemas interseccionais

Racismo e Aborto no Brasil

reprodução e saúde. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 534. ISBN: 9788522507238.

MADEIRO, Alberto P.; RUFINO, Andrea C. Maus-tratos e discriminação na assistência ao aborto provocado: a percepção das mulheres em Teresina, Piauí, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, no 8, p. 2771–2780, 2017. ISSN: 1413-8123, DOI: 10.1590/1413-81232017228.04252016.

MINELLA, Luizinete S. Gênero e contracepção: uma perspectiva sociológica. Florianópolis: Editora UFSC, 2005. ISBN: 8532802958.

MOSLEY, Elizabeth A. et al. Abortion attitudes among South Africans: findings from the 2013 social attitudes survey. *Culture, Health & Sexuality*, p. 1–16, 19 jan. 2017.

PACHECO, Ana Claudia L. Mulher negra: Afetividade e solidão. Edufba. Salvador: EdUFBA, 2013. 381 p.

PRICE, Kimala. It's Not Just About Abortion: Incorporating Intersectionality in Research About Women of Color and Reproduction. *Women's Health Issues* v. 21, no 3, p. S55–S57, 2011. ISSN: 10493867, DOI: 10.1016/j.whi.2011.02.003.

ROMIO, Jaqueline. Femicídio reprodutivo: ciclos de vida, raça, corpo e violência institucional. In: *As interfaces do Genocídio no Brasil: raça, gênero e classe*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018, p. 423

SCOTT, Russell. P.; QUADROS, Marion.; LONGHI, Márcia. Jovens populares urbanos e gênero na identificação de demandas de saúde reprodutiva. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 3 out. 2013.

SOUZAS, Raquel; ALVARENGA, Augusta. T. De. Direitos sexuais, direitos reprodutivos: concepções de mulheres negras e brancas sobre liberdade. *Saúde e Sociedade*, v. 16, no 2, p. 125–132, 2007. ISSN: 01041290, DOI: 10.1590/S0104-12902007000200012.

WERNECK, Jurema. Algumas considerações sobre racismo, sexismo e a tecno-eugenia. “Um Mundo Patentado? La privatización de la vida y del conocimiento”, p. 1–10, 2005.



Intersectional Dilemmas: Racism and Abortion in Brazil

ABSTRACT: Abortion is a reproductive phenomenon common to all women and individuals with a uterus, but diverse social and historical contexts will determine how Black, Indigenous, Latinx, Asian, and other racially oppressed groups will experience this reproductive event. The intersection of racism and their manifestations with gender inequalities will determine how women experience abortion, whether in the context of unintended pregnancy, the decision to end a pregnancy, relationships with partners and support networks, or access to health care services. Black women face greater solitude when deciding to end a pregnancy and experience the highest maternal mortality rates due to unsafe abortion. Therefore, reproductive justice that recognizes the humanity of women and acknowledges the world's diverse forms of oppression that have defined the reproductive destiny of Black, Latinx, Indigenous, Asian, and Southern Global women is fundamental. All women and individuals with a uterus have the right to make reproductive choices without being condemned to death.

KEYWORDS: Abortion; Racism; Intersectionality; Reproductive Rights.

Emanuelle F. GOES

Enfermeira e Doutora em Saúde Pública com concentração em Epidemiologia (ISC/UFBA). Atualmente é pesquisadora Pós-Doc (CIDACS/Fiocruz/Bahia). Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (ISC/UFBA). Coordenação Científica e Pesquisadora de Iyaleta - Pesquisa, Ciência e Humanidades. Fellow do Ubuntu Center on Racism, Global Movements, and Population Health Equity Drexel University Dornsife School of Public Health. Pesquisa Racismo e Justiça Reprodutiva.

Recebido em: 06/06/2023

Aprovado em: 14/07/2023



ARTIGOS

Os Saberes Docentes e as formas de inserção curricular da História das Mulheres nos Planos de Aula do portal Nova Escola (2017-2019)

Bárbara de Almeida Carvalho, *Universidade de Brasília*

Resumo: Este artigo analisa os saberes docentes mobilizados nos Planos de Aula que tratam da História das Mulheres, no portal educacional Nova Escola. Para essa análise foram escolhidos doze Planos de Aula, que integram o projeto “Planos de Aula NOVA ESCOLA” e que estão, de acordo com o portal, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da análise de três tabelas que consideram aspectos dos Planos, da BNCC e os discursos apresentados a cerca das mulheres. A partir dessa análise será pensada a questão da subjetivação feminina, quais os interesses, valores e práticas que foram escolhidos para a construção dos Planos em um portal de grande visibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Ensino de História. História das Mulheres. Planos de Aula. Saberes Docentes.



Introdução

As políticas curriculares oficiais para a educação básica no Brasil vêm sofrendo alterações bastante significativas desde a década de 1990, acompanhando as demandas de grupos identitários (mulheres, negros, indígenas, homossexuais, etc.) sobre os conteúdos curriculares. Tais alterações, pautadas na compreensão dos currículos como dispositivos pedagógicos de subjetivação (de produção de subjetividades e identidades) e da escola como um lugar fundamental para a promoção da cidadania e do respeito à diversidade étnico-racial e de gênero, tem promovido uma inserção significativa (mesmo que ainda sutil) de saberes, perspectivas e identidades destes grupos sociais nos saberes a serem ensinados nas escolas.

Nesse movimento, chama nossa atenção as demandas feministas pela inclusão das mulheres e das questões de gênero nos currículos e livros didáticos de História, tendo em vista os debates e reivindicações sobre da educação escolar e, especialmente, o ensino de História na construção da igualdade de gênero¹.

Nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) citavam as mulheres de maneira ainda muito sutil e pouco clara nos subtemas dos “eixos temáticos” e nos conteúdos que articulavam aos “temas transversais”. Desse modo, as mulheres eram mencionadas em dois eixos temáticos: primeiro, no eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, onde se tratava das “relações de trabalho” em diferentes momentos da história brasileira e de “povos do mundo”; e segundo, no eixo temático “História das representações e das relações de poder”, particularmente no subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, onde se tratava dos direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais (BRASIL, 1998, p. 49-73).

Diante destas possibilidades abertas não só pelos PCNs, mas também pelos estudos feministas sobre a história das mulheres no campo historiográfico, os livros didáticos também passaram a incorporar, de alguma maneira, as mulheres na História a ser ensinada.

¹ Como bem observou Susane de Oliveira, “Com esse objetivo, uma das resoluções aprovadas em 2011 na 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNDM, 2012: 16) recomendava “a criação de diretrizes nacionais de educação que incluam, nas grades curriculares, o ensino sobre a história das mulheres em todos os níveis e modalidades da rede de ensino” (CNDM, 2012: 16). (...) Nesse processo, o conhecimento histórico (escolar e acadêmico) também se tornou objeto de lutas, críticas e reivindicações pelos feminismos” (2015, p. 1).



Cabe ressaltar que nas últimas décadas, as perspectivas, debates e pesquisas sobre o ensino de história das mulheres, acompanham também essa movimentação historiográfica feminista nas academias, “tornando possível a ‘recuperação’ do protagonismo das mulheres a partir de arquivos e fontes variadas, além de sua progressiva presença tanto na historiografia acadêmica como na escolar” (OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, é importante pensar como os documentos norteadores da educação brasileira inserem e discutem a História das Mulheres dentro de suas propostas. Mesmo com tentativas de alteração do cenário que exclui e negligencia as mulheres, ainda é possível observar que a BNCC não dá conta de integrar uma possibilidade de História, que atenda a História das Mulheres de forma emancipatória e menos injusta. Assim, Carolina Giovanetti e Shirlei Sales vão dizer que ainda hoje:

Percebe-se ainda hoje a manutenção deste panorama excludente através do relato histórico, no qual a História produzida pelos grandes personagens masculinos é divulgada em sala de aula, geralmente se grandes indagações ou questionamentos. Somam-se a esse problema as persistentes desigualdades entre homens e mulheres, bem como as incipientes políticas públicas educacionais que buscam estratégias para vencer ou reduzir tais desigualdades (2020, p. 252).

A tentativa de construir um passado que não considera a participação feminina ainda é visível nos mais importantes documentos que orientam a educação no Brasil. Mesmo com um aumento da frequência de debates sobre a inserção da História das Mulheres nos currículos de História. Pensando sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que rege a BNCC, Giovanetti e Sales compreendem que:

Os silenciamentos das histórias das mulheres nas escolas foram acentuados pela exclusão das discussões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE), como resultado da atuação direta de grupos de extrema direita. O PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 e sancionado em 25 de julho de 2014. Além disso, é importante entender que a representação das mulheres na História é objeto de lutas e questionamentos (2020, p. 252).

Percebe-se que o PNE, documento de orientação nacional, aprovado em 2014, ainda foi objeto de disputa e não incluiu a História



das Mulheres e as discussões de gênero de forma pertinente, no sentido de combater uma História que exclui e escolhe os sujeitos que devem ou não participar dos processos históricos. A criação de uma base nacional comum para a Educação Básica, no Brasil, é prevista no texto constitucional desde 1988. Em 1996, a Lei 9494, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma a necessidade da construção de uma base que orientasse os currículos nacionais (GIOVANETTI; SALES, 2020, p. 260). Os debates sobre a construção da base se iniciaram em 2014 e desde então é possível perceber que nas suas três versões já apresentadas, a História das Mulheres e as questões de gênero são atendidas de formas diferentes a considerar os contextos políticos e sociais de suas aprovações.

Nesse sentido, compreendemos que os currículos e documentos que norteiam a Educação Básica não são neutros e representam uma visão de educação, cultura e sociedade que possui intencionalidade na construção dos saberes dos discentes, a partir de determinada lógica, que vai depender dos interesses dos grupos que estavam no poder, naquele período. No caso da BNCC, serão analisadas as tentativas de inserção da História e se feito, a partir de qual tipo de narrativa? A que integra e possibilita um pensamento de igualdade de gênero, considerando a subjetivação dos sujeitos? Ou uma narrativa que exclui e reforça estereótipos já consolidados pelo mundo Ocidental, que parte de uma lógica branca, cisgênero e heterossexual? Após essa análise, será estudado como a BNCC se justifica nesses Planos de Aula selecionados no Portal Nova Escola.

Para as análises que serão feitas e que foram citadas anteriormente, nos utilizaremos das seguintes categorias de análise: gênero; interseccionalidade; representação; saberes docentes e subjetivação.

O portal Nova Escola e o projeto “Planos de Aula Nova Escola”

O portal educacional Nova escola, integra a Associação Nova Escola que tem uma trajetória considerável na área da educação, ao produzir e difundir conteúdos voltados para o ensino e gestão escolar no Brasil. No ano de 1986, a primeira edição impressa da revista Nova Escola foi lançada. Desde essa data, sua impressão só chegaria ao fim em



outubro de 2019, em sua 326^o edição. De acordo com Maria Elise Teté², em uma pesquisa realizada em 2006, era possível comprovar que 1.333.000 pessoas liam a Nova Escola. Nesse sentido, Nova Escola insere-se em um contexto de grande circulação e difusão de conteúdos entre professores e gestores de escolas públicas e privadas.

A partir de convênios com o Ministério da Educação e com instituições privadas de ensino, a revista era distribuída de forma gratuita em muitos desses estabelecimentos, aumentando sua circulação e ganhando novas adesões de assinaturas. É comum que professores/as que iniciaram sua docência no final da década de 1980 e início da década de 1990 tenham construído suas primeiras práticas pedagógicas tendo como referência as revistas da Nova Escola.

No ano de 2015, batendo a média de 120 mil exemplares vendidos por mês, as marcas Nova Escola e Gestão Escolar (dedicadas a colaborar com o trabalho de diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos), da Fundação Victor Civita foram transferidas para a Associação Nova Escola (NOVA ESCOLA, 2017). A Associação foi criada e é mantida pela Fundação Lemann, desde o ano de 2015 e foi a partir dessa transferência que o portal Nova Escola foi criado. No portal existem algumas matérias que falam sobre a origem da revista e da transferência da marca Nova Escola. Em um matéria publicada no portal é dito que:

Embora seja jovem, nascida em 2015, a organização independente e sem fins lucrativos tem o privilégio de ter sido criada e mantida pela Fundação Lemann, uma instituição que trabalha há 15 anos para melhorar substancialmente o ensino no país (NOVA ESCOLA, 2017).

Percebe-se uma tentativa de destacamento para o fato de a Associação ter sido criada e continuar sendo mantida pela Fundação Lemann. Sabe-se que os trabalhos que investigam a atuação da Fundação no âmbito educacional brasileiro são muitos. No ano de 2016, foi criado pela Fundação o “Programa Gestão para a Aprendizagem” (GAP), em parceria com a instituição Elos educacional, que também integra a Fundação Lemann. Esse programa, que atualmente se chama “Programa Formar”, foi construído com o objetivo de formar e capacitar professores. Todas as ações que envolvem o GAP se baseiam em teorias

² Ramos, Márcia Elisa Teté. O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002) : cultura midiática, currículo e ação docente / Márcia Elisa Teté Ramos. – Curitiba, 2009.



com teor conservador e neoliberal. A partir de uma ideia que envolve um gerenciamento de qualidade (planejamento estratégico e gestão por resultados) que são muito utilizadas em empresas e que visa formar um tipo de cidadão com interesses voltados para o mercado (SILVA, 2020, p. 7). Viviane alerta ainda, para o fato de que esse programa está em andamento em várias redes de ensino públicas municipais e estaduais, em uma parceria com as Secretarias de Educação dos estados.

Essa tentativa de adentrar a realidade da educação brasileira a partir de programas como o citado anteriormente, e a adesão dos governos estaduais às suas propostas, mostram que a Fundação Lemann possui um papel de destaque dentro do ramo educacional no Brasil. Nesse sentido, também é possível perceber a participação da Fundação nos debates que envolveram a construção de políticas educacionais, em especial, nos que envolveram a construção da última versão da BNCC. A partir de 2013 a Fundação Lemann também passou a liderar um grupo, composto por outras Fundações do ramo empresarial brasileiro, que tem o nome de Movimento Pela Base Nacional Curricular Comum (MBNCC), e que elaborou a proposição da BNCC para o Ensino Médio, assentida como política pública do Governo Brasileiro. Depois, também estendida para toda a Educação Básica (SILVA, 2020, p. 9).

Quando se parte para a análise do portal são necessárias algumas colocações para que se sustente a relevância do estudo ao se pensar os Planos de Aula e seus contextos de produção. No próprio portal é possível encontrar dados que falam sobre a quantidade de acessos a ele. Em abril de 2019 foi publicada uma matéria no próprio portal, em comemoração a um novo recorde de audiência alcançado pelo portal. Ao todo, 3,3 milhões de pessoas acessaram a plataforma e leram notícias, consultaram a revista digital e ou fizeram cursos online no mês de março de 2019 (NOVA ESCOLA, 2019).

O portal disponibiliza, atualmente, mais de 6.000 Planos de Aula, de 09 disciplinas: Arte; Ciências, Educação Física; Geografia; História; Inglês; Língua estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. São 864 Planos de Aula de História, todos alinhados à BNCC, informação bastante frisada pelo portal. Dentre os 864 Planos, 143 são para o 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 124 para o 2º ano, 123 para o 3º ano, 303 para o 4º ano, 174 para o 5º ano, 316 para o 6º ano dos anos finais do Ensino fundamental, 219 para o 7º ano, 263 para o 8º ano, 348 para o 9º ano e somente 1 para o Ensino Médio. Esses Planos foram



construídos por professores, que ao participarem de processos seletivos e de corresponderem com um modelo previsto pela Associação foram escolhidos e tutelados em suas produções. Em todos os planos é possível identificar todos os integrantes que participaram da construção, correção e análise do Plano. Dessa forma é possível perceber que o professor que construiu aquele plano, o fez, seguindo determinadas orientações e expectativas da Associação.

Na primeira página do portal está escrito de forma centralizada: “Reportagens, artigos e entrevistas sobre educação”. Em seguida aparece uma primeira matéria com temática que envolve a realidade escolar. Na parte superior do portal existem, além da caixa de busca, quatro abas que se dividem em: “Para se informar”, “Para aplicar em aula”, “Para se capacitar” e por último a aba de “Mais”. Nessa pesquisa, nos interessa a aba “Para se aplicar em aula”. Ao clicar nessa aba aparecem duas opções: “Planos de Aula” e “Material educacional”. Quando clicamos em “Planos de Aula”, somos direcionados a uma nova página, que possibilita entrar em contato com os Planos a partir da série, ou a partir da disciplina. Dos 864 Planos de Aula da disciplina de História selecionamos 12 Planos. A partir de um critério de busca específico que será explicado junto as análises das tabelas que analisam os Planos de forma mais detalhada, nas próximas seções.

A seleção dos Planos e as categorias de análise

Os planos de aula ainda são vistos como maneiras rígidas e determinadas de prever as atividades pedagógicas. Sabe-se, porém, que os planos de aula não são aplicados de forma integral e inalterada, pois o ambiente escolar exige modificações e alterações que podem fugir do planejado. Mesmo que a aula não siga exatamente o que foi planejado, é necessário dimensionar a sua relevância como instrumento pedagógico necessário. O Plano de Aula permite estabelecer previamente um conjunto de saberes, recursos, métodos e objetivos de ensino que devem orientar o regimento de uma aula. Como bem disse Susane de Oliveira,

o plano de aula nem sempre corresponde à prática, ao que acontece no momento de sua aplicação, pois a situação de interação entre professores/as e estudantes é dinâmica e imprevisível, podendo impor adaptações ou mudanças nas



atividades e objetivos programados. Entretanto, isso não retira a sua importância enquanto objeto de análise, porque revela os discursos docentes sobre as práticas pedagógicas, ou seja, o modo como os/as professores/as pensam e orientam o seu fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2015, p.4).

Dessa forma, compreende-se que a análise dos Planos disponibilizados pelo portal é relevante para entendermos que tipo de discente pretende-se formar a partir dos saberes mobilizados pelos professores que construíram esses Planos, quais os valores e interesses estão estruturados nesses materiais norteadores para os/as professores/as.

Para analisar os saberes docentes mobilizados nos planos de aula de história, dos anos finais do ensino fundamental, disponíveis na plataforma Nova Escolas *foram* selecionados doze planos do projeto “Planos de Aula Nova Escola”, que estão, de acordo com a plataforma, alinhados à BNCC. O recorte temporal 2017 a 2029 foi escolhido, pois 2017 é o ano em que o projeto se inicia e 2029 é o último ano em que foram encontrados planos com as palavras-chave selecionadas.

Nesse estudo foi feito um levantamento no portal Nova Escola, dentro da categoria “todos os planos de aula de história”, que integram o projeto “Planos de aula Nova Escola” e utilizamos as seguintes palavras-chave: feminina; feminino; feminista; feministas; feminismo; mulher e mulheres. A partir dessa busca selecionamos todos os planos de aula que foram encontrados e que possuem alguma das palavras-chave mencionadas em seu título. Foram escolhidas essas palavras-chave, pois o portal possui mais de oitocentos e sessenta e quatro planos de aula de história e se tornaria inviável analisar todos eles para selecionar quais abordavam, de alguma forma, a História das Mulheres. Para responder as perguntas feitas sobre a inserção da História das Mulheres nos planos de aula compreende-se que esse não é um estudo isolado sobre os saberes docentes e sim um trabalho que considera a História dos discursos, a questão do gênero, das subjetivações e da interseccionalidade.

São poucos os estudos destinados à compreensão e problematização tanto dos saberes docentes como dos planos de aula de História promovidos nos portais educacionais da internet. Um artigo de Susane de Oliveira (2015) sobre a história das mulheres em planos de



aula publicados no Portal do Professor do MEC e a tese de doutorado de Kátia Oliveira (2021) sobre a História Indígena nos Planos de Aula da Nova Escola e do Portal do Professor fornecem-nos elementos teórico-metodológicos fundamentais a nossa proposta de pesquisa. Estes estudos enfatizam não só a importância dos portais educacionais, mas também dos saberes docentes como objetos de estudos e pesquisas no campo do ensino de História. Estas autoras partem, especialmente, dos escritos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes. Para Tardiff, os saberes docentes constituem os

(...) saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra e que servem pra resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprios (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Os estudos sobre saberes docentes partem da consideração de que os professores não são meros técnicos reprodutores de conhecimentos estáticos e pré-estabelecidos em outros espaços como a academia. Estes estudos colocam assim em relevo as experiências, conhecimentos, valores, subjetividades e capacidades criativas dos/as professores/as nos seus planejamentos e práticas pedagógicas. Partindo dessas considerações e inquietações, propomos investigar quais são os saberes e os modos de subjetivação mobilizados pelos docentes nas formas de inclusão das mulheres nos planejamentos didáticos de História, produzidos a partir dos alinhamentos à BNCC.

Nessa pesquisa, os Planos de Aula são compreendidos como um discurso da prática dos docentes que os construíram. Dessa forma observa-se o que esses discursos contemplam e o que suas ausências também narram. Que modos de subjetivação das mulheres estão sendo engendrados planos? Será que estes modos de subjetivação rompem com os modelos tradicionais de feminilidades (passivas, dóceis, servis, emotivas, submissas e vitimadas) ainda presos a uma representação estereotipada das mulheres apenas como mães, esposas, amantes, prostitutas, cuidadoras e trabalhadoras domésticas. Que interesses e perspectivas sobre as mulheres e as relações de gênero marcam estes planos?

Nessa pesquisa nos baseamos nos estudos de Michel Foucault e na sua empenhada busca em compreender as diferentes formas de existir de um sujeito. Ao iniciar seu discurso ele diz que:



(...) antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (1995, p. 231).

Esse “tornar-se sujeito” ao qual Foucault faz menção diz sobre essa possibilidade de transformação e sobre as possibilidades de *estar* no mundo. Essa lógica nos ajuda a compreender a História das Mulheres a partir de um lugar que escapa a lógica determinista, que a sociedade ocidental tentou relegar a mulher. A fuga da universalidade, defendida por Foucault, permite repensar o passado a partir da inserção das mulheres em sua construção e nos ajuda a repensar os Planos disponibilizados no portal.

Quando pensamos nas mulheres e nas suas múltiplas formas de ser, de se relacionarem e estarem presentes nas sociedades ao longo tempo, se torna indispensável analisá-las a partir de um contexto complexo e que considera vários aspectos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, a categoria da interseccionalidade se torna fundamental para investigar os Planos e as formas de inserção da História das Mulheres no ensino de História.

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica está normalmente atrelado à necessidade das pessoas de resolverem problemas sociais. Simone Bilge e Patricia Hill Collins ao examinarem os aspectos da interseccionalidade vão apresentar três principais possibilidades do seu uso como ferramenta analítica. Nessa pesquisa nos utilizaremos da noção expressa pelas autoras em uma das três possibilidades. Mas antes de nos adentrarmos nessa análise, a colocação de Cho, Crenshaw e McCall³, em seu trabalho sobre os caminhos do uso da interseccionalidade, nos ajuda a pensar o porquê da escolha da categoria para a presente análise. Para as autoras:

(...) então o que torna uma análise interseccional não é o uso do termo “interseccionalidade”, nem o fato de estar situado em uma genealogia familiar, nem o fato de se basear em listas de citações padrão. Em vez disso, o que torna uma análise

³ Sumi Cho, Kimberlé Williams Crenshaw e Leslie McCall, “Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis”, *Signs*, v. 38, n. 4, 2013, p. 795.



interseccional – quaisquer que sejam os termos que ela empregue, qualquer que seja sua interação, qualquer que seja seu campo ou disciplina – é a adoção de uma maneira interseccional de pensar sobre o problema da mesmice e da diferença e sua relação com o poder. Esse enquadramento – conceber as categorias não como distintas, mas sempre permeadas por outras categorias, fluidas e mutáveis, sempre em processo de criação e criação por dinâmicas de poder – enfatiza o que a interseccionalidade faz e não o que a interseccionalidade é (2013, p. 795)⁴.

Quando as autoras vão avaliar a questão da desigualdade e a possibilidade de uma nova crise global, elas entendem o uso da interseccionalidade como uma ferramenta que pode dizer muito sobre o crescimento da desigualdade no mundo. A desigualdade não se aplica de forma homogênea para os diferentes grupos sociais, mulheres; crianças; pessoas de cor; pessoas trans e etc. A interseccionalidade permite ver as pessoas a partir de uma estrutura em que as categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outros, posicionam os sujeitos de formas diferentes no mundo (2020, p. 35).

Ao pensar sob a ótica da interseccionalidade, temas como desemprego; trabalho; pobreza; riqueza; e acessos à educação são pensados a partir de outras perspectivas, considerando novos contextos, que nos permitem ir mais a fundo nas análises. É a partir dessa possibilidade apresentada pela categoria, que este trabalho se embasará para pensar como a História das mulheres vem sendo atendida nos Planos de Aula.

A análise dos Planos de Aula e a tentativa de gerenciamento das práticas docentes

Para analisar os Planos de Aula, foram criadas três tabelas com informações levantadas a partir da análise dos Planos de Aula selecionados. A Tabela 1 (ver tabela 1) se dedica a orientar sobre os dados técnicos dos Planos, enquanto Tabela 2 (ver tabela 2) nos ajuda a visualizar como as competências e habilidades da BNCC também estão

⁴ Tradução livre do texto. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1741149/mod_resource/content/1/CHO%2C%20S.%3B%20CRENSHAW%2C%20K.W.%3B%20Mccall%2C%20L.%20Toward%20a%20Field%20of%20Intersectionality%20Studies.pdf.



contempladas nos Planos. Já a tabela 3 (ver tabela3), nos ajuda a analisar como as mulheres estão sendo representadas nos Planos a partir de categorias específicas, que dizem respeito ao contexto histórico abordado no Plano; a localidade que ele contempla; se os sujeitos são coletivos ou individuais e o que diz respeito a sua raça e etnia.

Tabela 1: Planos de Aula que tratam de História das Mulheres

Planos de aula (título)	Autoria	Nível de ensino	Duração	Data de publicação	Objetivos de aprendizagem	Páginas
1. A participação das mulheres nas independências da América Latina	Guilherme Barboza de Fraga	8º ano	1 aula de 50 minutos	21/05/2019	Compreender a participação de mulheres de grupos sociais e étnicos diversos nos processos de independência da América Latina	26 páginas
2. O movimento eugenista e as mulheres	Roberta Duarte da Silva	9º ano	1 aula de 50 minutos	15/05/2019	Compreender o papel atribuído às mulheres no movimento eugenista vigente durante a Primeira República	12 páginas
3. As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	03/05/2019	Compreender a importância de mulheres que destacaram na política e na guerra durante a Antiguidade e a Idade Média	13 páginas
4. A história das mulheres no mercado	Isis Fernanda Ferrari	9º ano	1 aula de 50 minutos	29/04/2019	Analisar a luta das mulheres por igualdade de gênero e ascensão no	



de trabalho						mercado de trabalho	
5.	A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Ana Paula de Abreu Figueira	9º ano	1 aula de 50 minutos	16/04/2019	Compreender as conquistas feministas na Constituição de 1988	11 páginas
6.	Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	Talita Seniuk	9º ano	1 aula de 50 minutos	15/04/2019	Perceber a importância do protagonismo negro na formação social do Brasil.	14 páginas
7.	As mulheres na Idade Média	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender os diversos papéis exercidos pelas mulheres na sociedade medieval	09 páginas
8.	As mulheres romanas	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender que as mulheres romanas tinham uma participação mais ativa na sociedade em relação às mulheres gregas	12 páginas
9.	A mulher na Grécia Antiga	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender o cotidiano das mulheres gregas na Antiguidade	09 páginas
10.	As mulheres no Egito e na mesopotâmia	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	03/04/2019	Compreender os diversos papéis das mulheres nas sociedades egípcia e mesopotâmica	09 páginas
11.	A mulher	Guilher	9º ano	1 aula de	24/03/201	Analisar o	27



	na	me	50	9	papel da	páginas
	Primeira República no Brasil	Barboza de Fraga	minutos		mulher e seu protagonismo na Primeira República	
12.	Trabalho e resistência a feminina na Primeira República	Roberta Duarte Da Silva	9º ano 1 aula de 50 minutos	15/05/2019	Refletir sobre o cotidiano, o trabalho e a resistência das operárias no período da Primeira República	14 páginas

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

Dos doze Planos de Aula selecionados, dez foram elaborados por mulheres e dois foram elaborados por um homem (ver tabela 1). Essa informação evidencia uma dificuldade em perceber homens que se debruçam sobre o ensino de História das Mulheres. Isso, considerando as ausências que existem e a necessidade de uma movimentação que vá para além dos esforços femininos e atinja cada vez mais espaços.

Os Planos apresentam uma característica em comum, que envolve sua extensão. Dentre os Planos analisados, nenhum possui menos do que nove páginas e todos a apresentam a indicação de que o Plano é sugerido para ser aplicado em uma aula de cinquenta minutos. Para além disso, ainda sobre o que diz respeito ao tempo sugerido para a execução de cada um dos Planos, percebe-se que independente da temática, ou de quantas páginas aquele material possui, o tempo sugerido nunca ultrapassa uma aula de 50 minutos. Considerando as temáticas dos Planos, infere-se que há necessidade de uma disponibilidade maior de tempo para que os objetivos propostos pelo próprio Plano sejam alcançados.

Essa especificidade sobre a duração de aplicação dos Planos, também evidencia outra questão bastante central para pensarmos os saberes docentes mobilizados dentro dos Planos. Todos os Planos (ver Tabela 1) fazem um recorte ao tratarem da participação das mulheres nos processos históricos, inserindo-as na sala de aula, a partir de uma aula “extra”, deslocando suas trajetórias e contribuições da História geral que é, normalmente, apresentada aos alunos diariamente.

O Plano de Aula 1 (ver Tabela 1), diz que seu objetivo de aprendizagem é levar os alunos a “Compreenderem que as mulheres



romanas tinham uma participação mais ativa na sociedade em relação às mulheres gregas”. Esse objetivo evidencia diversas problemáticas se pensarmos que a inserção dessas temáticas deveria promover a igualdade de gênero e a desconstrução de estereótipos femininos. A primeira delas pode ser pensada através da comparação em que mulheres gregas e romanas são colocadas. O que pode caracterizar mais atividade de determinado grupo social em uma sociedade? O que significa ser mais ativo? Aqui, percebe-se uma gerência dos saberes docentes, no sentido de mobilizar a aula para um caminho que fomente a dualidade e o determinismo de experiências vividas pelas mulheres no passado. Entendemos que determinar esse tipo de objetivo para uma aula que pretende discutir a História das Mulheres, além de ser pouco produtivo, corrobora com a narrativa canônica de manutenção da mulher em espaços pré-definidos. Ainda observando a Tabela 1, é possível identificar que dentre os Planos, um é destinado para o 8º ano do ensino fundamental, cinco para o 6º ano e seis para o 9º ano. Não identificamos no portal nenhum Plano, com a temática escolhida, para o 7º ano.

Tabela 2: Planos de Aula que tratam de História das Mulheres a partir de critérios da BNCC.

PLANOS DE AULA (TÍTULO)	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES DA BNCC
1. A participação das mulheres nas independências América Latina	Os processos de independência nas Américas.	EF08HI11 - Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de Independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
2. O movimento eugenista e as mulheres	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	EF09HI08 - Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das



Os Saberes Docentes e as formas de inserção curricular da História das Mulheres nos Planos de Aula do portal Nova Escola (2017-2019)

		mudanças de abordagem em relação ao tema.
3. As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
4. A história das mulheres no mercado de trabalho	Modernização, Ditadura civil-militar e redemocratização : o Brasil após 1946.	EF09HI26 - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
5. A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização : o Brasil após 1946.	EF09HI24 - Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
6. Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	EF09HI04 - Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
7. As mulheres na Idade Média	Trabalho e formas de organização social e cultural	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades



8. As mulheres romanas	Trabalho e formas de organização social e cultural.	medievais. EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais
9. A mulher na Grécia Antiga	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
10. As mulheres no Egito e na mesopotâmia	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
11. A mulher na Primeira República no Brasil	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	EF09HI09 - Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
12. Trabalho e resistência feminina na Primeira República.	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	EF09HI08 - Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

A tabela 2 foi pensada para analisarmos os Planos quanto ao seu atendimento à BNCC. Importante ressaltar que em todo o documento da



BNCC, a menção aos termos “mulher” e “mulheres” é feita três vezes⁵, no que tange a disciplina de História. Já o termo “feminino” aparece uma vez, enquanto o termo “feminista” não aparece nenhuma vez. O termo “feminista” não aparecer nos Planos demonstra uma incapacidade dos materiais de reconhecer essas mulheres como sujeitos políticos, há um descarte da política da vida feminina em todos os contextos apresentados pelos Planos. Não considerar as lutas de organizações feministas ao longo dos processos históricos e não evidenciar o termo dá lugar a um discurso que inviabiliza a mulher como detentora de intelectualidade e ação política. Como já mencionado anteriormente, dos doze Planos, cinco são para o 6º ano e 6 são para o 9º ano, exatamente os dois anos em que há menção às mulheres, nos “Objetos de conhecimento” e nas “Habilidades” previstas na BNCC.

Quando analisamos as “Unidades Temáticas” (ver Tabela 2), percebemos que há uma prevalência da unidade “Trabalho e formas de organização social e cultural”. Dos doze Planos, cinco abrangem esta unidade, quatro estão na unidade “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, dois na unidade “Modernização, Ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, e um na unidade “Os processos de independência nas Américas”.

Quando se observa as “Habilidades” da BNCC que são trabalhadas nos Planos (ver Tabela 2), a incidência da palavra “Mulher”, ou “Mulheres”, é baixa e contempla apenas um ano do ensino fundamental, anos finais. A habilidade “EFO6HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” é a única que cita a palavra “Mulheres”. Apesar dessa “Habilidade” ser mencionada em cinco planos, percebe-se que ela se limita ao 6º ano e sempre ao mesmo contexto histórico, que envolve as mulheres das civilizações europeias, da antiguidade ou do medievo.

TABELA 3: A representação das mulheres nos Planos de Aula selecionados

PLANOS DE AULA (TÍTULO)	CONTEXT O HISTÓRI CO	LOCALID ADE	SUJEITOS COLETIV OS E OU INDIVIDU	IDENTIFICA ÇÃO RACIAL/ÉT NICA
----------------------------	-------------------------------	----------------	--	--

⁵ A pesquisa aos termos foi feita através da ferramenta de busca dentro do documento, em pdf, disponibilizado online, pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 17 de março de 2022.



AIS				
1. A participação das mulheres nas independências da América Latina	América Latina nos séculos XVIII e XIX.	América Latina	Sujeitos Coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Maria Quitéria de Jesus; Juana Azurduy de Padilla; Manuela Sáenz; Policarpa Salavarrieta; Joana Angélica; Marie Jeanne Lamartinier e; Marie Claire Heureuse Felicité Bonheur e Micaela Bastidas.	Mulheres indígenas latino-americanas; mulheres brancas latino-americanas; mulheres negras latino-americanas.
2. O movimento eugenista e as mulheres	Primeira República do Brasil.	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Bertha Lutz.	Mulher branca.
3. As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Antiguidade africana, grega e romana e Idade Média.	Grécia, Roma, África e outros países europeus durante a Idade Média.	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Makeda; Amanishak heto; Leonor de Aquitânia; Joana d'Arc	Mulheres negras africanas; mulheres brancas e europeias.



Os Saberes Docentes e as formas de inserção curricular da História das Mulheres nos Planos de Aula do portal Nova Escola (2017-2019)

4.	A história das mulheres no mercado de trabalho	Redemocratização do Brasil após 1946	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres.	Mulheres brancas, negras e pardas.
5.	A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Redemocratização do Brasil após 1946	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Carlota Pereira; Maria; Ana; Joana; Amparo; Raimunda; Vera; Sônia; Carla; Francisca; Patrícia; Márcia; Simone; Maria de Fátima; Neusa; Teresa; Conceição; Socorro; Paula; Angela; Cristina; Valéria; Selma; Cremilda; Rosa; Carmem; Eliana; Marisa; Cecília e Regina.	Mulher branca.
6.	Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	Início do período Republicano no Brasil	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; negra; negras; feministas; ativista ; mediadora ecomunista.	Mulheres negras.



				Sujeitos individuais: Thereza Santos.	
7.	As mulheres na Idade Média	Idade Média	Europa	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres e medievais. Sujeitos individuais: Elizabeth II; professora africana; Marie Curie e Soraya Guell.	Mulheres brancas europeias e mulher negra.
8.	As mulheres romanas	Antiguidade europeia	Roma	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; gregas; grega; romana e romanas. Sujeitos individuais: Valéria.	Mulheres brancas europeias.
9.	A mulher na Grécia Antiga	Antiguidade europeia	Grécia	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; gregas; pobres e aristocratas. Sujeitos individuais: Atena	Mulheres brancas europeias
10.	As mulheres no Egito e na Mesopotâmia	Antiguidade africana e asiática	Egito e Mesopotâmia	Sujeitos individuais: Nefertari. Sujeitos coletivos: Mulher; mulheres; servas e	Mulher negra.



			camponesas		
11. A mulher na Primeira República Brasil	na no	Primeira República no Brasil	Brasil	Sujeitos individuais: Júlia Lopes de Almeida Sujeitos coletivos: Mulher	Mulher branca.
12. Trabalho resistência feminina Primeira República.	e na	Primeira República no Brasil	Brasil	Sujeitos coletivos: mulheres; operárias; trabalhadoras; anarquistas e socialistas.	Mulheres brancas; Italianas; espanholas; portuguesas, alemãs; romenas; polonesas; húngaras; lituanas; sírias e judias.

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

Na Tabela 3 criamos uma divisão para analisar como as mulheres estão representadas nos Planos selecionados. Essa pesquisa se utiliza do conceito de representação, a partir da compreensão de Stuart Hall, que ao pensar nesse conceito constrói um caminho de entendimento para tal. Uma das compreensões apresentadas pelo autor é a de que a representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representa-lo a outras pessoas (HALL, 2016, p. 31). Mas como é de se esperar, essa definição não da conta da dimensão das possibilidades que as representações exercem no meio social. Ainda pensando sobre a representação e a cultura, Hall diz que:

O sentido é construído pelo sistema de representação. Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem, de modo que, a cada vez que pensamos em uma árvore, o código nos diz para usar a palavra em português ÁRVORE, ou a palavra inglesa TREE. Ele nos informa que, na nossa cultura – isto é, nossos códigos conceituais e de linguagem – o conceito “árvore” é representado pelas letras Á, R, V, O, R, E, dispostas em sequência. [...] Um jeito, então, de pensar “cultura” é nos termos desses mapas conceituais compartilhados, sistemas de



linguagem compartilhada e códigos que governam as relações de tradução entre eles (HALL, 2016, p. 42).

Essa interpretação permite que pensemos nas representações de forma conectada à cultura. Nesse sentido, a construção da representação – pensando nesse caso, na representação das mulheres nos planos de aulas – pode significar a produção de sentidos que dão ou não conta do entendimento das subjetividades, pluralidades e interseccionalidade que envolvem as mulheres representadas. Para, além disso, Hall mostra que há possibilidade de dimensionar a importância de se avaliar a forma como as mulheres são representadas e a partir de quais narrativas, através do conceito de representação. E no caso dessa pesquisa, em um portal de amplo alcance.

Os Planos foram analisados a partir do seu “Contexto histórico, da sua “localidade”, dos seus “Sujeitos” (coletivos ou individuais) e quanto à identificação racial/étnica das mulheres representadas.

Quando analisados os “Contextos históricos” (ver Tabela 3), foi possível perceber quais foram os contextos privilegiados pelos Planos e o que isso diz sobre os papéis tradicionalmente relegados às mulheres. Entre os doze Planos, quatro se referem ao período da Primeira República no Brasil; três se referem à Antiguidade europeia (Grécia e Roma; dois dentre eles versam sobre a Redemocratização do Brasil, após 1945; um versa sobre a América Latina nos séculos XVIII e XIX e dois se referem a Antiguidade africana e asiática⁶.

Ao analisarmos as “Localidades”, que situa geograficamente os Planos, percebemos uma prevalência do Brasil (seis Planos); regiões europeias (quatro planos); América Latina, assim como continente africano e a região mesopotâmica, aparecem como localidade central, apenas uma vez.

Para pensarmos como a História das Mulheres está sendo atendida dentro dos Planos, também consideramos importante perceber se as mulheres aparecem de forma individualizada ou coletivizada. Em apenas um Plano, “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos” (ver Tabela 3), um nome próprio aparece no título. No interior dos Planos é possível perceber que mais sujeitos individuais aparecem, mas

⁶ Um plano, em alguns casos, abordou mais de um contexto histórico. Aqui foram consideradas, quantas vezes o contexto foi mencionado, independente de estar acompanhado de um, ou mais contextos.



em 85% dos casos, isso se dá na parte de “Para você saber mais”, em que somente o professor tem acesso.

Quanto à identificação racial/ étnica, podemos perceber uma prevalência da representação da mulher branca e europeia. Importante ressaltar que os Planos que se referem às mulheres brancas e europeias, não especificam isso e acabam por serem mais generalistas. Já os Planos que se referem a mulheres negras e ou latinas, isso aparece explicitado. Um Plano, na maioria das vezes, se refere às mulheres de mais de uma raça/etnia, apesar de não demonstrarem isso de forma clara. Essa falta de descrição das mulheres que estão retratadas nos Planos, acaba por reforçar as narrativas que colocam as mulheres em determinados espaços, quando esses sujeitos são tratados de forma generalizada e sem especificidades.

Percebe-se que há um apagamento das experiências de mulheres negras. Apenas o Plano 6 (ver Tabela 3), “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos”, fala explicitamente sobre as experiências dessas mulheres e evidencia que o está sendo dito, diz respeito a experiência de uma mulher negra. Essa análise permite pensar que a tentativa do portal de inserir a História das Mulheres corrobora com uma narrativa que valoriza um tipo específico de experiência feminina e de mulher, que não inclui as mulheres negras e não valoriza experiências que fogem da lógica eurocêntrica e branca.

Considerações finais e propostas

Quando as três tabelas são analisadas de forma mais específica, percebe-se, por exemplo, uma ausência de Planos de Aula para o 7º ano sobre a História das Mulheres, isso evidencia um desfalque se considerarmos todo o conteúdo previsto para esse ano. Não foi possível incluir um Plano, alinhado à BNCC, que desse conta da participação feminina nos acontecimentos históricos? As unidades temáticas previstas para o 7º ano, pela BNCC são: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”; “Humanismos”; “Renascimentos e o Novo Mundo”; “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” e “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”. A ausência de Planos que tratem da História das Mulheres nesses contextos históricos, atende a qual



narrativa? A uma narrativa que exclui e inviabiliza? Ou a uma que inclui e naturaliza a participação feminina nos processos históricos? Nesse sentido Fabiana Macena vai dizer que:

Como um saber também atravessado por relações de poder, como todo saber, a história ainda permanece soletrada no masculino, pensada e escrita sob os códigos do patriarcado, tanto na produção acadêmica como na disciplina escolar (2016, p. 137).

Isso fica evidente quando analisamos, por exemplo, o Plano, “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos” (ver Tabela 1), onde os “Objetivos de aprendizagem” são: “Perceber a importância do protagonismo negro da formação social do Brasil”. Nesse Objetivo a palavra “negro” aparece se referindo à “protagonismo”, que nesse Plano prometia ser sobre o protagonismo feminino, mais especificamente de Thereza dos Santos. Quando o ensino da História das Mulheres é generalista e não reconhece as subjetividades femininas, novamente se cai no lugar da privação e da invisibilidade que é normalmente dado as mulheres negras.

O Plano de Aula 8 (ver Tabela 2), “A mulher na Primeira República no Brasil”, está alinhado à habilidade da BNCC que pretende relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais, e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2018, p. 429). É sabido que as conquistas femininas durante a Primeira República brasileira envolveram a atuação de movimentos feministas, como a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Mas os Planos, assim como a BNCC não fazem menção ao Movimento Feminista do período Republicano. Isso vai de encontro à narrativa do apagamento da história de um movimento que é fundamental para pensar a História das Mulheres. Percebe-se aqui a construção de um discurso que tenta excluir as formas de organização feminina que operam desde sempre na história das mulheres.

As tabelas aqui construídas operam em um sentido de evidenciar, aquilo de mais chamativo nos Planos, para que pensemos sobre eles a partir de suas propostas e possamos perceber qual tipo de discurso está sendo construído sobre as mulheres nesses Planos de Aula.

No ensino de História das Mulheres na disciplina de História ainda não é possível perceber uma mobilização de saberes que corrobore com uma narrativa viabilizadora, e que contribua para a construção de uma sociedade menos desigual, quando pensado o gênero na sua construção interseccional. As construções dos Planos ainda são pautadas nas lógicas



eurocêntricas, de valorização dos sujeitos masculinos e do apagamento das reais experiências femininas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 17 mar. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020. 341 p.

ESCOLA, Nova. **Esta é uma edição histórica (em dois sentidos): a capa fala de história e nós inauguramos um capítulo da nossa: estamos em uma casa nova**. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8627/esta-e-uma-edicao-historica-em-dois-sentidos>. Acesso em: 09 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 264 p.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. **Histórias das mulheres na BNCC do ensino médio: o silêncio que persiste**. História em Reflexão, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/cca7/599f5422ee33dc64d507d2aad4691dc387a9.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. 260 p.

MARZOLA, Norma. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema: os sentidos da alfabetização a revista nova escola**. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. 286 p.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. **História e Internet: conexões possíveis**. Revista Tempo e Argumento, [S.L.], v. 06, n. 12, p. 23-53, 30



ago. 2014. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306122014023>.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de *et al.* **Violência contra as mulheres: cultura histórica, subjetivação e ensino de histórias do possível.** In: SILVA, Edlene Oliveira; SILVA, Edlene Oliveira; ZANELLO, Valeska. *Gênero, subjetivação e perspectivas feministas.* São Paulo: Technopolitik, 2019. Cap. 10. p. 1-361.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet.** *Labrys, Études Féministes*, Brasília, v. 27, n. 27, p. 1-28, 2015.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente.** 2009. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18506>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RIPA, Roselaine. **Nova Escola – “a revista de quem educa”: a fabricação de modelos ideais do ser professor.** 2010. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2237?show=full>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** *Educação & Realidade*, [s. l], v. 20, n. 2, p. 71-99, Não é um mês válido!/Não é um mês válido! 1995. Bimestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SILVA, Viviane Cardoso da. **A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação.** In: Encontro Internacional de Política Social, 8, 2020, Vitória. *Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política*



Social. Vitória: 8º Encontro Internacional de Política Social 15º Encontro Nacional de Política Social, 2020. v. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/issue/view/1144>. Acesso em: 09 abr. 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 73, n. 1, p. 209-244, 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014. 328 p.

TILLY, Louise A. **Gênero, história das mulheres e história social**. Cadernos Pagu, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 29-62, mar. 1994.



Teaching Knowledge and forms of circular insertion of the History of Women in the Lesson Plans of the Nova Escola website (2017-2019)

Abstract: This article intends to analyze the teaching knowledge mobilized in the Lesson Plans that deal with the History of Women, in the educational website Nova Escola. Twelve Lesson Plans were chosen for this analysis, which are part of the “NOVA ESCOLA Lesson Plans” project and which are, according to the website, aligned with the National Common Curriculum Base (BNCC). From the analysis of three tables that consider the BNCC; the Class Plans and the forms of subjectivation of women in these Plans will be thought about interests, values and practices that are being chosen for the insertion of Women’s History in Class Plans in a highly visible website.

KEYWORDS: Women. History Teaching. Women's History. Lesson Plans. Teaching Knowledge.

Bárbara de Almeida CARVALHO

Graduada em História pela Universidade de Brasília - UnB. Mestranda em História pela Universidade de Brasília.

Recebido em: 10/04/2022

Aprovado em: 04/10/2022



ARTIGOS



Vivência(s) docente(s) de mulheres lésbicas e bissexuais no ensino superior privado de Belo Horizonte

Isabella Campos Freitas D'Avila, *Centro Universitário UniBH*

Luiz Paulo Ribeiro, *Universidade Federal de Minas Gerais*

Resumo. Proveniente de um estudo de mestrado, esta pesquisa propõe apresentar narrativas de professoras lésbicas e bissexuais diante do reconhecimento da cisheteronormatividade e discutir a respeito das repercussões que essa estrutura provoca na construção das identidades e da prática docente. Para isso, foram realizadas entrevistas narrativas com quatro professoras do ensino superior privado de Belo Horizonte, para posteriormente promover uma discussão a partir da análise das narrativas em consonância com teorias de identidade, a partir de um olhar decolonial, interseccional e feminista. Dessa forma, a discussão possibilitou perceber que a cisheteronormatividade, afeta a maneira como as professoras se constituem e se apresentam socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: docente; ensino superior; mulheres lésbicas e bissexuais; cisheteronormatividade.



Introdução

Esse artigo surge da produção de uma dissertação de mestrado, na cidade de Belo Horizonte, com docentes LGBTI+ do Ensino Superior privado da mesma cidade. Nesse texto, são construídas reflexões e discussões sobre a vivência de mulheres que se relacionam com mulheres e atuam como professoras em faculdades privadas. Para isso, é preciso trazer conceitos que foram abordados mais detalhadamente na dissertação, como política de identidade, identidade política, lógica de reconhecimento e colonialidade.

Ciampa (2002) fala de política de identidade, localizando a expressão como originalmente utilizada por Goffman (1975) em seu livro “Estigma”. Nesse cenário, a política de identidade aparece como uma receita para alcançar a categoria de humano esperada. Enquanto que, uma identidade política pressupõe um rompimento com as normas identitárias. É pensar a identidade como ponto de partida para a constituição política dos sujeitos, de forma a repensar suas condições e possibilidades de existência é acreditar na emancipação e metamorfose das identidades (CIAMPA, 1987; LIMA 2010).

Com isso, a colonialidade foi um conceito pensado por Aníbal Quijano no final da década de 1980. O pesquisador peruano trouxe a colonialidade como um conceito que entende o colonialismo como uma continuidade e não como um momento histórico superado, representado pela expansão da Europa na invasão de territórios e escravização de pessoas africanas. Ele propõe que, através do discurso da modernidade, europeus colonizaram e colonizam povos, com o discurso de levar a civilização e a modernidade para populações tidas como primitivas. O movimento de pensar a colonialidade como uma estratégia ainda permanente é um movimento decolonial de ver o mundo (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2017).

A colonialidade/modernidade é elemento fundamental do capitalismo, que determina padrões mundiais, “como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73). Dessa maneira, o que se defende aqui é a perspectiva da identidade como metamorfose humana, como luta por reconhecimento em um mundo euro/norteamericano capitalista/patriarcal moderno colonial (GROSFOGUEL, 2008) no qual



tende a prevalecer a desrazão, a um não-devir humano, em prol da conservação da norma colonial, que “em vez de proprietário das coisas, estas é que o têm como propriedade; em vez de fazer uso das coisas, estas é que o usam; em vez de trabalhar com suas ferramentas, com seus instrumentos, estes é que trabalham com o homem como ferramenta, instrumentalizando-o” (CIAMPA, 1987, p.227).

Considerando o conceito de políticas de identidade como modelo normativo de formas de vida, o jogo do reconhecimento estabelece normatizações que partem da identidade construída pela colonialidade (VERGUEIRO, 2015). Ou seja, o reconhecimento de uma identidade docente é atravessada pelas normas sociais vigentes. Dessa forma, a heterossexualidade compulsória (RICH, 2012), opera de maneira intrínseca a todas as esferas sociais, funcionando de maneira normativa e, portanto, institucionalizada. Dessa forma, a heterossexualidade está estabelecida como um paradigma a ser seguido e aparece em todas as instituições sociais, estabelecendo uma aprendizagem cultural que resulta em um heterossexismo (JESUS, 2013). Ou seja, há uma hierarquização da heterossexualidade, em contraponto com a homossexualidade, sendo a primeira o modelo a ser seguido e a segunda como algo a ser rechaçado. A discussão da heteronormatividade se iniciou para pensar como a heterossexualidade compulsória funciona como instituição política, reconhecendo seu efeito em toda sociedade (RICH, 2012). Além disso, o transfeminismo contribui com essa discussão para pensar além da sexualidade, mas também sobre as normas que afetam as identidades de gênero.

Na escola, a cisheteronormatividade aparece como uma “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 1997) que disciplina os corpos – de forma sutil, porém contínua – e fortalece a lógica dominante da heterossexualidade e cisgeneridade. Essa lógica funciona como um guia de normas sociais que diz que o que se espera e o que considera “normal”, ser uma pessoa cisgênero (identidade de gênero) e heterossexual (orientação sexual). Essas normas são transmitidas desde a infância no ambiente doméstico e reafirmadas no ambiente escolar (BENTO, 2011; SOUSA, 2018). Lógica que afeta não somente estudantes, mas também professoras e professores. Possivelmente em decorrência disso, docentes sentem insegurança de assumir suas identidades sexuais dentro do espaço escolar e, muitas vezes, precisam recorrer a uma camuflagem heterossexual (MARSHALL, 2018). Como camuflagem, um recurso de



sobrevivência e proteção, reflete a força cisheteronormativa na vida das pessoas LGBTI+.

Assumir uma camuflagem heterossexual, para evitar uma possível homofobia, pode ser entendida como uma política de identidade que determina e orienta – de forma sutil ou não - que é preciso ser heterossexual. Isso influi na prática docente de pessoas LGBTI+ ao considerar que ocupar tal profissão envolve diversas pré-suposições de um imaginário coletivo do que é ser um professor ou uma professora. De como essa pessoa deve se comportar ou se apresentar. A construção dessa ideia de uma identidade que um determinado grupo deve assumir, é chamada de “Outro generalizado” (MEAD, 2009), conceito que postula a influência do social no comportamento de sujeitos. A comunidade, desta forma, age determinando condutas e normas e controla o pensamento e as ações no campo individual (MEAD, 2009).

Dessa forma, categorias como gênero, sexualidade, raça, são, ao mesmo tempo, características particulares e sociais. E a construção da apresentação desses aspectos na sociedade capitalista e colonial está ligada às concepções naturalizadas de um outro generalizado com base no sujeito colonial-universal: homem, branco, heterossexual, cisgênero (SAUNDERS, 2017). Pode-se entender ainda a existência de um outro generalizado que escapa a essa universalidade, mas que sofre a força das normas que estabelecem um fetichismo dessas performatividades e, com isso, gerando uma espécie de identidade-mito (CIAMPA, 1987)

A construção de uma identidade-mito e do outro generalizado afeta a identidade docente de ensino superior, também partindo do sujeito colonial-universal: homem, branco, heterossexual, cisgênero etc. Ao longo da história da profissão docente, foi-se construindo uma política de identidade, ou seja, determinações normativas que influenciam no reconhecimento das identidades pela sociedade (CIAMPA, 2002). Tardif (2014) pontua que o saber docente está relacionado a um saber social, ou seja, não se estrutura sozinho, mas intrinsecamente com o grupo de agentes envolvidos com a educação, professores, estudantes, instituição escolar, instituição governamental, etc. E a partir dessa trama, se produz a lógica de reconhecimento da profissão docente. Dessa forma, o que se supõe, socialmente, é que ser professor, influencia nas identidades da pessoa que ocupa essa profissão.

A maneira como pessoas atuam na docência de ensino superior, está relacionada com a sua individualidade, vinculada com o social, com a



complexa tarefa de ensinar, localizado em um espaço de trabalho, e enraizado em uma instituição e em uma sociedade (TARDIF, 2014). Dessa forma, a política de identidade docente está relacionada diretamente com as normas sociais, e, portanto, sofre influências da cisheteronormatividade, entendendo esta como uma instituição política na sociedade ocidental atual.

Tendo em vista tais questões, vislumbrando que os padrões cisheteronormativos atravessam também os espaços educacionais do ensino superior, esta pesquisa teve como objetivo apresentar e discutir as estratégias que docentes lésbicas e bissexuais, utilizam cotidianamente para lidar com a cisheteronormatividade e se manter ou conquistar o reconhecimento de ser professor(a).

Para pensar a temática, a pesquisa segue o caráter qualitativo, visto que busca refletir sobre os fenômenos sociais (FLICK e GIBBS, 2009). Dessa forma, foi assumido o posicionamento de investigar os significados produzidos a partir das relações sociais, tomando como base uma visão holística, indutiva e naturalista. Ou seja, o entendimento dos significados de um comportamento ou evento só é possível a partir da compreensão das interrelações ocorridas em um contexto específico (visão holística), sendo consideradas necessárias observações mais livres, possibilitando que as dimensões e categorias de interesse emergam ao longo da coleta e análise dos dados (abordagem indutiva). E, para isso, é necessário assumir uma postura naturalística, em que a intervenção no contexto observado seja reduzida ao mínimo (ALVES, 1991).

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram feitas entrevistas narrativas, que são uma forma de entrevista não estruturada e de profundidade (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Esta escolha ocorreu pelo fato de que a identidade é um conteúdo interno que só é compreendido quando exteriorizada (LIMA, 2010). Dessa forma, a entrevista narrativa nesta pesquisa tem como objetivo captar a trajetória de algumas pessoas LGBTI+ que atuam na docência no ensino superior, buscando entender como ocorre as suas negociações diante da existência de uma cisheteronormatividade que atua em toda sociedade, durante toda a vida dos sujeitos e como a partir de suas vivências pessoais ou profissionais, suas identidades foram aparecendo e, a partir disso, como apresentam e representam suas identidades em sala de aula.

Para a análise, foram utilizados os trabalhos de Ciampa (1987) e Lima (2010) como referência. Os autores buscaram superar uma mera



descrição de identidades e segue o que Lima e Ciampa (2017, p.5) propõem para as pesquisas sobre identidade dentro da Psicologia Social Crítica:

[...] ir além de uma descrição de características identificatórias, não sendo suficiente compreender só a história de um indivíduo ou de um grupo, sendo necessário apreender a não identidade; [...] analisar os processos de individuação-socialização e/ou alienação-emancipação, buscando compreender a sociedade e a política em que o indivíduo está inserido; [...] identificar como ocorrem os modos de reconhecimentos dos indivíduos submetidos às (bio)políticas de identidades; [...] procurar nas narrativas a expressão de fragmentos de resistência, de emancipação. (LIMA e CIAMPA, 2017, p.5)

Dessa forma, ciente da impossibilidade de captar uma identidade em sua totalidade, ou como algo dado, o movimento feito foi conseguir vislumbrar de recortes escolhidos pelos sujeitos, que assim, apresentam suas identidades a sua maneira, considerando o contexto de uma entrevista narrativa, fornecida para uma pesquisa acadêmica (CIAMPA, 1987; LIMA, 2010; LIMA e CIAMPA, 2017).

Parte-se então, da compreensão e limitação de quem escuta. É preciso assumir o lugar de “testemunha”, ou espectadora da narrativa, que pode se apresentar de formas variadas, com sofrimento, mortificação, subversão, emancipação, etc. Mas ciente de que se inicia com um não-saber sobre nada que virá e se apoiar apenas na noção de um contexto (social e histórico) no qual essa pessoa está inserida. De toda forma, é preciso assumir um compromisso de destituição de pré-conceitos e se disponibilizar de forma genuína (LIMA, 2014; LIMA e CIAMPA, 2017).

O desafio ao lidar com a análise das narrativas é se desfazer dos pressupostos inerentes à identidade da pesquisadora, estruturados a partir de sua própria história de vida, em um mundo colonializado, machista, capitalista, racista e cisheteronormativo. Ciente da inexistência de uma neutralidade total, tentou-se captar os fragmentos das formas que as pessoas entrevistadas lidam com a estrutura social e como apresentam isso em suas identidades, através de suas personagens e da sala de aula, ainda que considerando a possibilidade constante de metamorfose(s). Com isso, esse artigo busca recuperar trechos das narrativas das pessoas entrevistadas para discutir sobre como lidam com a cisheteronormatividade em sua atuação profissional em um espaço educacional de Ensino Superior privado.

Esse trabalho utilizou cinco entrevistas narrativas, de pessoas cisgênero, não heterossexuais, que atuam no ensino superior privado de



Belo Horizonte, e busca tecer suas narrativas dentro do que os assemelha, ser docente e não ser heterossexual.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais estando registrada sob o número 42452721.2.0000.5149. As participantes da pesquisa leram, deram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cabe ressaltar ainda que esta pesquisa foi realizada durante o período de restrições sociais impostos pela pandemia de Covid-19. Por isso, as entrevistas foram feitas sob mediação tecnológica e foram seguidos todos os parâmetros de pesquisas determinados para os meios virtuais.

Narrativas e Discussão

Ao se colocar como testemunha de vivências e experiências que essas docentes lésbicas e bissexuais compartilharam, não estabelece um lugar de busca por um resultado ou uma conclusão definitiva sobre os efeitos da cisheteronormatividade nesse cenário. O interesse passa a ser o de recolher pistas para um caminhar contra a estrutura LGBTfóbica da sociedade atual, a fazer valer a importância da metamorfose para uma busca de uma identidade política, principalmente nos espaços educacionais. Dessa forma, foram captados trechos das entrevistas narrativas feitas com quatro docentes de instituições de ensino superior privadas de Belo Horizonte (Márcia, Samantha, Roberta e Zuleide) e dialogar com elas, trazendo reflexões teóricas, que possibilitem um deslocar nessa caminhada.

Com isso, as narrativas dessas quatro mulheres, professoras, podem nos auxiliar a pensar e refletir sobre os efeitos da cisheteronormatividade na atuação, inserção e permanência docente no Ensino Privado. Os trechos que seguem buscam trazer um pouco sobre o fazer e se identificar docente e como, de forma interseccional, a orientação sexual atravessa esse momento.

Não foi uma forma de' u me apresentar, mas vamos pensar...sou uma mulher branca, de classe média, tô dando aula, talvez nem importou na hora de ser contratada, se eu sou bissexual ou não, se sou feminista ou não, porque tem outros marcadores que vem antes, nessa leitura social. (Roberta, mulher cis, bissexual e professora de psicologia)



Roberta coloca as interseccionalidades que marcam a sua identidade e como isso pode afetar o seu reconhecimento quando passa a ser professora. Esse é um ponto importante de ser destacado, entendendo a estética como um recurso importante para a lógica do reconhecimento. Na medida em que não se torna perceptível visualmente que Roberta é feminista ou bissexual, não há como não perceber o seu gênero e a cor de sua pele. Entretanto, essa última só é observável e analisada se for escura. A pele preta tem o seu reconhecimento enquanto humano dificultado pelo racismo e pela estrutura capitalista colonial a qual o mundo se estrutura (FANON, 2008). Roberta, quando parte do reconhecimento da diferença, une-se à luta antirracista e a um feminismo que pede o reconhecimento das diferenças para uma luta pela igualdade.

Como mulheres, fomos ensinadas a ignorar nossas diferenças, ou a vê-las como causas de desunião e desconfiança, em vez de encará-las como potenciais de mudança. Sem comunidade não há libertação, apenas o mais vulnerável e temporário armistício entre uma mulher e sua opressão. No entanto, comunidade não deve implicar um descarte de nossas diferenças, nem o faz de conta patético de que essas diferenças não existem (LORDE, 2020, p.137).

Com isso, a narrativa de Roberta mostra as artimanhas de enfrentar a prática docente diante de um conjunto de outros generalizados e políticas de identidade. Essa lógica perversa que a faz pensar e repensar maneiras de permanecer buscando, através da sua atuação docente, de mulher feminista bissexual e professora, o mundo que acredita, em “um projeto de sociedade em que todas as pessoas sejam respeitadas nas suas diferenças” (Roberta, mulher cis, bissexual e professora de psicologia).

[...] **acho que é importante destacar que em nenhuma das instituições eu tenho declarado expressamente que eu sou LGBTQI, que eu sou lésbica.** Essa é uma questão que é importante, que ao mesmo tempo para mim, é muito difícil. Porque a minha área é a área do Direito e eu vejo ainda, uma grande resistência em relação a esse sair do armário. Então, já agora mais para o finalzinho, pros últimos anos, esse processo tem sido um processo para os meus alunos, mas não para as instituições de ensino. Em nenhuma delas há um questionamento sobre, mas eu não expressei ou expressei verbalmente, claramente, sobre minha orientação sexual (Zuleide, mulher cis, lésbica, professora de Direito, grifos nossos).

A cisheteronormatividade presente na área do Direito parece provocar em Zuleide um medo de sofrer homofobia, mas que apesar disso,



acredita ser preciso construir estratégias para se expressar como pessoa LGBTI+ para quem tem maior contato, que são as suas turmas e que acredita ser importante, na medida em que entende a representatividade como algo importante para essas e esses jovens. O medo da retaliação presente na fala de Zuleide evoca um heteroterrorismo, algo presente na sociedade cisheteronormativa, que veta de forma violenta todo e qualquer comportamento que não seja heterossexual ou cisgênero (BENTO, 2011). “Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade” (BENTO, 2011, p.552). Além disso, quando se cumpre o padrão, se performa dentro do que socialmente se espera de uma mulher, as possibilidades de garantir esse espaço parecem mais facilitadas:

Todo mundo é igual, é bem padrão. Todo mundo com cabelo liso, salto e tal. Às vezes eu preciso disso, porque a gente tem que performar também esse padrão [...] O gênero ainda nem tá num plano de igualdade, que a questão da orientação as vezes se ofusca, não que não tenha também a discriminação, tem, mas as vezes ela se mistura nesse contexto e que prepondera diretamente mais, a questão do gênero, porque não se performa, eu não tô lá de cabeça raspada, cheia de tatuagem e vou dar uma aula de Direito Penal com o meu coturno. **E provavelmente se eu chegasse assim e entregasse o meu currículo, ele ia virar um aviãozinho de papel.** Então como ainda não tem, não é, é menos. Sua orientação não incomoda porque você faz o padrãozinho, então, deixa para lá (Zuleide, mulher cis, lésbica e professora de Direito).

Nesse sentido, para ser reconhecida como advogada, é preciso seguir a norma social, uma política de identidade que não autoriza romper com uma feminilidade esperada e determinada e que não dialoga com a política de identidade lésbica. Essa, por sua vez, é comumente reconhecida a partir de expressões masculinas amplamente difundida pela colonialidade, através da heteronormatividade (VANETI, 2021).

Dessa forma, precisa se adequar na norma para conseguir o reconhecimento mínimo para execução do seu trabalho, sem demonstrar e comunicar ser uma pessoa LGBTI+, mas atua de forma que permite de maneira restrita, subverter esse espaço através da forma que ensina, dentro das discussões teóricas implicadas na problemática social, de forma a romper com a normatização de um ensino rígido e normativo.



Já Samantha coloca a qualidade do seu ensino frente a preocupações sobre possíveis discriminação advindas da sua sexualidade. Porém, isso se dá por uma justificativa:

Quando eu entrei em sala, desde o momento que entrei em sala, isso pra mim não foi uma preocupação. Minha preocupação era se eu daria aula bem ou não. Porque eu nunca me posicionei tentando mostrar que eu era o que eu não era, apesar de ser meio óbvio, que é, eu sei que é. Então por isso que não era uma preocupação, porque posso mandar qualquer fantasia, que estava óbvio, estampado na minha cara, então para mim isso nunca foi problema. O **problema estava mais em mostrar que dava para ter aula comigo**, que dá para entender alguma coisa, e hoje eu não preciso falar nada, nem mostrar nada, que, né, enfim, **me sinto professora, sou lésbica, e é isso**. Então, por enquanto tá tudo bem. (Samantha, mulher cis lésbica, professora de Relações Internacionais, grifos nossos).

Samantha acredita que estava “na cara” a sua sexualidade e que por isso, não era preciso vestir nenhuma fantasia, era óbvio, sendo óbvio, sua preocupação passa a ser a qualidade do seu ensino. Ao se sentir professora, esse local passa a ser incorporado a sua identidade, há então um reconhecimento do lugar que ocupa. Entretanto, há um ponto a ser refletido, será que há uma preocupação maior com a forma que ensina, um esforço para mostrar que “dá para ter aula” com ela, uma professora, lésbica. E ela passa a sentir que é possível e se sente professora, é lésbica e é isso.

Seguindo essa lógica, a prática profissional parece como um recurso para se colocar em pauta assuntos como a sexualidade, como um reconhecimento da importância desses temas no processo de formação, na educação.

Como os professores e as professoras se apresentam, não só o que elas levam, o que eles levam para transmitir, para discutir, não só a forma como eles se colocam disponíveis, para conversar sobre em experiências e produção de conhecimento mesmo nos campos em que estamos, mas como eles se apresentam. Acho que eles têm uma importância para quem está em processo de formação (Roberta, mulher cis, bissexual e professora de psicologia).

Parece que Roberta reconhece em seu processo formativo a importância de se ter um espaço para discutir as experiências e para construção de uma representatividade que possibilite uma formação implicada com o a realidade, o que dialoga com a compreensão de educação como prática de liberdade (FREIRE, 2020b).



Ter a teoria como um lugar para se pensar e pensar as lógicas sociais tem uma função para Roberta e para sua prática docente, ou ao menos para o que vê como importante na educação. De toda forma, “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2017, p.86).

E hoje eu estava pensando, que eu sou uma professora bissexual, mas eu sou uma mulher feminista que é bissexual, que virou professora. Não dá para eu falar que eu sou professora antes disso. E quando eu estou sendo professora, eu não vou apagar isso. Eu sou uma mulher feminista e bissexual quando tô na clínica, não vou falar “sou psicóloga e por acaso, eu sou mulher bissexual e feminista”. A minha identidade profissional não acho que vem antes disso [...] (Roberta, mulher cis, bissexual e professora de psicologia)

Roberta coloca que a atividade profissional não é o que determina quem é, e quem é que determina como se dá a sua prática profissional. E quem é hoje, está diretamente relacionado às relações sociais que estabeleceu até chegar nos lugares que ocupa profissionalmente. Ou seja, a maneira como compreende sua identidade, sua sexualidade, seu gênero, dá forma à maneira como ensina. Isso também aparece um pouco na narrativa de Márcia:

Eu me nomeio de formas muito diferentes, a depender do lugar que eu estou. Então aqui, né, pra você: Eu sou Márcia, eu sou psicóloga, eu sou professora, sou feminista, eu sou uma professora que trabalha com as teorias críticas, que tem um trânsito, vamos dizer assim, de respeito e de carinho com os meus colegas, né, ou pelo menos a maioria deles, a despeito de eu saber que alguns não me veem com bons olhos, inclusive por causa das teorias e das posições políticas que eu tomo, ou da forma como eu circulo, sempre buscando o sentido de como esses acontecimentos sócio-históricos nos atravessam e também criam nossos sistemas de subjetividades. (Márcia, mulher cis, bi em posição lésbica e professora de Psicologia).

Porém, os acontecimentos sócio-históricos, sempre atravessam e não se pode esquecer que alguns acontecimentos podem trazer preocupações e alterar a maneira como essas professoras atuam. Afinal, fazem parte de uma estrutura machista, sexista, LGBTfóbica, racista.



Eu estou me lembrando aqui, mais especialmente de um episódio que eu e alguns outros colegas, não LGBT's em específico, mas ligados a essas teorias de gênero, vivenciamos, e isso deve ter sido acho que no ano de 2016 ou no ano de 2017, circulou uma lista na internet de professores que processavam...a questão era essa, né...“processavam ideologia de gênero e teoria queer” e dentre esses professores o meu nome estava, né, e inclusive como a lista chegou lá na faculdade na qual estava vinculada naquele momento, e não só meu, mas de vários outros professores. (...) Desde esse momento, eu acho que não só eu, mas a partilha com os meus colegas, se deu assim, mais numa perspectiva de uma preocupação, de uma preocupação em se colocar LGBT dentro da sala de aula, de falar das teorias de gênero, falar das desigualdades, falar de machismo, falar da sexualidade, então assim todos esses temas, eles foram, vamos dizer assim, circulando como tabus e eu me vi também um pouco encolhida na sala de aula para fazer esse tipo de abordagem inclusive na perspectiva de me colocar no cenário, né. (Márcia, mulher cis, bi em posição lésbica e professora de Psicologia)

Diante de uma situação de vigilância da prática docente, principalmente no que se refere às práticas relacionadas aos direitos humanos, e com isso, às teorias de gênero e sexualidade, a forma como se coloca professora, se vê fragilizada. A normatividade da prática docente, atravessada pela cisheteronormatividade, poda a expressão de uma docência autêntica. Fazendo ser preciso utilizar de recursos que encaixem dentro da norma, mas ainda assim, trazendo os temas de forma mais retraída

Então eu sempre fui abertamente uma professora que trabalha com essas temáticas, que é LGBT. No entanto, eu sinto que na ocupação desse espaço de sala de aula, eu retraí depois desse acontecimento porque eu fiquei ameaçada, porque eu entendia que a gente tinha uma certa liberdade, bom o sistema já estavam consolidado, né, e a gente não tinha vivido ainda né como essa é com essa materialidade que a gente vive hoje, né essa onda neoconservadora que vai produzindo todos esses discursos relacionados com a família, com a maternidade, com todas as formas mesmo conexas com esse sistema aí de heteronormatividade. (Márcia, mulher cis, bi em posição lésbica e professora de Psicologia)

Márcia leciona em disciplinas que possuem as temáticas de gênero e sexualidade como parte da ementa base, atua com conteúdo de Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Saúde Coletiva, Psicologia Jurídica, etc. Porém a obrigatoriedade de falar a respeito fica reservada apenas à teoria e com difíceis aparições de personalidade, através de sua própria experiência. Isso provoca um desenraizamento das próprias



problemáticas, essenciais para uma educação libertadora (FREIRE, 2020b). Ao assistir uma sequência de comportamentos de perseguição a prática educativa que acredita Márcia não vê outra alternativa do que incorporar um discurso mais brando e de uma teoria desarticulada com a sua própria experiência, ainda que contemple a vida de outros corpos.

Essa vigilância, o medo constante pela forma que as discussões e demonstrações sobre si, acompanha uma observação de como o grupo reage a esse tipo de assunto. Com receio, inicia sua prática com cuidado e um olhar atento, percebendo a turma e sentindo o quanto poderia avançar ou não em uma discussão sobre as problemáticas sociais, ou até mesmo para pensar uma epistemologia com olhares para além do normativo

Eu ficava na dúvida...no primeiro semestre por exemplo, a gente discutiu gênero, mas foi uma coisa mais conservadora. No segundo eu já falei “vamos pegar um texto de transfeminismo“. Aí no semestre passado que eu tinha uma turma que era mais... e também tem isso, eu vou dar uma acompanhada na turma. Uma turma que era mais tranquila, muito mais curiosa, disponível que tava a fim inclusive de se questionar, aí a gente já pegou um texto da Sofia Favero para pensar sobre infâncias trans, um texto sobre bifobia. Porque são discussões que me parecem fundamentais, para o trabalho no campo da psicologia, seja na política pública, seja clínica privada e que não tem muito espaço (Roberta, mulher cis, bissexual e professora de psicologia).

A experiência de Roberta remete automaticamente a que bell hooks (2017) compartilha em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”.

O horário era apenas um dos fatores que impediam essa turma de se tornar uma comunidade de aprendizado. Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos “resistentes” que não queriam aprender novos processos pedagógicos, não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. E, embora não fossem a maioria, seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual e ao prazer no aprendizado. Essa turma, mais que qualquer outra, me levou a abandonar de vez essa ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada (hooks, 2017. p.19).

A tarefa de dar aula e tocar em pontos que contrapõe as normas sociais e as características que a colonialidade estruturou dentro do capitalismo como esperadas é única a ser reconhecida, é desafiadora, visto que pode encontrar pessoas que não estão dispostas a se colocar abertas



para novos mundos, de forma crítica, conseguindo escutar, colocar-se e colocar suas perspectivas em dúvida, e “ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2020c, p.27). Entretanto, da mesma maneira, é possível vincular a prática exatamente na aposta de conseguir construir relações no espaço educacional para uma comunidade de aprendizado.

Às vezes eu mostro aqui minha cachorrinha que fica aqui dormir no final da aula para dar um tchauzinho, mas é o máximo que eu faço. Não costumo falar muito sobre isso, sobre as minhas experiências e tal. E às vezes, algumas turmas costumam falar mais. Eu posso dar o exemplo de uma turma do semestre passado do estágio, então tinham alunos, vários alunos LGBT's e a turma ficava, falavam muito das suas experiências, mesmo porque quando eu vou trabalhar temas, trabalhar seminários, sempre tem esses os textos que a gente lê, que tem essas temáticas, né. Os alunos falavam mais. **E aí, nessa turma eu me senti, vamos dizer assim, um pouco mais confortável para falar sobre essas experiências.** (Márcia, mulher cis, bi em posição lésbica e professora de Psicologia).

No relato de Márcia há uma explicação de que quando se percebe uma sala que promove uma sensação maior de liberdade para romper com uma determinação normalizadora, de uma docência amordaçada por uma teoria vazia, como no exemplo da turma que aparece na narrativa de Márcia, pode-se entender que se caracteriza uma comunidade pedagógica, mesmo que de forma rara, e somente em momentos que pudesse haver reconhecimento mútuo de identidades parecidas, em que a cisheteronormatividade vá aparecer de uma forma mais branda e sem sanções, de maneira que permite aparecer a Márcia, e não somente a professora de Psicologia. Seguindo essa lógica, Roberta fala:

E eu tenho feito um esforço também, tentando entender um pouco o perfil das alunas e dos alunos que eu tenho, de tentar trabalhar com autoras e autores que sejam mais acessíveis. E aí ela falou “eu te agradeço, porque para mim foi uma surpresa ver uma mulher lésbica ocupando esse lugar da docência, e me deu uma perspectiva de futuro, porque não era algo que passava pela minha cabeça a possibilidade de dar aula.” E eu achei muito interessante, pensando nas complexidades, e que eu nunca apresentei com uma mulher lésbica, em nenhuma disciplina. Eu falo eu sou casada com mulher, e isso tem a ver com direitos humanos. E aí acho que o sentido inclusive disso, vai se transformando para cada uma das pessoas que escuta. (Roberta, mulher cis, bissexual e professora de psicologia)



Apesar de não se apresentar como uma mulher bissexual e nem como mulher lésbica, o fato de romper com um tipo de relacionamento heteronormativo e de expor a sua relação amorosa para a sua turma, possibilitou que sua aluna a vinculasse como alguém importante enquanto representatividade. Desse modo, a docência se torna um lugar de referência profissional, algo possível para quem vê sua humanidade negada pela lógica do reconhecimento perverso (LIMA, 2010).

Com isso, é preciso considerar como possível a construção de um espaço educacional que viabilize um fazer docente genuíno, seguro e compartilhado. O ambiente seguro é requisito mínimo para construção de uma comunidade pedagógica. hooks alerta que “(...) um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual” (2017, p.58). Para possibilitar a fala e a escuta, é preciso promover um espaço de segurança, não só para estudantes compartilharem suas experiências, como para professoras e professores. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2017, p.56).

Considerações Finais

O que se constrói agora, não se propõe concluir uma discussão a partir das narrativas, mas tenta reunir pontos que nos fornece suporte para compreender as estratégias sobre as vivências e sobrevivências que essas mulheres, lésbicas e bissexuais aderem nos espaços educacionais, para um reconhecimento da identidade docente (personagem professora) e em articulação com o êxito de sua atividade educativa.

O que as narrativas aqui retomadas trazem é que o espaço educacional do Ensino Superior, em específico a cidade de Belo Horizonte e as instituições privadas, tem se configurado como um território marcado pela heteronormatividade. Essa marcação é percebida por elas, de forma que se sentem inseguras de trabalharem livremente e em segurança com o que acreditam. Diante disso, sentem medo, sofrem e tentam encaixar suas identidades em protocolos normativos, enquadrando suas identidades nas frestas da estrutura social. A principal delas é acreditar na construção de uma relação potente com as alunas e alunos, num processo contínuo de elaboração da segurança, de liberdade afetiva e de se mostrar como sujeito, não somente como um ser mítico de transmissão de conteúdo.



Neste processo, as políticas de identidade e as identidades políticas brincam - sorrateiramente - com os sujeitos que estão no espaço formativo. Por vezes, o medo de não ser contratado, de perder o emprego e tantos outros marcados pela compulsoriedade de ser heterossexual, incide no não se mostrar, não falar de si, não demonstrar uma vida possível: a política de identidade posta nas instituições de ensino superior privado é heteronormativa. Quais as consequências disso para alunos e professores? É possível refazer as políticas de identidade que permeiam a noção de quem deve ocupar a profissão docente? A atuação de identidades políticas que promovem uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2017), se direcionam para uma mudança de estrutura que valorize a diversidade e as experiências individuais, retomando a docência como uma ocupação humana.

“Sair do armário”, dizer através da própria identidade, que as normas não lhe cabem, não diz sobre si somente. Ainda assim, apenas abordar assuntos de gênero, sexualidade, é estar exposta as constantes vigilâncias sociais que tentam de toda forma, exigir o cumprimento das políticas de identidade, do outro generalizado para possibilitar o reconhecimento da humanidade. A tomada de consciência da metamorfose, ou das lógicas cisheteronormativas que tentam controlar nossas vidas e corpos torna-se ponto de partida para o desenvolvimento de uma identidade ser-para-si. Diante da impossibilidade de se desvencilhar da cisheteronormatividade, considerando que o cumprimento de alguns comportamentos normativos necessários para o reconhecimento do lugar de docente, faz-se necessário a descolonização do pensamento.

Com isso, através da escuta sobre o viver docente, sendo diretamente afetada pela estrutura capitalista, cisheteronormativa, machista, racista, se faz necessário agir de forma a atuar conjuntamente com a heteronormatividade e as normas sociais estabelecidas pelas regras perversas de reconhecimento, para através delas, abrir espaço para construção de identidades políticas que conscientemente ou não, estremecem a estrutura que determina as lógicas de reconhecimento de ser docente. Ainda assim, entende-se que os testemunhos não representem uma totalidade, deseja-se afastar de uma ideia de universal, mas sim, de forma decolonial, apontar para uma pluriversalidade de atuação, mas sempre em vista .

Dessa forma, maneira como se atua nesse espaço, ainda que imbricada no desejo de transformar, de uma educação como prática de



liberdade, pode enfrentar dificultadores de um sistema normativo, colonial, fortalecido pelo capitalismo. Dessa forma, o desejo não basta, é preciso coragem e estratégia para ir provocando, construindo e descolonizando de forma coletiva um ambiente libertador, que criticamente, considere a personagem professora, humana, e desfaça aos poucos as regras do reconhecimento que esse papel possui.

Referências

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89–117, 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso nov. 2021.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas [online]*. 2011, v. 19, n. 2, pp. 549-559. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt&format=pdf>.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história de Severina*. São Paulo: brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. C. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In: Maria Consuelo Passos; Cristian Ingo Lenz Dunker. (Org.). *Uma Psicologia que se Interroga: Ensaio*. 1ed. São Paulo: EDICON, 2002, v. 1, p. 133-144.

FLICK, UWE (ORG.) GIBBS, G. *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade – 48º Ed.* São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de



fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80 (março) 2008, p.115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso out. 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Cipolla. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283p.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O conceito de Heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. *Psico-Usf*, Bragança Paulista, v. 8, n. 3, p. 363-373, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/Zv5cMnfMKWS5k6xkLtBjjYH/?format=pdf&lang=pt>

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, M. Entrevista Narrativa. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 516.

LIMA, Aluísio Ferreira de. *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2010.

LIMA, Aluísio Ferreira de; CIAMPA, Antônio da Costa. “Sem Pedras O Arco Não Existe”: O Lugar Da Narrativa No Estudo Crítico Da Identidade. *Psicologia & Sociedade*, v. 29, n. 0, p. 1–10, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/4M8LtMCB7WzPc7mx3NYcVnp/?lang=pt>.

LIMA, Aluísio Ferreira de. História oral e narrativas de história de vida: a vida dos outros como material de pesquisa. In: LIMA, Aluísio Ferreira de; LARA JUNIOR, Nadir. *Metodologias de pesquisa em psicologia social crítica*. Porto Alegre: Sulina, 2014, 237p.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 03. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 01. 179p.

MARSHALL, M. C. Docentes Abriendo las Puertas del Clóset: Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 12, n. 1, p. 57–78, 2018. Disponível em:



https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782018000100057&lng=es&nrm=iso.

MEAD, George H. *Escritos políticos y filosóficos*. 1ed. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O Lado Mais Escuro Da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 01, 2017.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009. p. 73–117.

SAUNDERS, Tanya L. Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. *Revista Periódicus*, v.1, n.7., p.102-116, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/22275>.

SOUSA, V. P. DE. Desconstruindo a cis-heterossexualidade: uma perspectiva decolonial. *ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1605/778>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VANETI, Camila Fernanda. A mulher e a mulher da relação: como discursos hegemônicos constroem expressões do ser sapatão In: *Entre sexo e gênero: compreensão e não explicação* / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/58160>.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Cultura e Sociedade, O Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015a.



Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf>.

Expérience(s) de femmes lesbiennes et bisexuelles de professeurs dans le contexte universitaire privé de Belo Horizonte

Resumé. Ce rapport de recherche propose de présenter des récits d'enseignantes lesbiennes et bisexuelles face à la reconnaissance de la cishétéronormativité et de discuter des répercussions que cette structure entraîne dans la construction des identités et la pratique pédagogique. Pour cela, des entretiens narratifs ont été menés avec quatre professeurs d'enseignement supérieur privé à Belo Horizonte, afin de promouvoir plus tard une discussion à partir de l'analyse des récits en accord avec les théories de l'identité, dans une perspective décoloniale, intersectionnelle et féministe. Ainsi, la discussion a permis de percevoir que la cishétéronormativité affecte la façon dont les enseignants sont constitués et se présentent socialement.

PALABRAS CLAVE/KEYWORDS: enseignant. Formation universitaire. Femmes lesbiennes et bisexuelles. Cishétéronormativité.

Isabella Campos Freitas D'AVILA

Mini-Biografia. Psicóloga, Mestre em Educação pela UFMG, pós-graduada em Intervenção Psicossocial no Contexto de Políticas Públicas no Centro Universitário Una. Líder regional MG-GO-RJ do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão (NAPI). Atualmente é docente no curso de Psicologia do Centro Universitário UNA. Atua no Ambulatório de Diversidade do Centro Universitário UniBH. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na área de inclusão, diversidade e psicopedagogia institucional.

Luiz Paulo RIBEIRO

Mini-Biografia. Psicólogo, Doutor em Educação. Professor Adjunto C no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE - FaE - UFMG). Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (Faculdade de Educação - UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência (Faculdade de Medicina - UFMG). Coordenador do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (gestão 2023-2025).

Recebido em: 07/08/2022

Aprovado em: 01/07/2023



ARTIGOS

Educação em Direitos Humanos e Violência homofóbica no Ambiente Escolar

a percepção de diretores e diretoras

Nonato Assis de MIRANDA, *Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)*

Thiago Luiz SARTORI, *Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)*

Resumo. Este artigo está inserido em um estudo realizado em um Programa de Pós-Graduação em Educação analisou eventuais situações de violência homofóbica no ambiente escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com gestores e gestoras de seis escolas públicas do Estado de São Paulo. Em geral, os gestores e as gestoras desenvolvem práticas profissionais com foco no respeito à diversidade e na cultura de paz e, portanto, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Tratam questões inerentes à homossexualidade com naturalidade, mas reconhecem que, na escola, há situações de intolerância acerca das relações homoafetivas por parte de alguns alunos e professores, mas não de igualdade de gênero, demandando atenção especial da gestão. Contudo, esses profissionais não permitem relações de afeto no ambiente escolar independentemente de o casal ser homo ou heterossexual, alguns deles não sabem dizer se uma pessoa trans deveria usar o banheiro masculino ou feminino, sugerem um banheiro alternativo para essas pessoas. Por fim, foi constatado que alguns (as) gestores (as) se mostraram despreparados para lidar com a presença de casais homoafetivos e, assim, suas práticas profissionais tendem a fomentar a violência homofóbica na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão da Educação. Direitos Humanos. Educação e gênero. Violência homofóbica no ambiente escolar.



Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação que problematizou como gestores e gestoras escolares avaliam a Educação em Direitos Humanos e a violência homofóbica no ambiente escolar. Esta pesquisa, ancorada nos objetivos e nos princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), parte do pressuposto de que a educação é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, assim como um direito de todo ser humano e condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Consideramos que, no espaço escolar, todos e todas, independentemente da condição de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, de credo religioso, têm o direito de manifestar livremente suas opiniões e conquistar respeito frente às crenças e aos modos de vida.

Expressar opiniões divergentes pode gerar conflitos, mas os conflitos podem fomentar o diálogo. Muitas vezes, os conflitos, quando silenciados e reprimidos, transformam-se em atos de violência, notadamente, no ambiente escolar onde crianças e jovens de diferentes grupos, etnias, concepções religiosas, políticas e orientação sexual, vivem juntos.

A escola, uma instituição responsável pela promoção da inclusão social e de formação da cidadania, nem sempre dá conta dessa demanda. Ao contrário, não raro, tem-se tornado um espaço de exclusão social para aqueles que não se enquadram no padrão heteronormativo. Esse tipo de atitude é conhecido como homofobia a qual se manifesta sob a forma de preconceito e discriminação contra homossexuais constituindo-se, portanto, num tipo de violência que tem-se manifestado nas escolas.

Considerando-se que os gestores e as gestoras escolares têm papel preponderante para a promoção da educação na perspectiva dos Direitos Humanos, assim como para implementar ações que possam mitigar a violência homofóbica nos espaços educativos, foram entrevistados gestores/gestoras de seis escolas da Rede Estadual Paulista localizadas na Grande São Paulo para compreender como eles/elas lidam essas situações. As materialidades empíricas (registro das entrevistas narrativas gravadas e transcritas) foram examinadas por meio da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016).



Além da introdução e das considerações finais, o texto está organizado em três partes. Inicialmente, são abordados alguns aspectos da gestão escolar na perspectiva da educação em direitos humanos, em seguida, discute-se a gestão escolar e a homofobia. Por fim, no método, são delineados os caminhos e os achados da pesquisa.

Gestão Escolar na Perspectiva da Educação em Direitos Humanos

A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado que ocorre em todas as áreas da convivência humana. A educação em Direitos Humanos (DH), por ter um caráter em nível coletivo, participativo e democrático, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento recíproco, pelo respeito e com responsabilidade. Nessa lógica, os DH são condições indispensáveis para a implementação da justiça e da segurança pública em uma sociedade democrática.

Considerando-se os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aprovado em 2006, compreendemos que as escolas precisam incluir nos seus objetivos a convivência pacífica entre todos os seus personagens, pautada em relações de valorização do outro, de respeito e de equidade. Essa premissa está vinculada a um documento que foi elaborado em 1948, cujas prerrogativas ainda se mantêm válidas, atuais e desafiadoras. Trata-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 1948, documento este, que é marco na história dos DH buscou garantir o direito à educação da seguinte forma:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, *online*).

Conforme manifestado nessa declaração, a educação vai além do ambiente acadêmico, atuando como habilitadora do entendimento e



exercício dos DH em seus diferentes âmbitos. Essa preocupação esteve presente no currículo oficial nos anos 1990, mais precisamente nos Temas Transversais que foram:

[...] propostos na perspectiva da educação para cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de ‘dignidade da pessoa humana’, que implicam no respeito aos Direitos Humanos, ‘igualdade de direitos’, que supõe o princípio da equidade, ‘participação’ como princípio democrático e ‘corresponsabilidade pela vida social’, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. (CANDAUI, 2003, p.84).

Nessa perspectiva, a gestão precisa assumir o compromisso com a construção da cidadania promovendo momentos de reflexão no ambiente educacional, de maneira a valorizar a diversidade, as diferenças entre todos, proporcionando aos alunos, ao corpo docente e à comunidade escolar, a oportunidade para discutir essas questões com vistas a promover a igualdade.

A Constituição Federal de 1988 consolidou esse tópico através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 e que trouxe em seu texto as determinações que se referem à gestão democrática na escola. Porém, é sabido que a simples existência da lei não garante o seu cumprimento. É necessário que direitos e deveres se materializem em ações e fatos.

A gestão escolar na perspectiva da educação em DH implica na compreensão da escola como *locus* de socialização das diferentes aprendizagens, construídas nas relações entre as pessoas e delas com a natureza (SILVA, 2012). Assim, a escola pode contribuir para que essas práticas se tornem mais humanas, solidárias, não preconceituosas e discriminatórias. As aprendizagens são acumuladas no percurso de vida, portanto não são natas, são aprendidas. Desse modo, entendemos que os comportamentos são vivenciados em vários espaços sociais, dos quais a escola se destaca como um campo privilegiado, por trabalhar conhecimentos, valores, crenças e atitudes.

A gestão, como ato educacional, corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, alinhado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a sua implementação por meio de projetos pedagógicos comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que



organizem e criem determinadas condições (LÜCK, 2009). São elas: a) um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências); b) participação e compartilhamento (tomada de decisões conjuntas e efetivação de resultados); c) autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações); d) transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). Nesse contexto:

[...] gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. Esta é uma tentativa de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser considerado sobre o que ela recai e com quais objetivos opera (SOUZA, 2006, p.127).

Pensando em uma gestão escolar na perspectiva da educação em DH, premissas democráticas devem permear o trabalho escolar, a aprendizagem dos alunos, o desempenho das atividades educacionais, assim como a construção da cidadania plural, na capacidade de conviver com o novo e com todos os desafios a serem cotidianamente vencidos no ambiente escolar.

Desse modo, a gestão democrática da escola se apoia em três pilares fundamentais: o político, o pedagógico e o epistemológico (LIBÂNEO, 2003). Esses pilares estão interrelacionados e devem ser analisados conjuntamente, com o intuito de auxiliar a inclusão e a cidadania dos alunos e das alunas. Contudo, a gestão escolar precisa ser orientada para a educação em DH, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Gestão Escolar e homofobia

A escola é um espaço de socialização que tem a missão de conceber aprendizagens, assim como, fomentar opiniões, constituindo num espaço ideal para as discussões de temas contra qualquer tipo de preconceito, de desigualdade social em prol da inclusão daqueles tidos como “diferentes”.



Cumpra esclarecer que o preconceito e a discriminação contra a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar se apresentam de diversas faces, modos e formas.

Existem diversas nuances de preconceito, podendo ser expressões mais evidentes, através da rejeição e discriminação direta, ou mais sutis, através de violência psicológica, que pode ser denominada homofobia indireta. De ambas as formas, a homofobia se apresenta dentro do ambiente escolar. Frente a este cenário concordamos com [...] a imprescindibilidade de uma intervenção contínua e sistemática que vise não somente promover o respeito às diferenças, mas também a inclusão efetiva da diversidade sexual no contexto escolar e a desconstrução das práticas homofóbicas (BORRILO, 2009, p. 27).

O desafio que se apresenta para as escolas é a criação de espaços para o debate em relação a homofobia cabendo ao gestor ou gestora conciliar o currículo escolar oficial com momentos de reflexão sobre essa temática. Para tanto, ele ou ela poderá promover condições para que a comunidade escolar esteja dentro de um ambiente acolhedor e participativo, no qual as particularidades de cada um sejam respeitadas.

Isso se faz necessário porque a violência homofóbica nas escolas tem um impacto negativo no acesso ao ensino médio e superior por parte das pessoas LGBTQIA+. É sabido que existem inúmeras situações em que as escolas negam a existência dessa população. Algumas pessoas trans abandonaram a escola, outras sobreviveram ao preconceito e conseguiram frequentar uma universidade ou trabalhar em áreas públicas, mas são casos raros.

Enfrentar a homofobia e seus efeitos culturais e sociais tem sido destacado por vários autores como uma importante estratégia política, pois essa prática contribui para mitigar a discriminação e a exclusão experimentada por pessoas LGBTQIA+ e reduz os efeitos negativos da homofobia sobre os níveis de pobreza e sobre o acesso das pessoas às necessidades básicas (ARMAS, 2007; SIDA; JOLLY, 2010).

O enfrentamento da homofobia na escola se efetivará somente com existência de gestão pautada em princípios democráticos. Esse modelo de gestão permite o envolvimento de todos os sujeitos no processo decisório da escola, assim como torná-los corresponsáveis pelo combate à homofobia.

Isso ocorrerá quando o respeito à diversidade se tornar uma das diretrizes da escola. Portanto, é necessário que se construa um clima



escolar livre de discriminação e favorável à justiça social considerado que:

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. São dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais, institucionais, históricas e em cada nível da experiência cotidiana. Elas, inclusive, se referem a incompreensões acerca da homofobia e de seus efeitos e produzem ulteriores obstáculos para a sua compreensão como problema merecedor da atenção das políticas públicas (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

Apesar de alguns governos fecharem os olhos para esse assunto, o gestor ou gestora escolar jamais poderá ir na mesma direção. Esses profissionais precisam estar atentos a toda e qualquer forma de discriminação, assim como combater a homofobia, pois cabe à escola incluir, respeitar a diversidade, não ignorar as dificuldades enfrentadas por alunos e alunas homossexuais ou qualquer outro grupo minoritário.

Método

Foram entrevistados sete gestores/gestoras de seis escolas estaduais de nível médio de São Paulo. A participação deles/delas na pesquisa deu-se mediante autorização prévia. Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada realizada com gestores/gestoras das escolas previamente selecionadas, nos meses de setembro a dezembro de 2019. As respostas foram organizadas e classificadas na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Na *pré-análise*, empreendeu-se uma leitura do material eleito para realizar a análise das entrevistas que foram transcritas constituindo o *corpus* da pesquisa. Nessa fase, foram adotadas as regras de representatividade (gestores e gestoras escolares), homogeneidade (os depoimentos referem-se às concepções dos gestores e das gestoras sobre a violência homofóbica na escola) e exclusividade (cada elemento foi enquadrado em uma única categoria).

Em seguida, com vistas a fazer a *exploração do material* (depoimentos dos gestores e das gestoras), empreendeu-se categorização *a priori* que consistiu na predeterminação de indicadores “em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2012, p. 64).



Assim, cada questão do roteiro de pesquisa serviu de base para a criação das categorias de análise, bem como para responder aos objetivos da pesquisa.

Por fim, os depoimentos dos gestores foram analisados e *interpretados* à luz da literatura, que fundamentou a pesquisa. Nessa fase, buscou-se capturar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (depoimentos).

Os gestores e gestoras participantes na pesquisa, com exceção de um Professor Coordenador (PC) que tinha, no momento da entrevista, apenas um ano de experiência, contavam de 3 a 23 anos de experiência na gestão. Com relação a atuação no magistério, todos/todas contam larga experiência (mínimo de 12 e máximo 43 anos). Todas as participantes (gestoras), assim como o PC têm licenciatura em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em diferentes áreas.

Educação e gênero: implicações no cotidiano escolar

A educação para a igualdade de gênero na escola pode se constituir numa estratégia significativa para o desenvolvimento de uma cultura da educação em DH. Em primeiro lugar, poderá colaborar com a prevenção da violência contra as mulheres em razão do potencial que a escola tem no processo de desenvolvimento de crianças e jovens. Ademais, se essa cultura for desenvolvida desde cedo, é bastante provável que, na vida adulta, a redução de índices de violência contra a mulher possa ser reduzida. Em segundo lugar a escola poderá contribuir para desconstruir a cultura da desigualdade de gênero presente, desde cedo, nas famílias.

Um estudo da PlanInternacional mostrou que desde cedo a maior parte das meninas (81,4%) arrumam a própria cama contra apenas 11,6% dos seus irmãos. Esse mesmo estudo revelou que 37,3% das meninas alegaram que se elas fizessem algo que não fosse dito de meninas, suas famílias ficariam aborrecidas (MATUOKA, 2018).

Nota-se, que há uma cultura arraigada na sociedade que determina o que é de meninas ou de meninos. Por esse motivo, desde cedo, a menina pode acabar introjetando a ideia de que cabe a ela todos os afazeres domésticos, ao passo que os meninos, no máximo, poderiam



ajudar os pais. Como, na sociedade contemporânea, os pais comumente saem para trabalhar, os meninos ficariam livres para brincar ou fazer outras coisas enquanto que as meninas poderiam fazer isso somente depois que terminarem os afazeres domésticos.

Observa-se que o gênero está atrelado às construções sociais impostas pelo corpo sexuado. Assim:

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.75).

Apesar dessa construção bastante presente no seio familiar, no cotidiano escolar, há outros desafios que dialogam com a igualdade de gênero que diz respeito à aceitação ou não de homossexuais pelos colegas e suas famílias. Por sua vez, os gestores e gestoras entrevistados têm consciência do papel da escola enquanto instituição social responsável pelo desenvolvimento de uma cultura de igualdade de direitos, conforme segue:

Aqui na escola, não tenho problemas para enfrentar a temática, por tratar-se de escola de ensino médio. A escola não tem muito problema primeiro por ser de ensino médio né, e a gente tem algumas disciplinas da base diversificada que abre discussões e debates, tem algumas disciplinas eletivas que trata da questão do gênero aqui na escola. Temos muitos alunos gays lésbicas transexuais não tem problema nenhuma relação entre a escola, é bem aceita a temática. Claro que a gente tem que tomar muito cuidado porque, nossa escola é bem heterogênea, temos evangélicos, trabalhamos com a questão do respeito acima de tudo, respeito pelas diferenças, mas tem que tomar muito cuidado, isso não é imposto a disciplina eletiva ela é opcional, o aluno escolhe, ou seja, justamente para não demonstrar de alguma forma estamos impondo, a gente pede o respeito né respeito e percebe-se que tem alguns pais com pensamentos voltados para a religião, que acho que tá errado né, mas a gente respeita, e os alunos aqui aprende que é cada um na sua. E tem também, na parte de biologia, faz parte do currículo, na disciplina de sociologia, lógico que não é explícito, mas é trabalhado, principalmente quando tratamos de DST e orientações específicas (GESTORA 1).

Essa gestora considera que em razão da faixa etária de seus alunos e alunas, não existem grandes problemas com a desigualdade de gênero, assim como em relação a orientação sexual apesar da heterogeneidade presente em sua escola. Depreende-se que a cultura dessa escola é pela igualdade de gênero, pela não violência e respeito à



diversidade. Isso faz parte do currículo, não de forma imposta, mas permeando as discussões presentes no cotidiano escolar. Isso é importante porque:

A sexualidade presente na escola transita pelos corredores nas conversas dos alunos, falas, nas portas dos banheiros, nos grafites e pichações produzidos pelos jovens, nas piadas e brincadeiras, na linguagem gestual, ou nas atitudes dos professores e alunos em sala de aula [...], entretanto, há de se perceber que as mesmas mentes que comunicam a sexualidade nos espaços escolar são moldadas e preparadas para aprender a ser homem ou mulher, sufocando qualquer outra sexualidade que começa por despertar ocasionando exclusão, e melindres por parte daqueles que estão à sua volta (CASTRO *et al.*, 2018, p. 23).

O reconhecimento dessa realidade por parte dos gestores e das gestoras é fundamental para que a escola possa cumprir seu papel social que é o de formar alunos e alunas críticos, reflexivos para o exercício da cidadania, assim como qualificá-los (as) para o trabalho. Esses pressupostos estão presentes em vários documentos que orientam a educação nacional com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Para tanto, o gestor ou a gestora precisa compreender que a escola não pode ser vista numa única perspectiva, é necessário considerar que se trata de um espaço onde a diversidade é uma realidade, pois as concepções de mundo e sociedade, assim como de religião e orientação sexual são distintas. Portanto, a escola precisa ser democrática, acolhedora, pois muitos alunos e alunas sofrem preconceitos na família, na sociedade e até mesmo de alguns colegas, conforme sinalizado por esse gestor:

O desafio muito grande, tenho um corpo docente e gestão muito aberta, mas tenho grupo de alunos e famílias que não aceitam. Tem alguns alunos que ‘dizem eu sou homofóbico sim, eu não aceito’. Trabalhamos com projetos para abordagem das diferenças, mas infelizmente ainda temos alunos intolerantes (GESTOR 2).

Nota-se que este gestor tem ciência do problema, do preconceito, da discriminação. Com intuito de mitigar o problema, ele propõe o desenvolvimento de projetos com foco na diversidade pelo entendimento de que isso seja necessário não somente para tornar a escola mais democrática, mas por haver “*alunos intolerantes*” (G2).

Ao fazer isso, o gestor considera que, para além da garantia do acesso à educação, há outros aspectos que devem ser levados em



consideração. Esse ponto de vista reconhece a importância do caráter democrático da escola:

[...] tanto no que se refere à democratização do acesso e às condições de permanência, quanto às relações que ali se estabelecem. A escola é uma forma fundamental de promoção da igualdade de direitos. Para que cumpra esta função, o respeito à diversidade sexual é ali imprescindível, caso contrário, ela instaura práticas discriminatórias e heteronormativas que excluem ou invisibilizam diferenças (ALTMANN, 2013, p. 77).

Mais do que garantir um espaço democrático, o gestor ou a gestora necessita compreender que a escola precisa estar atenta a esse assunto porque a intolerância, a discriminação e o preconceito podem estar presentes no cotidiano escolar mesmo com o empreendimento de práticas democráticas. Para ilustrar esse ponto de vista, recorreremos ao depoimento de um participante que fez a seguinte observação: *“Aqui temos alunos que têm essa tendência; [mas] abordamos geralmente em eventos gerais, falamos de homofobia, racismo, violência doméstica etc. Nada específico”* (GESTOR 2).

Apesar de esse gestor, de certa forma, simplificar o problema, em termos mais abrangentes, as práticas identificadas nas escolas pesquisadas não corroboram a discriminação e a heteronormatividade, pois são pautadas no respeito à diferença e a igualdade de gênero. Mas isso não é uma realidade que pode ser generalizada, pois estudos apontam que na maior parte das escolas há fortes indícios de homofobia tendo em vista que:

Os dados referentes à homofobia nas escolas são alarmantes. De acordo com os estudantes, a discriminação pela opção sexual é maior que as outras, e os homossexuais são os mais discriminados. Ainda, eventos de diferentes naturezas são considerados discriminação: insultos, agressões físicas ou exclusões do convívio escolar fazem parte desse amplo contexto (ABRAMOVAY, 2009, p.193).

Esses dados vão ao encontro do que foi constado no depoimento de outra participante da pesquisa:

Temos alguns alunos intolerante, e muitas vezes as famílias não entende também. Não temos um projeto específico para abordagem da homofobia, mas sempre tratamos do assunto de forma geral, abordando outros temas importante, racismo, violência doméstica e suicídio (setembro amarelo) (GESTORA 7).

Percebe-se que os gestores e as gestoras orientarem suas práticas com o intuito de evitar esse tipo de violência e discriminação implantando, por exemplo, projetos com foco na educação em DH.



A gente na verdade, trabalha com vários projetos. Temos a disciplina valores humanos, e trabalhamos, machismo, racismo, homofobia etc. No geral, a escola aceita, muito tranquilo por parte dos alunos e da comunidade. O próprio currículo deveria, aborda mais essa temática. Os desafios em relação ao adulto, ao próprio professor, eles têm determinados valores e às vezes contradizem o que o currículo entrega, acredito que às vezes encontram mais impedimento com os professores. Como sempre falo, estamos no século XXI que as coisas mudaram e precisamos ter a mentalidade mais aberta (GESTORA 3).

Depreende-se, portanto, que a escola tem buscado lidar com o assunto com responsabilidade, mas o currículo oficial mostra-se omissivo. Essa gestora reclama de não estar previsto no currículo da escola pública paulista uma proposta mais objetiva, direcionada ao assunto. Contudo, foi constatado que há projetos propostos pela Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC) que permitem tratar da temática como o “setembro amarelo”, por exemplo. Ademais, ela alerta para o fato de alguns professores (as) serem resistentes em abordar essa temática no currículo escolar.

Esse problema não se repete em todas as escolas, pois constatamos que são promovidos eventos com foco no respeito à diversidade, conforme expressado nesse depoimento:

[...] esse ano tivemos um evento ‘onde’ as meninas estavam vestidas de homem e os meninos vestidos de mulher, foi muito legal a participação de todos, não tivemos qualquer tipo de problema em relação a temática (VICE-DIRETOR-ESCOLA 4).

Conquanto esse comentário merece um destaque. O fato de haver um evento no qual meninas vestem de homem e meninos vestem de mulher até pode ser uma forma demonstração de respeito às diferenças, mas pode, também se constituir em um momento de desrespeito. É preciso ir além da ausência de problemas, seria necessário observar o evento de forma mais crítica com o intuito de compreender e analisar as ações e interpretações de meninos e meninas para saber se tal evento, para além da diversão, não se constituiu em práticas discriminatórias latentes numa cultura machista como nossa.

Não obstante, isso não foi percebido pelos gestores dessa escola pelo entendimento de que os alunos e as alunas lidam com o assunto, conforme descrito nesse comentário:

[...] escola bastante tranquila nesse sentido né os nossos alunos ele já vem com uma cabeça diferente do passado então eles aceitam muito melhor esse tema acho que pudesse que surgem assim eventualmente um outro professor se sente desconfortável com o tema, normalmente a pessoa tem uma visão



Nonato Assis de MIRANDA
Thiago Luiz SARTORI

mais conservadora. As vezes a própria família. Vejo que essa geração muito aberta, não aceita qualquer tipo de homofobia (PROFESSOR COORDENADOR/GESTOR 4).

Tanto o vice-diretor quanto o coordenador (Gestor 4) declaram que não existem problemas em relação à homofobia e desigualdade de gênero na escola. Contudo, assim como ocorreu na escola 3, eles sinalizam que alguns professores (as) não estão preparados para lidar com a temática com tranquilidade.

Como alternativa, apesar de não haver, no currículo oficial, uma determinação para abordar a questão da igualdade de gênero, existe a preocupação deles (as) no desenvolvimento profissional docente para lidar com o tema. Talvez, por esse motivo, uma participante tenha destacado: “[...] não temos problema para tratar a temática, já fizemos cursos e não vejo problema; aqui na escola temos caso, e nunca tivemos problema para tratar a temática” (GESTOR 5).

É importante que se compreenda que a escola não pode permitir qualquer tipo de discriminação, pois é local para o desenvolvimento da cultura contra a intolerância, conforme apontado nesse depoimento:

A escola é um lugar de formação contra a intolerância. Aqui a nossa escola é muito tranquila em relação a isso né, até para contratar novos professores, quando os trago para cá, eu falo se você tiver alguma questão em relação aos gays, então não venha para cá, Porque a nossa escola é muito, muito, muito inclusiva a gente anda pela escola e vê por aí meninas e meninos se beijando, e a gente não tem problema com relação a isso, e as pessoas que se sentem mal com isso e não consegue conviver com essa situação, aviso logo quando chegam, tanto para pais, alunos e professores, aqui dentro a gente não aceita de jeito nenhum é um perfil de um profissional que seja contra uma união homoafetiva. Mesmo porque meu corpo docente é composto pelo menos de a 40% de gays, e alunos também, é uma escola bem aceita (GESTORA 1).

Depreende-se que essa escola foge do contexto, pois tem um cenário bastante específico onde a diversidade faz parte de seu cotidiano. Por esse motivo, a gestão tem foco no direito à diversidade reinventando sua concepção de escola inclusiva. O depoimento dessa gestora permite fazer esse tipo de inferência, pois ela destaca sua preocupação com outras realidades:

Eu fico pensando na escola integral, nós temos uma disciplina diversificada que dá amplamente para tratar desses projetos; [mas], eu fico pensando as escolas que não têm essas disciplinas né, é um assunto delicado. Por mais que você cita a legislação permitindo que dá direitos, [...] na pratica isso não acontece, a gente viu alguns livros abordando a sexualidade na escola, [mas] os pais pediram para retirar [como foi o caso do] caderno do sétimo ano que



tratava desse assunto, depois voltaram atrás, aqui em São Paulo, devolveram os cadernos (GESTORA 1 – acréscimos dos autores).

Essa gestora mostra-se preocupada com a dificuldade de lidar com o assunto, pois há pais que não concordam com isso. Apesar de ela afirmar que foram os pais que questionaram um conteúdo sobre sexualidade, de fato foi o Governador João Dória, por meio de uma rede social, que tomou a decisão de recolher os cadernos dos alunos/alunas, conforme segue:

Doria afirmou que foi alertado sobre um "erro inaceitável" no material didático entregue aos alunos do 8º ano da rede estadual e que os livros seriam recolhidos. "Solicitei ao secretário de Educação o imediato recolhimento do material e apuração dos responsáveis. Não concordamos e nem aceitamos apologia à ideologia de gênero", escreveu, em sua conta do Twitter (IG ÚLTIMO SEGUNDO, 2019, p.1).

Essa decisão, além de equivocada e precipitada, gerou prejuízos aos alunos e alunas, pois todos os cadernos foram recolhidos para atender a determinação do Governador, mas os cadernos não tinham somente essa atividade, contavam com os conteúdos de um ano letivo. Felizmente, por determinação judicial, os cadernos foram devolvidos, conforme destacado pela gestora da escola 1 para que os alunos e alunas não fossem prejudicados (as). A título de esclarecimentos adicionais:

Trata-se da publicação "São Paulo faz escola - Caderno do aluno", que tem um capítulo sobre identidade de gênero, ensina as diferenças entre orientações sexuais e fala de diversidade. O material também aborda o preconceito e pede que os alunos façam pesquisas sobre o movimento feminista, LGBT e índices de LGBTfobia e feminicídio (IG ÚLTIMO SEGUNDO, 2019, p.1).

Essa atitude incomodou bastante os gestores/gestoras que discordaram da ação intempestiva do Governador. O assunto teve uma grande repercussão na mídia gerando preocupação entre os pais e muitos problemas para a gestão da escola:

Essa nova política tá bem complicado trabalhar isso nas escolas né tanto é que teve um problema nesse semestre, esse último semestre por conta da retirada da apostila né e o governo fez a gente retirar apostila porque falava sobre o que era transgênero cisgênero, e de repente os diretores foram tomados de surpresa, ligaram nas escolas para retirar apostila, nós retiramos sem entender, e acabou apostila voltando novamente para lá, e assim com tá muito polemizado né então é até os pais ligam na escola, perguntando: Você tá sabendo se o professor está trabalhando falando sobre transgênero? então expliquei para os pais, que não era bem assim, estávamos explicando os termos. Eu mesmo não sabia, fiz a minha primeira graduação em biologia e



não tinha esse termo, é uma terminologia nova né, então foi implantado isso para falar para explicar o que é para deixar ciente do que é (GESTOR 2).

Nota-se que mesmo não sabendo ao certo do que tratava o assunto, o gestor teve que explicar para os pais, assim como recolher todos os cadernos para que a Diretoria de Ensino pudesse retirá-los em tempo recorde. Foram muitas pessoas trabalhando ao mesmo tempo sem desconsiderar o fato de que milhares de alunos e alunas foram prejudicados em razão de uma mensagem postada nas redes sociais do Governador que, mesmo não tendo conhecimento sobre o assunto, opinou.

Por esse e outros motivos, os gestores/gestoras ficam preocupados com o que pode ou não ser discutido em sala de aula, conforme pode ser constatado nesse depoimento:

Então a gente tem muito cuidado com isso, até no fundamental quando se trata de um livro didático que aparece sobre órgão sexual feminino e masculino, quando trabalhei em outras escolas tiveram pais que foram questionar, que estava colando na cabeça do filho coisas que não estavam no conteúdo, sempre trabalhando com muito cuidado porque a família não gosta, acha que estamos despertando a sexualidade, mesmo que seja questão biológica, orientação sobre uso de preservativos, e métodos contraceptivos, mas é um assunto muito delicado, e a gente não tem um apoio total do governo, tanto que foram retirados esse livros, e após uma ação judicial os livros foram devolvidos, e depois ficou constatado que o livro não tinha nenhum caráter sexual, apenas e tão somente orientar (GESTORA 1).

Nota-se que está explícita a preocupação da gestora para com ausência de isenção do Governo com o assunto. Fica latente que esse tipo de atitude empobrece a formação dos alunos, pois uma atitude supostamente moralista acaba prejudicando até mesmo a orientação para prevenção de gravidez na adolescência e a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis. O que fazer?

Penso que o caminho, seja a conscientização, chamar a família e explicar o que está sendo feito, conscientização entre os jovens, respeito né, pois os índices têm mostrado o aumento de agressões, e cada vez mais a estatísticas tem demonstrando o aumento de agressões em relação às relações homoafetivas (GESTORA 1).

A conscientização parece ser uma alternativa coerente encontrada por esse gestor para tentar tornar a escola mais inclusiva. Em geral, essa conscientização está presente nas práticas docentes e de gestão, assim como muitas escolas desenvolvem projetos com foco na diversidade:



Não tenho um projeto específico para tratar da homofobia, mas esse assunto é tratado dentro das disciplinas. Esse assunto é abordado dentro de assuntos em sala de aula, e não é exatamente um projeto para tratar exclusivamente da homofobia né, até porque como eu disse aqui na minha escola, a gente não enfrenta dificuldades para tratar de valores humanos então a gente respeito é tratado como um todo então não é projeto específico para isso (GESTOR 3).

Trata-se, portanto de focar o assunto numa perspectiva interdisciplinar, assim como no cotidiano da escola. A intenção, ao que parece, é tratar o assunto com certa naturalidade e não de modo focado pelo entendimento de que esse método se constitui numa prática de reconhecimento do assunto como prática cotidiana e não um problema.

Escola, família e homofobia: a quem compete o debate?

A relação escola-família, historicamente, não tem sido simples apesar de haver um esforço por parte do poder público para incentivá-la com destaque para programas governamentais como é o caso do programa Escola da Família criado pelo governo paulista em 2003. Esse programa, dentre outras intenções, busca trazer as famílias, assim como os estudantes e as estudantes para dentro das escolas nos finais de semana. Existe também o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001 que ainda é promovido por diversas redes de ensino desde então.

O incentivo à participação das famílias na escola existe porque a presença dos pais e mães na escola ainda é baixa. Para garantir essa participação, existe a obrigatoriedade de os colegiados escolares ser constituídos, também com membros da comunidade.

Entendemos que a participação é fraca porque a escassez de tempo ou a dificuldade de conciliar trabalho e vida escolar dos filhos têm sido um desafio para os pais. Portanto, a não ou pouca participação dos pais e das mães na vida escolar dos filhos e filhas costuma estar atrelada a fatores alheios à sua vontade deles (as).

A despeito dessa dificuldade, essa relação, de algum tempo para cá tornou-se compulsória. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos, mas assevera o dever do Estado



e da família (BRASIL, 1988). Outro dispositivo legal que trata do assunto é a LDB de 1996 que em seu artigo 2º retoma o assunto, mas faz uma inversão na ordem os termos, pois coloca a família como a principal responsável pela educação dos filhos quando dispõe que a educação é “dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996, p. 7).

Partindo-se do pressuposto de que essa relação deve transcender a questão cognitiva, especialmente quando se trata de ensino médio, buscamos conhecer as concepções dos gestores e das gestoras escolares a respeito do debate sobre a homofobia. A intenção foi identificar se, na percepção desses profissionais, o debate caberia à família, à escola ou às duas instituições. Os depoimentos sinalizaram que o debate é da responsabilidade das duas instituições, conforme pode ser constatado nessa fala:

Trabalho com ensino médio, isso é uma individualidade de cada um, jamais entraria em contato com os pais, para falar que seu filho ou filha namorando pessoa do mesmo sexo. Lógico que se esse relacionamento seja ele homoafetivo, heterossexual, esteja de alguma forma atrapalhando o processo de aprendizado aí sim, entraria em contato para conversar e explicar a situação, mas sempre com muito respeito. Recentemente uma aluna foi colocada para fora de casa por ser lésbica, entrei em contato para conversar com os pais. O pai é pastor evangélico, mas consegui reverter a situação, a família não aceita, porém, a menina voltou para casa. A questão é difícil, mas precisamos respeitar e orientar os pais (GESTORA 1).

Para essa gestora, é fundamental o respeito à individualidade do (a) aluno (a), mas se for algo que estiver interferindo negativamente em seu desempenho, ela fará contato com a família. Mas ela destaca que fará isso “com muito respeito”. Ela sinalizou, ainda que está atenta aos problemas dos (as) alunos (as) e, quando necessário, intervém junto ao núcleo familiar para ajudar seus alunos e suas alunas. Esse ponto de vista está fundamentado na seguinte fala: “*Recentemente uma aluna foi colocada para fora de casa por ser lésbica, entrei em contato para conversar com os pais*”. Ela destacou ainda que obteve êxito nessa intervenção, mas reiterou que quando se tem que fazer isso é necessário “[...] *respeitar e orientar os pais*” (GESTORA 1).

É sabido que as escolas pautam sua gestão orientada com base em dispositivos legais. Por exemplo, o artigo 12 da LDB, ao tratar das incumbências dos estabelecimentos de ensino, determina, no inciso VII deste artigo o qual teve redação atualizada pela Lei Federal nº 12.013/2009 que cabe à unidades escolares “[...] informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis



legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”(BRASIL, 1996, p. 12; BRASIL, 2009). Contudo, essa gestora extrapola esse princípio, conforme pode ser constatado em seu depoimento. O regulamento não se restringe à garantia da matrícula e da frequência do (a) aluno (a), adentra na recepção de informações por parte das famílias “[...] o qual constitui, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigo 53), um direito dos pais ou responsáveis” (RESENDE; SILVA, 2016, p. 40).

A homofobia para a Gestora 1, é inaceitável “é crime, não é brincadeira”, mas o assunto não é tratado de forma isolada, ele é inserido em um contexto em que a escola reconhece a diversidade como algo inerente ao currículo escolar. Para tanto, deixa claro que “*trata tanto as questões de orientação sexual como outras questões também complicadas*” como é o caso da “*xenofobia, do racismo, da discriminação religiosa*” ou “*qualquer tipo de preconceito em relação as minorias*” com tranquilidade, mas também com muita seriedade. Todos são chamados para o debate, na medida em que organiza “*rodas de conversas para tratarmos do assunto*” (GESTORA 1). Esse ponto de vista vai ao encontro do que defende a gestora da escola 6 para quem, o debate “*deve ser aberto*”, entre escola e famílias, assim como entre os alunos e alunas (GESTORA 6).

Outros gestores tratam do assunto, mas numa perspectiva interdisciplinar, por meio de projetos que estão alinhados com as políticas curriculares da Seduc. O depoimento apresentado, a seguir, denota o grau de atenção que essa gestora atribui ao assunto:

Então com essa nova política, estamos trabalhando bastante currículo, para evitar problemas com as famílias intolerantes. Então eu trabalho o currículo, mas no decorrer desenvolvemos projetos abordando todas as temáticas, claro que não é um projeto específico para abordagem da homofobia, mas dentro do projeto abordamos, violência contra mulher, racismo, homofobia, inclusão etc. mais nada direcionado (GESTOR 2).

A impressão que fica é que o tema é relevante, mas não merece atenção especial, pois o assunto é discutido na perspectiva dos projetos complementares da escola. Nota-se que ela enfatiza que dentre esses projetos “[...] *abordamos, violência contra mulher, racismo, homofobia, inclusão etc. mais nada direcionado*” (GESTOR 2). Subentende-se que o cuidado com o currículo é essencial para evitar problemas com as famílias, mas não quer ir além disso.



Nonato Assis de MIRANDA
Thiago Luiz SARTORI

Quando o diálogo foi aberto para equipe gestora de forma mais abrangente, nota-se que há uma interpretação mais ampla sobre o núcleo familiar. Alguns gestores destacam que muitos alunos nem mesmo vivem em famílias, motivo pelo qual o diálogo precisa ser ampliado quando o assunto é homofobia:

[...] para muitos alunos a escola é a primeira casa, entendo que **[a homofobia]** deve ser debatida na escola e na família. Temos muitos alunos que são criados por seus avós, temos alunos quem vem de abrigos, então são questões culturais e bem delicadas (VICE-DIRETOR DE ESCOLA, acréscimo nosso).

Mas é importante salientar que a questão da homofobia não pode se restringir ao espaço escolar:

[...] é um tema social, deve ser debatido na sociedade, na escola e na família. Observo que a família muito desagregada, se não for debatido na escola, também não será debatido na casa dele. Tem que ser debatido na sala de aula sim! O ideal seria ser debatido nos dois ambientes, mas a prioridade acaba sendo a escola, pois, as famílias estão muito distantes da escola e de si mesma, enquanto núcleo de proteção da criança e do adolescente. Desagregação da família infelizmente (PROFESSOR COORDENADOR/ESCOLA 4).

Depreende-se, portanto, que apesar de haver a necessidade de haver um debate mais amplo, é fundamental que a escola crie espaços para esse tipo de discussão, de forma ampla incluindo, inclusive, as salas de aula. Isso se faz necessário porque “*as famílias estão muito distantes da escola*” que deve atuar (a escola) também “*enquanto núcleo de proteção da criança e do adolescente*” (PROFESSOR COORDENADOR).

Se há problemas com a organização familiar, talvez o assunto pudesse ser iniciado na escola que, em tese, tem melhores condições para conduzir esse debate. Contudo, não são todos os gestores e gestoras que pensam dessa forma, alguns consideram que cabe à família iniciar a discussão, conforme pode ser constatado nesse depoimento:

Começa na família e isso se estende. A família que deve conversar, é difícil conversar sobre esse assunto. Agora se tem uma atitude homofóbica vamos chamar para conversar. Temos projetos com os professores nas reuniões de HTPC. Temos mais problema xingamento contra as mães (risos), mas em relação a homofobia não temos problemas (GESTOR 5).

Observa-se que essa gestora, apesar de ter uma formação em nível superior e, possivelmente, conhece o perfil esperado do gestor escolar da Seduc destaca que “[...] é difícil conversar sobre esse assunto” (GESTOR 5) e, em razão disso, deixa a entender que é melhor que o



assunto seja discutido em casa. Além disso, ela deixa claro que se houver um problema de envolve questões homofóbicas no ambiente escolar vai “chamar [a família] para conversar”. Por fim, parece que em forma de alívio, externa que “[...] em relação a homofobia não temos problemas”, mas sim de “xingamento contra as mães”. Ela relativiza o problema mostrando que outros, supostamente menos graves como é o caso de xingar as mães, são os mais presentes no cotidiano escolar (GESTOR 5). Isso é preocupante, porque o gestor ou gestora escolar é responsável por tudo que acontece na escola, pois ele:

[...] é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada (LÜCK, 2009, p. 23).

Não estamos fazendo uma defesa da centralização das decisões, apenas apontando uma perspectiva que a gestão da escola pode se orientar. Nesse entendimento, o gestor escolar não pode mostrar-se inseguro para lidar com questões mais complexas como, por exemplo, a a homofobia. Assim como não cabe a ele ou ela demonstrar desconhecimento ou indiferença pelo tema como foi o caso de um gestor que utilizou a expressão “sair do armário” quando afirmou que há casos de alunos que veem a escola como um ambiente para expressar melhor sua liberdade e sexualidade. É oportuno salientar que, ao utilizar a expressão citada, o gestor disse que “não sei se o termo é correto” (GESTOR 6).

Considerações Finais

Esta pesquisa foi orientada com base na seguinte indagação: como os gestores escolares conduzem situações envolvendo violência homofóbica no ambiente escolar? Com o intuito de responder a essa indagação buscou analisar eventuais situações de violência homofóbica no ambiente escolar, na perspectiva dos DH e de gestores escolares da Seduc-SP.

Com base nos resultados, inferimos que os gestores e gestoras das escolas investigadas lidam com questões relativas às relações homoafetivas com naturalidade, profissionalismo, foco na cultura de paz e, portanto, na perspectiva da educação em DH. Quando indagados sobre as relações homoafetivas na escola, boa parte dos gestores e



gestoras mostraram que, de certo modo, lidam com o assunto com tranquilidade e respeito.

Não obstante, a abordagem do assunto por parte dos gestores e gestoras varia de uma escola para outra. Se por um lado, foi encontrado uma gestora que se assume como lésbica, que considera sua escola inclusiva, que desenvolve um trabalho pautado no respeito à dignidade pelo fato de haver um grande número de alunos, alunas e profissionais homossexuais, por outro, deparamos com uma gestora que deixou bastante claro que é evangélica e que, pessoalmente não aceita relações que não sejam heteronormativas, mas profissionalmente, não tem problemas para lidar com questões homoafetivas, na escola.

Com relação ao tratamento que os gestores e a gestoras dão às situações que envolvem supostos conflitos com as relações homoafetivas, alguns desses profissionais tratam o assunto numa perspectiva democrática e respeitosa. Em relação à igualdade de gênero, apesar de ser algo ainda preocupante no cenário nacional, nas escolas investigadas, esse assunto não representa um problema, ao contrário, observamos que meninos e meninas são tratados com igualdade e respeito.

Na perspectiva dos participantes, as questões homoafetivas devem ser debatidas tanto na família quanto na escola. Mas se for uma situação grave, a escola, desde que respeite a individualidade do aluno e da aluna, precisa convidar os pais, mães ou convivente para conversar sobre o problema. Observamos, também que há consenso entre os gestores e gestoras de que essa forma de lidar com situações conflituosas deve ser a mesma tanto para as questões homoafetivas como para qualquer outra que requeira a participação da família na escola.

Com base nos resultados desta pesquisa, nosso entendimento é que as escolas devem estar atentas aos desafios postos pelas grandes transformações sociais presentes entre nós há alguns anos com vistas a garantir, no mínimo, segurança aos seus alunos e alunas, especialmente, mas não exclusivamente àqueles e àquelas que fazem parte de grupos marginalizados como é o caso dos homossexuais. Ademais, esses resultados reforçam a necessidade de implantar, nas escolas, projetos estruturados como política pública para o reconhecimento e a efetivação dos DH.

Reconhecemos as limitações da pesquisa em razão de ter sido aplicada em um número pequeno de escolas cujos resultados correspondem às concepções desse grupo de gestores/gestoras, nosso



entendimento é que esses resultados não podem ser generalizadas. É provável que outros estudos com abordagens metodológicas distintas e em outras perspectivas tragam resultados diferentes.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 13, abril, 2013.

ARMAS, Henry. Whose Sexualities Count: Poverty Participation and Sexual Rights. *IDS Working Paper 294*, 2007. Brighton: IDS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70, 2016.

BORRILLO, Diego. A homofobia. In: LIONÇO, T. D. D. (Org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras: EDUNB, 2009, p. 15-46.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.013*, de 06 de agosto de 2009 que altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em 14 ago. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.



CANDAU, V.M.F. A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V.M.F.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; REIS MAGALHÃES, Selma; SILVA, Karine Nascimento. *Juventude, gênero, sexualidade, família e escola: perfil da população escolar jovem (15- 29 anos) e expectativas em relação à escola – Bahia e Brasil e Estudos de caso com ênfase em percepções sobre formação escolar e o lugar da família e da escola quanto a sexualidade – Salvador e Jequié, Bahia, 2018.*

IG ÚLTIMO SEGUNDO. Doria veta "ideologia de gênero" em livro didático e Bolsonaro quer regular tema. *Último segundo*. Reportagem publicada em 03/09/2019. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-09-03/doria-veta-ideologia-de-genero-em-livro-didatico-e-bolsonaro-quer-regular-tema.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2009.

LIBÂNEO, João Carlos. *O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Autêntica, 2003.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MATUOKA, Ingrid. *Por que a escola brasileira precisa discutir gênero e orientação sexual*. Centro de Referência em Educação Integral, notícia, 06/09/2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-a-escola-brasileira-precisa-discutir-genero-e-orientacao-sexual/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em. Acesso em 19/3/2020.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da Silva. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016



SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

SIDA; JOLLY, Suzy. Poverty and Sexuality: What are the Connections? *Overview and Literature Review*. September, 2010. www.sida.se/publications (accessed February 2019)

SILVA, Aida Maria Monteiro. *A formação cidadã no ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Angelo Ricardo de. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.



Human Rights Education and Homophobic Violence in the School Environment: the school principals' perceptions

ABSTRACT: This article is part of a study carried out in a Graduate Program in Education whose main objective was to analyze possible situations of homophobic violence in the school environment, from the perspective of Human Rights. This is a qualitative research whose data were obtained through interviews with managers of six public schools in the State of São Paulo. In general, principals develop professional practices focused on respect for diversity and a culture of peace and, therefore, from the perspective of Human Rights Education. They treat issues inherent to homosexuality naturally, but recognize that, at school, there are situations of intolerance towards homosexual relationships on the part of some students and teachers, but not gender equality, demanding special attention from management. However, they do not allow affectionate relationships in the school environment, regardless of whether the couple is homosexual or heterosexual, some of them cannot say whether a trans person should use the men's or women's bathroom, suggesting an alternative bathroom for these people. Finally, it was found that some managers were unprepared to deal with the presence of homosexual couples and, thus, their professional practices tend to encourage homophobic violence at school.

KEYWORDS: Education Management. Education and gender. Human Rights. Homophobic violence in the school environment.

Nonato Assis de MIRANDA

*Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Mestre e
Doutora em Educação*

Thiago Luiz SARTORI

*Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Mestre e
Doutora em Educação*

Recebido em: 06/03/2022

Aprovado em: 10/07/2023



ARTIGOS

Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

Vitória de Oliveira de Souza, *Universidade do Extremo Sul Catarinense*
Dipaula Minotto da Silva, *Universidade do Extremo Sul Catarinense*

Resumo. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa-intervenção, que propõe uma cartografia dos processos de subjetivação de mulheres em contextos de violência. O acompanhamento dos processos de cuidado foi oriundo da criação de um dispositivo clínico-político, caracterizado como um grupo de saúde mental com mulheres. O referencial teórico partiu do conceito de gênero e máquina do patriarcado, com o entrelaçamento sobre o campo da saúde mental e atenção psicossocial. Nesse sentido, propus articular o contexto da violência enquanto relacional e analisar os dispositivos de subjetivação, que processualmente constituem as mulheres. A partir da cartografia como método de pesquisa, cheguei a alguns pontos de projeção no mapa, que são as seguintes categorias: o dispositivo materno e a operacionalização da violência institucional; o racismo e o dispositivo amoroso. Tais conceituações ajudaram a compreender o percurso das mulheres em sua constituição subjetiva, bem como tensionar o campo da saúde mental e a propor uma linha de cuidado às mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Contextos de violência. Dispositivo clínico-político. Gênero. Saúde mental.



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

Introdução

O objetivo desta pesquisa-intervenção, foi cartografar processos de subjetivação de mulheres em contextos de violência. A partir das produções em um dispositivo clínico-político, constituído como um grupo de saúde mental, que teve como função oferecer um espaço de cuidado e acolhimento entre mulheres.

O desenvolvimento de tal dispositivo, é resultado da experiência de duas psicólogas, em um programa de residência em saúde mental e atenção psicossocial. Foi realizado com mulheres em contextos de violência e usos de drogas, acompanhadas por dois serviços de saúde mental, um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS ad) e um Núcleo de Prevenção às Violências e Promoção da Saúde (NUPREVIPS). Nesta pesquisa, apresento a análise centrada nos contextos de violência.

Como problema de pesquisa, propus: quais são os processos de subjetivação das mulheres em contextos de violência e quais as possibilidades de cuidado a partir da criação de um dispositivo clínico-político? Meu ponto de partida, versou sobre a violência enquanto relacional, não passível de capturar completamente por categorias biológicas ou jurídicas, mas que é agenciada, a partir da máquina do patriarcado, como propõe Saffioti (2015). Essa violência engendradora nas mulheres, constitui-se a partir de dispositivos que produzem efeitos em suas subjetividades.

A violência atravessa o corpo, enquanto o enlaça e produz efeitos e afetos, isso porque ela domina, subjuga, se efetiva através das relações de poder. Desta forma, busco expor os efeitos psicossociais da violência, visando proposições inventivas de processos de subjetivação, que interroguem os mecanismos produtores dessas violências. Dialogando com Foucault em *O sujeito e o Poder* (1982) proponho aqui, a recusa entre as subjetividades já postas e a possibilidade de produzir novas formas de subjetivação e de individualidades.

O que visou demarcar neste trabalho, trata-se, inicialmente, de constatar que não compreendo a violência puramente enquanto uma ação individual, como atos e feitos que possam colocar em risco a integridade de outrem. Pelo contrário, aqui o contexto de violência é relacional, isso porque, mesmo em situações que ele é produzido singularmente, se desdobra em produções sociais. Portanto, penso que ao propor um grupo de cuidado com as mulheres, é possível tecer outras relações de



sociabilidade e, por conseguinte, disparar processos de subjetivação, que subvertem essa lógica patriarcal e violenta, politizando o cuidado.

Mesmo porque, a compreensão da subjetivação não pode desconsiderar o processo histórico, político, econômico e cultural em curso, já que são esses fatores que regem as relações e constroem os lugares sociais onde cada um é representado. O que busco evidenciar nessa cartografia, são os dispositivos que regulam e condicionam a subjetividade das mulheres nos contextos de violência.

Nesse sentido, os processos históricos e políticos apontam para a noção de gênero como uma relação de poder fundante, baseada na nomeação das diferenças entre homens e mulheres, produzindo desigualdades (SCOTT, 1995). Tal conceito, será abordado como um guia, para “decodificar” os dispositivos e assim como pontos cardeais, situar a leitura das marcações no mapa e suas projeções cartográficas.

O resultado da pesquisa se deu a partir do acompanhamento dos processos de subjetivação das mulheres, impulsionados pelo grupo de saúde mental, que possibilitou o registro de falas, episódios e momentos em um diário de campo que me acompanhou durante todo o percurso.

Muito embora o objetivo seja relatar a produção do grupo, tal artigo se traduz como um recorte, uma fissura ou um fragmento dos processos em curso, que não pretende relatar a totalidade da produção grupal, muito menos, endossar análises fechadas sobre as mulheres. No entanto, a partir de escolhas metodológicas e políticas, evidenciou-se algumas questões que guiam a compreensão sobre o problema de pesquisa.

As categorias aqui são apresentadas como pontos no mapa e são marcadas, centralmente, a partir das narrativas de duas mulheres, que foram participantes do grupo. Assim, aponto as seguintes categorias: a violência institucional e o dispositivo materno; e racismo, dispositivo amoroso e a prateleira amor. Por fim, o diálogo se dá, considerando a violência relacional e evidenciando a necessidade da politização do cuidado.

Saúde mental e as questões de gênero: refletindo a clínica na atenção psicossocial

Compreendemos o campo da saúde mental e mesmo da reforma psiquiátrica, como um campo de luta e transformações. É sabido que a Lei



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

10.216 de 2001 é considerada um marco temporal, no que tange a proteção e os direitos das pessoas em sofrimento psíquico. Tal legislação redireciona o modelo assistencial em saúde mental, fazendo a transição entre um modelo manicomial, para a perspectiva de cuidado em liberdade.

Entretanto, historicamente as mulheres foram manicomializadas e se encontraram subalternizadas no processo de reforma psiquiátrica brasileira. Apesar da transição de modelo, esse processo de subalternização e manicomialização de mulheres ainda persiste, como nos apontam Passos e Pereira (2017).

Isto também pode ser verificado, quando analisamos a Portaria nº 3.088 de 2011 que institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas em sofrimento psíquico e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). O documento não menciona as questões de gênero e de violência de gênero e sequer integra-se à Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra às Mulheres (2014), mesmo que as mulheres sejam as que mais acessam os serviços de saúde, inclusive trazendo demandas relativas às violências.

Neste sentido, é importante reconhecer o avanço das políticas públicas de saúde mental e atenção psicossocial, no que diz respeito a substituição de dispositivos e a reorientação do olhar assistencial, feito às pessoas em sofrimento psíquico. Porém, é necessário apontar a lacuna na proposta de uma linha de cuidado, que verse sobre a questão das mulheres e da produção de sofrimento psíquico marcada pela desigualdade de gênero.

Assim, conforme aponta Zanello (2018) embora as relações de gênero no campo da saúde mental ainda sejam bastante recentes, é de suma importância, trazer essa lente analítica pensando no cenário brasileiro. Em uma cultura sexista, a própria psicopatologia é engendrada a partir das relações assimétricas de gênero, além dos processos de subjetivação que também são constituídos a partir dessas questões.

Portanto, a presente análise pretende deslocar o “problema” da subjetividade de um psicologismo ou ainda, da psicopatologia e confrontá-lo a partir da modelização proposta às subjetividades (GUATTARI, 2019). Deslocando também a forma de se fazer a clínica e o dispositivo de cuidado proposto, que aqui não é focado em uma interpretação sintomática, mas sim, na possibilidade de nascer singularidades e na ruptura de sentidos já pré-estabelecidos.



Sobre o funcionamento do dispositivo clínico-político

O dispositivo clínico-político do qual trato nesta pesquisa, teve como objetivo acompanhar os processos de subjetivação de mulheres em contextos de violência e usos de drogas. Acompanhando o pensamento de Foucault, o dispositivo é concebido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, p. 364, 2019).

Ao pensar um dispositivo clínico-político, fornecemos essa tessitura de uma rede, que tem como prerrogativa a produção de cuidado entre mulheres. As mulheres participantes do grupo, foram encaminhadas por dois serviços de saúde do município, o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) e o Núcleo de Prevenção às Violências e Promoção da Saúde (NUPREVIPS), onde as psicólogas residentes atuaram.

Os encontros foram realizados de maio a dezembro de 2021 com duração de 3h cada, totalizando 16 encontros. Participaram 7 mulheres ao todo, com idades que variaram de 22 a 50 anos. Considerando o período pandêmico, todas as normas de biossegurança foram respeitadas e o grupo aconteceu em número reduzido, diante da proposta inicial.

As atividades desenvolvidas no grupo, foram estruturadas em consonância com os objetivos do projeto de conclusão de residência, desta forma dividiram-se em 4 módulos: “1º Acolhimento e integração do grupo”; “2º Conhecendo e cuidando de mim”; “3º O que eu posso usar: conhecendo ferramentas de cuidado e autonomia para a saúde das mulheres”; e “4º Desinstitucionalizar o cuidado e reparar as violências”.

A proposta do grupo (dispositivo clínico-político) se dá a partir do reconhecimento de duas importantes categorias: as drogas e os contextos de violência.



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

Antes de adentrar propriamente nos resultados do grupo, apresentarei pontualmente, alguns conceitos guias, que serão utilizados na análise proposta. Sendo eles: relações de gênero, máquina do patriarcado, violência e dispositivos de subjetivação (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000; ZANELLO, 2018; SAFFIOTI, 2015), que tem como função auxiliar a leitura dos pontos mapeados.

Gênero: categoria analítica de enunciação no campo da saúde mental

Para analisar a produção de violência advinda dos lugares construídos pelas relações de gênero, é preciso compreender a politização da diferença e da concepção de gênero, que constrói sua significação através de símbolos, conceitos normativos, instituições sociais e subjetividades.

Segundo Joan Scott, historiadora, que se dedicou a construir análises sobre a História das Mulheres e fez uma incursão teórico-metodológica pela categoria “gênero”, ela aponta: “O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (1995, p. 76).

Reconhecendo as limitações impostas a noção de gênero, enquanto algo fincado apenas da ordem biologicista (como noções empreendidas por teóricas que defendem uma tese patriarcal), ou ainda, somente no imperativo social, a autora propõe uma articulação subdividida entre diferentes partes, que dialogam e constroem de maneira relacional, o conceito de gênero.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86)

Quando Scott (1995) teoriza sobre gênero enquanto categoria analítica, ela organiza essas diferenças a partir de uma hierarquia fundada nas relações de poder. Ela cita que o sistema de sexo/gênero é a forma primordial de significar relações de poder, diferencia a noção de gênero,



de algo necessariamente substitutivo ao conceito de “mulher”, mas, põe em relação papéis, normas, construções simbólicas e identitárias.

Ao balizar as diferenças socialmente construídas e transformá-las em desigualdade, são produzidas normas de gênero que operam em uma lógica de exclusão e silenciamento. A noção primordial de significar relações de poder, trazida por Scott (1995) nos ajuda a compreender, porquê as hierarquias se constituem, porquê os corpos tido como norma são masculinos, brancos e heterossexuais.

Há ainda um estranhamento ao pensar que as noções de masculinidades e feminilidades, pautadas no sistema sexo/gênero se apresentam de maneira bastante cristalizadas e fechadas, que materialmente não dão conta da multiplicidade de agenciamentos de sujeitos que existem.

Corroborando com isso, Valeska Zanello (2018) ao analisar saúde mental, gênero e cultura, atenta para determinados comportamentos que são atribuídos aos homens, de cunho agressivo, como sendo “naturais”. Já certas noções envolvendo fragilidades, que são notadamente atribuídas às mulheres, ela chama de *scripts* e faz apontamentos no sentido de pensar a expectativa de tais comportamentos que validem o “ser mulher” e o “ser homem”, a partir de uma essencialidade, calcada no binarismo de gênero.

Acerca das noções gendradas na categoria de “transtornos mentais” em mulheres, ela afirma que é preciso reconhecer que mesmo na formulação e no reconhecimento dos sintomas, é necessário que se desnaturalize o que é considerado “sintoma”. Haja vista que em uma sociedade em que o gênero é estruturante, tais elaborações, signos e decodificações constroem também essas categorias nosológicas (ZANELLO, 2018).

Neste sentido, articulo as elaborações propostas por Zanello (2018) para orientar o olhar anti-psiquiátrico, para comportamentos historicamente atribuídos às mulheres, como formas de controlar seus corpos e produzir subjetividades marcadas pela violência. Busco adentrar, substancialmente, o campo da saúde mental sob o prisma das relações de gênero, causando uma fissura no silenciamento histórico dessas demandas na reforma psiquiátrica brasileira.

Violência para além da tipificação

Quando falamos nas relações sociais calcadas nas relações de gênero, há uma associação quase que direta, ao tratar da categoria



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

“mulher” e “violência”. Em uma cartografia de cuidado de mulheres em contextos de violência, busco pensar por onde esse discurso é construído? Quais as noções de construção de feminilidades, ou das mulheridades¹ costumam essa trama social que engendra as relações entre mulheres e a violência?

Quando eu iniciei a escrita desse projeto, algo me inquietava sobre o campo da violência, parecia que a sua definição ia sempre a partir de duas vias: a biomédica, referindo-se à integridade física/psíquica e/ou a jurídica, referindo-se a tipificações penais. Entretanto, desde o início, ao propor analisar os processos de subjetivação das mulheres em contextos de violência, tentei construir um campo analítico para além desses que estavam postos.

A minha definição, portanto, da compreensão de violência, é debruçada na obra de Saffioti (2015) e dialoga com o campo da singularidade, podendo compreender, que embora a violência de gênero seja uma questão estrutural, a interpretação do que seriam atos violentos e contextos de violência é singular, assim, não encontramos propriamente um lugar ontológico para a violência.

A discussão perpassa pela compreensão dos mecanismos que a constroem na vida das mulheres, através dos seus dispositivos de subjetivação, que apresentarei aqui posteriormente. Neste sentido, a violência é qualquer agenciamento capaz de violar aquilo que compreendemos como direitos humanos (SAFFIOTI, 2015) e muitas vezes é interpelada pelo próprio Estado.

E ainda, adentro o campo da violência o compreendendo como relacional, cabível de pensar sobre as contingências e produções subjetivas postas, não o homogeneizando ou capturando sob uma perspectiva estagnada. Nesse sentido, é possível compreender que a operacionalização destes agenciamentos, que chamamos de violência de gênero, ocorre a partir daquilo que Saffioti (2015) chama de máquina do patriarcado, que será explorada no tópico a seguir.

Máquina do patriarcado

Diante da dificuldade de analisar as questões de gênero, sem recair nas armadilhas binárias e reducionistas, resolvi lançar mão do conceito de máquina do patriarcado, cunhado por Saffioti (2015), que nos

¹ “Mulheridade é o neologismo que designa a alienação da subjetividade feminina no estatuto da submissão” (MOLINIER e WALZER-LANG, 2009, p. 103 in: Dicionário crítico do feminismo).



convoca a pensar que essa máquina abstrata, funciona sem necessariamente existir uma figura masculina, quiçá, humana. Nas palavras dela: “uma máquina bem azeitada, que opera sem cessar, abrindo mão de muito rigor, quase automaticamente” (SAFFIOTI, 2015, p. 107). Isso nos ajuda a considerar inclusive em dimensões coletivas e macrossociais, onde a máquina não cessa em operar.

Como máquina do patriarcado, Saffioti (2015) irá diferenciar o conceito de gênero x patriarcado; sendo gênero, uma categoria relacional e um aparato generalizado que estudará as relações entre homens e mulheres, inclusive as propositivamente igualitárias.

Como patriarcado, ela pontuará de maneira mais específica e recente o uso do termo e sua definição. Assim, a partir de um compilado das reflexões de Saffioti (2015), proporei o seguinte conceito de patriarcado:

- (a) uma dimensão histórica da dominação masculina;
- (b) categoria construída por homens que mantém o controle sobre as mulheres;
- (c) uma máquina semiótica que constrói signos sociais, formas de pensar, sentir e agir.

Saffioti (2015) ainda aponta que para funcionar, a máquina do patriarcado se sustenta a partir das desigualdades de classe e pelo racismo, que preza por preservar o status quo. Quando pensamos, por exemplo, na operacionalização das violências, as mulheres negras são as mais vitimizadas, seja pelo contexto precário do Estado e da reverberação escravocrata que ainda opera na produção massiva de desigualdade e mesmo no âmbito das relações interpessoais.

Além disso, a inexistência de um cuidado pautado no sofrimento oriundo das questões raciais e na recusa em escutar tais vivências, operam-se instâncias e configurações sociais que terminam por legitimar a produção dessas vulnerabilidades.

Percurso metodológico

Na cartografia que proponho aqui, narro minha experiência de pesquisa-intervenção. Saliento que o objetivo dessa pesquisa não é traçar perfis sociodemográficos das mulheres acompanhadas, tampouco, tratar individualmente sobre o processo de cada uma delas. Para fins de pesquisa e escolha da cartografia como método, serão evidenciadas as trajetórias de duas participantes do grupo, delas será narrado trechos da



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

história de vida e fragmentos das falas em encontros do grupo, que viabilizaram as análises aqui pretendidas.

As categorias que nomeei como pontos no mapa, possibilitaram uma projeção cartográfica dos processos de subjetivação e das produções de cuidado com as mulheres no grupo. Em se tratando de pontos em um mapa mais abrangente, evidenciei que, nessa pesquisa, não foi possível explicitar a totalidade de temas e questões abordadas em todo o curso do grupo. Tampouco, tudo que compõe a complexa trama de vida das mulheres.

Trata-se, sobretudo, de uma escolha política e pessoal, em defesa da vida das mulheres e da saúde mental, enquanto campo crítico e político, que deve se abrir às necessidades dos sujeitos que o compõem. Assim, abordei alguns caminhos possíveis para o delineamento dessa pesquisa-intervenção.

A cartografia como uma possibilidade de produzir deslocamentos ou: por que a cartografia?

A cartografia dá vazão à pesquisa rizomática, isto é, onde o processo não é linear, programático, mas, múltiplo, diverso, desenraizado. Trata-se de um agrupamento sistêmico onde “qualquer ponto de um rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p 22).

Porque ela funciona sem prescrição, sem generalizações, mas isso não quer dizer que ela é sem recurso e sem direcionamento, pelo contrário, o seu direcionamento e percurso é definido ao passo que se agenciam movimentos entre sujeitos e grupos, que irão inscrever essa cartografia, marcá-la e orientá-la, como um fluxo intermitente, que possui cortes e fissuras.

A ideia de construir um mapa, como uma cartógrafa, predispõe um movimento vivo e ativo da pesquisadora, diferentemente de um decalque, onde o objeto é representado de maneira estanque (DELEUZE; GUATTARI, 2019).

O campo da violência é um campo que predispõe essa aposta na subjetividade e na multiplicidade, que não se origina em questões pré-estabelecidas, mas num movimento, como ondas, de maior ou menor intensidade, que seguem uma correnteza. A correnteza é a cartografia que aqui proponho.



A produção de deslocamentos da cartografia se dá no ato de perceber que toda cartografia é uma pesquisa-intervenção, com dimensão ético-política. Assim, Passos e Barros apontam que:

Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisa ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (2020, p. 30).

Assim, a pesquisa aqui proposta tem como função a aposta nas subjetividades e em seus processos constituintes, no agenciamento coletivo de um grupo, acompanhar seus movimentos e seus fluxos, não como espectadora e relatora, mas como disparadora de problematizações e a partir da ética do cuidado, promover transversalmente transformações. Construindo um rizoma complexo, de relações a serem analisadas.

Produção do grupo e análise

O processo de produção do grupo e das experiências relatadas, foram registrados no diário de campo e no acompanhamento de processos de cuidado das mulheres nos serviços em que estavam vinculadas. É importante salientar, que tais produções analíticas, foram construídas nas relações com o grupo e são permeadas pela minha escuta.

No que diz respeito à observação, no ponto de vista da cartografia, Kastrup (2020) propõe que a atenção no trabalho do cartógrafo está ligada à produção dos dados da pesquisa. Assim, ela utiliza noções freudianas a partir da atenção flutuante (Bergson, 1997 *apud* KASTRUP, 2020), a partir do conceito de reconhecimento atento para analisar tal função.

Para construir a análise dos processos de subjetivação, trabalhei com pontos no mapa geral do grupo. Cada um desses pontos, contou trajetórias e narrativas das mulheres, que foram evidenciadas nas suas participações nos grupos e traduzem experiências singulares, que construíram neste trabalho um “agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE, GUATTARI, 2019).

Nesse sentido, a partir da noção substitutiva a processos psíquicos individualizados, conforme as ideias de Deleuze e Guattari (2019) penso as produções do dispositivo clínico-político, como descentradas dos sujeitos e produtoras de multiplicidades e agenciamentos entre indivíduos



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

e as máquinas sociais. Que além de produzir enunciados, intervém sobre eles indissociavelmente.

A fim de conduzir esses escritos como produtores de dados, o diário de campo se tornou o dispositivo central, porque nele fiz meus registros, produzi narrativas, percepções e pistas de análise. Corroborando com o pressuposto de Barros e Kastrup, “há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (2020, p. 70).

Ponto um: a violência institucional e o dispositivo materno

Como ponto de partida no mapa trarei a história de Silvana². Apesar de ser parte da sua história de vida, são questões que se repetem na trajetória de mulheres usuárias de drogas participantes do grupo. A história de Silvana me levou a demarcar o ponto da violência institucional, que vem em forma de punição, por ela não cumprir as exigências imbricadas no ideal de maternidade.

Silvana chegou ao grupo, após uma medida judicial, que a obrigava ao tratamento no CAPS AD, devido a ter sido flagrada fumando maconha com seu companheiro e a filha, enquanto andavam de carro. A obrigação ao tratamento era uma condição, para futuramente reaver a guarda da filha, já que, no mesmo instante da apreensão, a filha fora afastada dela e permaneceu em um abrigo, durante os meses que a acompanhamos no grupo. Como parte de seu plano terapêutico do CAPS AD, foi ofertado a ela, que participasse do grupo de mulheres.

Já em um primeiro momento, podemos analisar que o fato de Silvana ser uma mulher que faz uso de uma droga ilícita, é um afronte ao ideal de maternidade. Aquilo que Badinter (1985) vai desmontar do ponto de visto de um destino biológico das mulheres, a respeito de um “amor” incondicional e inato e moralizante que diz de um ideal de mulher e mãe, deste modo, precisa ser prontamente controlada pelo Estado, através da punição da filha, ao ser colocada em um abrigo.

Durante os encontros do grupo, no módulo que promovemos um espaço para trabalhar o autoconhecimento, aprofundamos tanto as questões de violência, quanto as de uso de drogas. Silvana conta que

² Nome fictício de uma das participantes do grupo.



depois do ocorrido, nunca mais conseguiu fumar maconha, sendo que, anteriormente, a maconha era uma companhia e também uma forma de prazer. Entretanto, agora sente-se mal pelo que aconteceu e atribui à droga a responsabilidade pela perda da filha.

No terceiro encontro com Silvana, tematizamos acerca do cuidado de si³, após explorarmos, nos encontros anteriores, recursos externos de autocuidado, como cosméticos e produtos que propiciaram rituais grupais de cuidado compartilhado. Ela diz então, que não costuma se cuidar no dia-a-dia, mas que ficou extremamente feliz e amou a proposta que fizemos, que queria fazer isso em todos os grupos, pois sentiu-se muito bem.

Quando a ouvir falar sobre isso, pensei que, embora ela mencione que o cuidado consigo não fizesse parte do seu cotidiano, a única vez que relatou esse “autocuidado”, foi em referência a ir visitar a filha, como uma forma de parecer bem e estável para ela: “*gosto de estar bonita para ver a Mariazinha*”. Diz ela que adaptou na rotina, o dia anterior a visita: “é dia de se cuidar e se arrumar”, conta bastante triste, que a primeira vez que viu a filha, alguns dias depois da mesma ter sido posta no abrigo, Silvana estava abatida e que a filha a viu assim e se preocupou, daquele dia em diante, ela resolveu criar a esse ritual.

Essa imensa responsabilidade que pesou sobre as mulheres teve uma dupla consequência. Se estavam todos de acordo em santificar a mãe admirável, estavam também em fustigar a que fracassava em sua missão sagrada. Da responsabilidade à culpa havia apenas um passo, que levava diretamente à condenação (BADINTER, 1985, p. 271).

Neste sentido, é importante visualizar, como esse ideal de maternidade e de mulher, está baseado em *ser para o outro*. No caso de Silvana, ela condiciona o cuidado de si, à presença da filha. Mesmo sendo uma mulher jovem, que quando colocada em um grupo com outras mulheres, desperta o olhar para si mesma e sente-se satisfeita ao realizar esse movimento. Porém, no cotidiano, se fustiga na culpa materna e no apego a esse ideal, em detrimento, inclusive, do próprio prazer de escolher fazer uso de determinada substância ou não.

Zanello (2018) irá conceituar o dispositivo materno, como esse conjunto de constructos sociais que naturalizam e destinam as mulheres na função de cuidadoras. Assim, ela nos diz que o processo de subjetivação

³ A partir da perspectiva desenvolvida por Foucault, trabalhamos o cuidado de si, enquanto exercício de análise do uso dos prazeres e da ética da existência, contemplando aspectos de cuidado com o corpo, mas também, propiciando espaços reflexivos.



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

das mulheres, será hetero-centrado. A culpa por fazer algo para si mesma (se arrumar, ou até mesmo, fumar maconha) assume a função de sintoma e comprova a eficácia do dispositivo materno em plena operação.

Quando chega ao CAPS AD, acessa um serviço de cuidado em saúde mental, entretanto, seu percurso é marcado pela obrigatoriedade de “estar em tratamento”, para reaver a guarda da filha. Tal processo, evidencia a utilização do dispositivo de cuidado, como método punitivo e moralizante, através do Estado, que mais uma vez a vitimizou.

Para além disso, é importante destacar, que na história de Silvana, a violência ocupa um espaço constituinte e está presente desde a infância, quando aos 10 anos perde a mãe, é criada pelo irmão mais velho. Aos 14 anos engravida e evade da escola, tenta, posteriormente, retomar os estudos, mas não consegue dar continuidade.

Porém, é somente aos 22 anos, que o Estado a alcança, para violentá-la institucionalmente, retirando da guarda da filha, de maneira impetuosa. Assim, o que pretendo desenhar aqui como violência e subjetivação, estão correlacionadas, para além desse episódio específico da perda da guarda da sua filha, em uma série de violações que marcaram a construção de vida de Silvana. A sua participação no grupo foi definida pela possibilidade de falar de si mesma, pensar seu próprio cuidado e compreender a violência institucional à qual foi submetida.

Ponto dois: racismo, dispositivo amoroso e prateleira amor

A fim de demarcar o ponto dois, quero apresentar Andreia⁴, ela foi a mulher que acompanhou o grupo por mais tempo (de maio a novembro). Logo de início, chegou a nós quando a psicóloga que a acompanhava no serviço que acolhe situações de violência, a indicou.

Andreia é uma mulher cis, negra e jovem, tem 26 anos, trabalha como faxineira em uma universidade. Durante 6 anos, foi casada com um homem, que fazia uso de danoso de crack, durante esse relacionamento foi vítima de violência doméstica, por isso, iniciou os atendimentos no serviço e, posteriormente, foi encaminhada ao grupo.

Uma das frases que ela mais repetiu durante os encontros foi: “*se eu estivesse com ele, não poderia estar nesse grupo*”. Explicava então, que

⁴ Nome fictício de uma das participantes do grupo.



não se tratava somente de ele não querer que ela participasse. Mas que, quando estava com ele, acabava se dedicando integralmente ao seu cuidado. Esse é um dos aspectos mais significativos no processo de subjetivação de Andreia, - cuidar dos outros - é a forma que ela constrói sua identidade enquanto mulher.

Durante um período do grupo, ela nos contou que o ex-marido vinha atrás dela, propunha que voltassem, ela ficava balançada, para ela era difícil se desvincular dele completamente. Seguiu em acompanhamento psicológico, mas atribuía o trabalho como um recurso para não “pensar sobre o relacionamento” [sic.]. Ocupar-se com o trabalho era sua meta de vida, por isso, em certo período do grupo, trabalhava de faxineira na universidade e higienizadora em um outro local. Além, é claro, do trabalho invisível que fazia em casa, cuidando dos irmãos mais jovens e de todo o trabalho doméstico.

Pensando no processo de subjetivação enquanto mulher negra, de origem pobre, podemos destacar inicialmente, que a perspectiva do trabalho aqui assume outras dimensões. É através dessa lógica, que Andreia enxerga seu “valor” e ainda, que refere um cuidado de si e um recurso que não a deixasse voltar para o relacionamento, com o ex que a violentou. Analisando o contexto francês de exploração das mulheres negras, Vergès pontua que:

“O” proprietário do corpo invisível é uma mulher negra, cujo esgotamento é a consequência da lógica histórica do extrativismo que construiu a acumulação primitiva do capital - extração de trabalho dos corpos racializados e das terras colonizadas. Essa economia do esgotamento dos corpos está historicamente ancorada na escravatura, período no qual o ventre das mulheres negras, cuja exploração é indissociável da reprodução social (como mostram tantas feministas negras), foi transformada em capital (VERGÈS, 2020, p. 19).

Apesar de analisar um contexto geopolítico diferente, Françoise nos pontua algo central: - a economia da máquina do patriarcado é doméstica - como aponta Saffioti (2015). É uma economia pautada no esgotamento dos corpos, sobretudo, das mulheres negras e pobres, podemos pensar na indissociabilidade da colonialidade na produção de violências nos corpos de mulheres negras. Na história de Andreia, além da dimensão da exploração, o trabalho assumia também um processo identitário, pois ao representar a si mesma, em um dos encontros, se vê como uma “cuidadora”.

No quarto encontro, que exploramos a perspectiva do “olhar para si e para os outros”, solicitamos que trouxessem uma fotografia sua,



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

que fosse a sua favorita. Quando pedimos que Andreia falasse sobre sua escolha, ela diz que trouxe essa foto, porque a fez lembrar de um dia em que estava sozinha e fez algo por si mesma; colocou uma roupa que gostava, estava bem com seu corpo, com o cabelo e com o sorriso, escolheu fotografar, como não fazia há muito tempo. No final do encontro, ainda reflete “*não quero ser a esposa de alguém, quero ser Andreia*”.

No último mês do grupo, Andreia avisa que não poderá comparecer, repentinamente. Informa que mudou seu local de trabalho e que não conseguirá mais estar no grupo, simultaneamente, ficamos sabendo que ela reatou o relacionamento e que parou de frequentar a psicoterapia. Esse momento é bastante crucial, pois em meses de acompanhamento, Andreia sempre ressaltou que aquele espaço de subjetivação entre mulheres, com momentos de olhar para si mesma, de pensar sua constituição e o lugar de cuidado de si, seria impossível na dinâmica do relacionamento o qual ela estava. Justamente ao reatar essa relação, abdica do grupo.

Valeska Zanello (2018) cunhou uma metáfora que ilustra o caminho pelo qual as mulheres tornam-se mulheres, a partir de um dispositivo amoroso, ou seja, as tecnologias de gênero, que operam na construção de identidades. Ser “escolhida” por um homem, é um fator de identidade e um esforço contínuo. Para ocupar um bom lugar nesta prateleira é necessário ser magra, branca, jovem; marcadores desiguais que dizem de um lugar de “privilégio” ao ser desejada por um homem.

O processo de subjetivação de Andreia passa pela necessidade de ser escolhida, por esse homem, no ideal de amor, constituído por esse dispositivo, que a coloca num lugar de desprivilégio, sendo uma mulher negra. Se vê às voltas com a relação, que a trouxera violência, mas também, um lugar de aceitação. Assim, é importante compreender as nuances envolvidas e como ela reconhece em sua trajetória, quando diz que quer ser - Andréia e não esposa de alguém -, essa doação que é imbricada ao dispositivo amoroso.

É necessário, portanto, desvelar e politizar essa função de cuidadora e doméstica, na qual Andréia se subjetivou, evidenciando os marcadores de raça e classe, que são necessários para que a engrenagem da máquina do patriarcado gire. É também a partir dessa economia doméstica, que a ordem patriarcal se mantém (SAFFIOTI, 2015).

Por fim, ressalto que Andreia não voltou mais ao grupo, entretanto, mantivemos contato com a mesma, por um grupo de WhatsApp, mesmo que, pontualmente, nesse sentido, se os afetos nos atravessam como flechas, talvez alguns alvos se esquivam de ser atingidos.



Ao acompanhar os processos de subjetivação das mulheres no grupo, sabíamos que as incertezas e as interrupções fariam parte, apostamos nessa lógica de liberdade em oposição à postura castradora e tutelar de alguns serviços de saúde, possibilitando a produção de vínculos significativos, que respeitasse o processo de ida e vinda das mulheres.

Ponto três: se a violência é relacional o cuidado deve ser político

O terceiro ponto, versa sobre a possibilidade de criação do dispositivo clínico-político de cuidado com as mulheres, que, em minha análise, visou compreender relacionalmente como a violência é constituinte e sintomática nos processos de subjetivação das mulheres. Não meramente como um episódio isolado, onde a violência é somente nomeada, como física, psicológica, moral; ou até, tipificada, como doméstica. Proponho, portanto, que no contexto da saúde mental enquanto política pública, é preciso entendê-la a partir dos agenciamentos que são construídos.

Isso convoca a responsabilidade de pensar na desnaturalização das violências, ao reconhecer que não nos interessa biologizar o destino das mulheres, mas apontar, quais são os caminhos de subjetivação que elas percorrem. Em que pese os dispositivos que as assujeita e que neles, elas se reconhecem, dialeticamente, tornando suas identidades. Nesse sentido, o grupo é um espaço de cuidado entre mulheres, que se emerge uma utopia, de uma outra lógica de cuidado possível, numa agência coletiva e não tutelar, que foi promotora dessa estratégia de atenção e da linha de cuidado às mulheres usuárias de drogas em contextos de violência.

Trago para ilustrar, isso que chamo de “uma utopia e um outro lugar possível de cuidado”, alguns fragmentos do último encontro do grupo, em um passeio à praia. Já no percurso em que buscamos as mulheres, elas iniciaram uma análise da minha relação com a psicóloga, minha parceira do grupo, em tom de admiração e afeto, destacando pontos das nossas personalidades, que elas achavam positivas. Ressalto esse momento, porque ele ilustra o desejo de constituir esse dispositivo e romper com a lógica de máquina do patriarcado, em que mulheres guerreiam entre si (SAFFIOTI, 2015). Pelo contrário, no grupo era frequente os relatos delas sobre a nossa condição de amizade e parceria, ser algo que as inspirava.

Além disso, as produções no grupo com as mulheres, nos colocava em um espaço de agenciamento coletivo de enunciação, onde não havia



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

uma centralidade ou hierarquia. Portanto, as mulheres sentiam-se confortáveis para tecer análises sobre nós e também de se identificar com nossos processos enquanto mulheres. Fato esse, que ficou explícito quando todas elas falaram: “*nunca saí só entre mulheres*” e assim, pudemos abrir o diálogo sobre a potência das relações entre mulheres.

Neste sentido, a criação da estratégia de atenção e da linha de cuidado para essas mulheres, consolidou nosso compromisso ético-político, de mais do que revelar a lógica perversa das violências, a possibilidade de imaginar e propor um outro espaço possível.

Um outro ponto que ressaltou, sobre a produção do grupo, aconteceu no 13º encontro, onde individualmente, trabalhamos com a perspectiva de traçar metas e planos para o futuro. A partir da reflexão de onde estávamos na nossa vida, quais eram os desafios, quais caminhos pretendemos seguir, a isso, nomeamos de “mapa de cuidado”. Foi realizado individualmente, porém, enquanto fazíamos, conversamos sobre os desejos e as metas a serem alcançadas.

Foi nesse dia, que Silvana detalhou especificamente a situação que havia acontecido com ela, no dia que perdeu a guarda da filha. A partir de seu relato, deu-se conta da situação de violência institucional que havia vivido, caiu no choro e refletiu o quanto aquilo havia sido doloroso. Ela estava em acompanhamento no grupo há quase 2 meses, mas foi nesse momento que nomeou e elaborou o que vivenciou nesse período.

Portanto, tirar a máscara de silenciamento e propor espaços como de um dispositivo clínico-político, de poder falar e pensar sobre seus processos de vida, são também possibilidades de reparação histórica e constituem a clínica psicossocial.

A cartografia aqui apresentada, mapeou essas produções do grupo, mas para além disso, ao propor a construção desse espaço, operamos aquilo que entendemos como a politização do trabalho na saúde mental e de uma luta pela não-violência.

É nesse sentido, que compreendemos a produção de um cuidado que coloca, como nos provoca Franco Basaglia, a “doença” entre parênteses e propicia o cuidado na singularidade, de forma propositiva e inventiva.

A clínica do dispositivo clínico-político, aposta do grupos com mulheres, contrapõe-se a lógica serializante e produtora de subjetividade, pondo em relação processos micro e macropolíticos, por compreender que a subjetividade é construída nos agenciamentos de enunciação, em



processos constantes de natureza maquínica⁵, psíquica, afetiva, representativa, tecnológica e tantas outras esferas que se conectam (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Comentários finais

Busquei aqui responder a um duplo problema de pesquisa, que versou sobre os processos de subjetivação de mulheres em contextos de violência, especificamente, de mulheres usuárias de drogas, acompanhadas em serviços de saúde mental. Além disso, poder pensar quais as possibilidades de cuidado emergiram na criação de um dispositivo clínico-político com essas mulheres.

Inicialmente, destaco que a ideia de pensar a violência, desgarrada de menções jurídicas ou biomédicas, - como um processo de agência que ocorre relacionalmente -, foi um dos pontos que permeou a análise e a lógica deste trabalho. A partir desse olhar, foi possível colocar também a violência entre parênteses e ouvir as mulheres e o que as constituiu dentro e fora do grupo, para assim, de fato, propiciar um acompanhamento dos processos e não apenas intervenções pontuais acerca dos contextos de violência.

A cartografia como percurso de pesquisa não ignora a história ou as questões legais e biomédicas, mas ela se preocupa centralmente, com os movimentos propostos pelas mulheres, em torno de seus próprios processos de criação de si mesmas. A esse processo chamamos de subjetivação, que foi o objetivo dessa pesquisa-intervenção.

Destaco que as categorias centrais, que balizaram as análises dentro do campo das relações de gênero e violência, foram: o dispositivo amoroso e o dispositivo materno, que vinculados às suas especificidades, compreenderam os contextos de sofrimento psíquico das mulheres que apresento na pesquisa. Tais conteúdos, foram explicitados durante os encontros do grupo e puderam denotar, que as mesmas, se subjetivam e se representam, a partir da interpelação desses dispositivos.

O lugar de produção dessa pesquisa, foi um lugar de implicação ético-política. Os registros e falas aqui analisados, têm como função disparar reflexões acerca de quais processos percorrem mulheres em contextos de violência e ainda, propor espaços que possam acolher tais

⁵ Como natureza maquínica, os autores dialogam a partir dos processos de subjetivação e individualização formados por máquinas abstratas, técnicas, teóricas, sociais, que funcionam semioticamente.



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

demandas e ampliar a clínica, fortalecendo a luta antimanicomial e a reforma psiquiátrica e tencionando o lugar das mulheres nesses movimentos.

Por fim, saliento que, apesar de se tratar de uma experiência singular de atenção psicossocial às mulheres, toda a proposta do dispositivo clínico-político, bem como, da formalização desta pesquisa-intervenção, se deu, na articulação das categorias de gênero, saúde mental e violência. Portanto, reitero a necessidade de se pensar macrossocialmente em uma linha de cuidado às mulheres em sofrimento psíquico, que considere os atravessamos de gênero, raça e classe.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Orgs. PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. Sulina, Porto Alegre, 2010.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Orgs. PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. Sulina, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Lei nº 10.216, **Lei da Reforma Psiquiátrica de 06 de abril de 2001**. Diário Oficial da União. BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10216.htm. Acesso em: janeiro de 2022.

BRASIL, **Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres** Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres – Presidência da República Brasília, 2011. Disponível em:



Vitória de Oliveira de Souza
Dipaula Minotto da Silva

<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-asmulheres#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Enfrentamento,viol%C3%Aancia%2C%20conforme%20normas%20e%20instrumentos>

Acesso em: janeiro de 2022.

BRASIL, Portaria 3088 de 23 de dezembro de 2011. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas**, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html Acesso em: janeiro de 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 1. 2ª Edição. Editora 34, São Paulo, 2019, 3ª reimpressão.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: Rabinow, Paul. e Dreyfus, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica** (pp.273-295). (2a ed., rev.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, 10ª edição. Paz e Terra, Rio de Janeiro | São Paulo, 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**, 2ª ed, Coleção TRANS. Editora 34. São Paulo, 2019 (1ª reimpressão). 192 p.

MOLINIER, Pascale. WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. in: HIRATA, et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. Editora Unesp. França.BR. 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario critico do feminismo%202009.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario%20critico%20do%20feminismo%202009.pdf).

Acesso em: janeiro de 2022.



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

KASTRUP, Virgínia. O **funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Orgs. PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. Sulina, Porto Alegre, 2020.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. V. 8 n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: janeiro de 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Orgs. PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. Sulina, Porto Alegre, 2020.

PASSOS, Rachel Gouveia. PEREIRA, Melissa de Oliveira. Luta antimanicomial, feminismos e interseccionalidade. In: PEREIRA, Melissa de Oliveira. PASSOS, Rachel Gouveia. **Luta antimanicomial e feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira**. Editora autografia, 1ª edição, Rio de Janeiro, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. Expressão Popular. 2015, 151p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, 20 (2), 71-99. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: janeiro de 2022.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Ubu editora, São Paulo, 2020. 144p.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Appris, Curitiba-PR. 2018.

ZANELLO, Valeska. saúde mental, gênero e interseccionalidades. In: PEREIRA, Melissa de Oliveira. PASSOS, Rachel Gouveia. **Luta**



Vitória de Oliveira de Souza
Dipaula Minotto da Silva

antimanicomial e feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira. Editora autografia, 1ª edição, Rio de Janeiro, 2017.



Cartografias do cuidado com mulheres em contextos de violência a partir de um dispositivo clínico-político de saúde mental

Cartographies of care for women in contexts of violence from a clinical-political mental health dispositive

ABSTRACT: The present work is an intervention-research, which proposes a cartography of the processes of subjectivation of women in contexts of violence. Also, the care processes, the creation of a clinical-political dispositive. The reference came from the concept of gender and patriarchy machine, and the field of mental health and psychosocial care. In this case, I proposed to articulate the context of violence as a relational one and to analyze the subjectivation of dispositives that constitute the women accompanied in the clinical-political dispositive. Based on cartography as a research method, that's like as intervention-research. I arrived at some projection points on the map, which are the following categories of analysis: the maternal dispositive and the operationalization of institutional violence; racism and the loving dispositive. These conceptualizations helped to understand the trajectory of women in their subjective constitution, as well the field of mental health and to propose, through the accompaniment of the clinical-political dispositive, a line of care for womens

KEYWORDS: Contexts of violence. Clinical-political dispositive. Gender. Mental health

Vitória de Oliveira de SOUZA

É psicóloga em percurso na psicanálise, especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Pós-graduanda em Filosofia e Psicanálise: teoria, clínica e cultura e mestranda em desenvolvimento socioeconômico, pesquisa processos de subjetivação e trabalho no encarceramento de mulheres. Tem experiência na área de Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, vulnerabilidades sociais, sofrimento ético-político, feminismos, gênero e usos de drogas.

Dipaula Minotto da SILVA

Graduada em Psicologia (2004) e mestra em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva (Mestrado Profissional) (2019) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela UNESC (2007), e em Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública ENSP - FioCruz (2009). Formação em Educação Emocional pela UNESC (2003).

Recebido em: 04/03/2022

Aprovado em: 11/08/202



ARTIGOS



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

Bianka Andressa de Oliveira Medeiros, *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte*

Dafne Ferreira Cavalcante, *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte*

Alvaro Micael Duarte Fonseca, *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte*

Rafaella Cristina Tavares Belo, *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte*

José Antonio da Silva Junior, *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte*

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento, *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte*

Resumo. A separação entre sexo e gênero, materializada pela noção de identidade de gênero, foi crucial para estabelecer as necessidades das pessoas trans. No entanto, vê-se ainda a influência da matriz cisnormativa. Partindo dessa premissa, esse estudo, enquanto pesquisa qualitativa, teve por objetivo aprofundar o conhecimento e o entendimento dos aspectos individuais, sobretudo, sociais, ligados ao processo de transição identitária deste público, para isso, realizou-se uma pesquisa exploratória e descritiva. Foram entrevistadas 14 participantes residentes no município de Mossoró/RN. Encontraram-se 4 categorias de análise: As fortificações da história e do apoio e, direitos básicos perdidos, religião e relacionamentos afetivos. Assim, foi discutido as consequências da imposição da heteronormatividade e do binarismo de gênero na população trans.

PALAVRAS-CHAVE: Binarismo de gênero. Cisnormatividade. Identidade de gênero. Transgênero. Transexual.



Introdução

As noções e definições de gênero denotam que este não inclui somente ideais ligados ao sexo genital, mas tem, sobretudo, relação com a cultura, alicerçada na psicologia, sociologia e toda a vivência do indivíduo desde o nascimento. Assim, o gênero, que antes era compreendido em uma perspectiva naturalista/essencialista, passa a ser socialmente construído (PISCITELLI, 2009).

A concepção de gênero tem tido a necessidade de passar por reformulações para incluir a pluralidade dos sujeitos, sobretudo, os que são marginalizados e oprimidos. Nesse sentido, a separação entre sexo e gênero, materializada pela noção de identidade de gênero, foi crucial para a incorporação das necessidades de travestis e transexuais, compreendidos como indivíduos que possuem o sentimento de não pertencimento ao seu sexo biológico (MEYEROWITZ, 2002).

No entanto, se por um lado a constituição da identidade de gênero foi essencial para o reconhecimento das vivências trans, por outro, nota-se ainda a influência da matriz cisnormativa, isto é, impondo padrão de reconhecimento e legitimidade, que pressupõe coerência entre sexo e gênero e patologiza identidades e corpos fora das normas cis e binárias, sendo aqueles que se não identificam com o sexo de nascimento e/ou gênero atribuído socialmente (GOMES; FACCHICI; MENEGHEL, 2018). Embora a diretriz clínica internacional atual seja mais flexível, no Brasil, apesar do posicionamento do Conselho Federal de Psicologia (CFP), através da Resolução 01/2018, a assistência médica às pessoas trans ainda é patologizada e centrada em um diagnóstico de Transtorno de Identidade Sexual (AMARAL, 2011).

É de grande conhecimento que a discriminação e preconceito que as pessoas trans sofrem são causadores de grandes dificuldades na vida desses indivíduos, em todos os espaços de convivência, e não seria diferente nos espaços de educação, sendo, inclusive, incomum a cena de um trans que concluiu o ensino superior (OLIVEIRA, 2018). Em meio a esse processo de naturalização da marginalização das pessoas trans, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) registrou um número recorde de 175 casos de assassinatos em 2020 contra essa parcela da população (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

Nesse contexto, tendo em vista a importância dessas discussões acerca do tema e da condição atual da pessoa trans, este estudo teve por



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

objetivo aprofundar o conhecimento e o entendimento dos aspectos individuais e, também, sociais, ligados ao processo de construção e aceitação da identidade desse público.

Método

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, realizada no município de Mossoró, Rio Grande do Norte. O público-alvo deste estudo foram pessoas transgênero (homens e mulheres transexuais, travestis e pessoas não binárias) acima de 18 anos, residentes da cidade de Mossoró/RN. Os primeiros participantes da pesquisa foram usuários da linha de cuidado à população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero) vinculados a Residência Multiprofissional em Atenção Básica, Saúde da Família e Comunidade, em parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró/RN.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com foco nas experiências vividas pelos transgêneros, o instrumento de coleta de dados consistiu em uma entrevista composta por questionário sociodemográfico (idade, gênero, estado civil, escolaridade, trabalho e moradia) e sete perguntas abertas sobre aspectos gerais da constituição da identidade transgênero, das quais surgiram as categorias e subcategorias trazidas nos resultados e discussão.

A coleta de dados foi realizada entre junho e agosto de 2020 por meio do Google Meet e vídeo chamada do WhatsApp. A técnica de amostragem utilizada *snowball sampling* (bola de neve) possibilitou que cada entrevistado indicasse alguém de sua rede social a participar do estudo. As entrevistas realizadas tiveram duração média de 40 minutos cada.

Após realização das entrevistas, sucederam-se as transcrições e estudo dos dados obtidos. A técnica de análise utilizada, hermenêutico-dialética, permitiu a interpretação dos sentidos que os sujeitos externaram através de seus discursos, assim como viabilizou a compreensão das contradições presentes nas falas dos sujeitos mediante contexto histórico e cultural de cada um.

Para garantir o anonimato, os participantes da pesquisa foram identificados por nomes de flores nordestinas, evidenciando simbolicamente a semelhança presente entre essa parte do país e o público



estudado, ambos emanando beleza natural mesmo diante das dificuldades.

As falas foram ouvidas (gravações) e lidas (transcrições) individualmente diversas vezes, em um processo de imersão para compreensão do sentido das narrativas, propiciando o processo de agrupamento das falas em duas categorias de análise: As fortificações da história e do apoio e Direitos básicos perdidos. Cada eixo temático apresentado possui subeixos que serão explanados na parte de resultados e discussões.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (CEP-UERN), aprovada em 19 de junho de 2020, CAAE N° 29262520.0.0000.5294, com parecer de N° 4.097.440 seguindo todas as recomendações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados

Participaram desta pesquisa quatorze sujeitos, estes que possuíam entre 19 e 30 anos, solteiros, sendo duas mulheres transexuais, três travestis, oito homens transexuais, e uma pessoa não-binária. No tocante à escolaridade, duas concluíram o ensino superior, nove cursam ensino superior, uma concluiu o ensino médio e duas possuem ensino médio incompleto.

Outrossim, seis destes estavam desempregados, apenas um contratado via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), três estavam como bolsistas de universidades e quatro trabalhando informalmente.

A partir da análise realizada, foram construídas categorias, e estas foram divididas em subcategorias.

As fortificações da história e do apoio

A primeira categoria de análise explica como é a importância da história, da representatividade e do reconhecimento das pessoas trans no meio em que vivem como fonte de apoio.

1) Representatividade e Rede de Apoio na Construção da Identidade Trans.



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

Essa subcategoria apresenta a vivência de cada entrevistado no processo de aceitação diante de familiares, amigos e sociedade.

“Antes de eu me identificar como uma travesti, eu me identificava como uma não binária... Só que minha avó não entende o que é não binária, eu dizia: vó eu sou não binária! Ela não sabia o que é isso... aí foi quando eu fui começar a pesquisar mais um pouco, e eu vi que tipo para poder me entender eu tinha que fazer que as pessoas me entendessem também, e a única pessoa que eu queria que me entendesse era minha avó de fato, né? Minha avó entendendo assim as demandas do meu corpo, da minha vida, já era alguma coisa. Então, para ela, quando me posicionei: vó sou uma pessoa trans, sou travesti” (CACTO)

“Quando eu nasci, minha mãe ela colocou o meu quarto era todo verde e amarelo, não era nem azul, nem rosa, entendeu? Minha mãe nunca me impediu de, sei lá, brincar com... de correr no meio da rua e, sei lá, ralar o meu joelho e de brincar de boneca, sabe? Então coisas que eu conversei com outras pessoas Trans e pessoas CIS também, e que era violento, e eu não passei, sabe? E, talvez... na verdade, eu sei que isso me ajudou muito a demorar um pouco o meu processo de esclarecimento porque enquanto criança eu era visto como criança, sabe? Eu era tratado como criança, independente de gênero” (MANDACARU)

2) A importância das histórias de vidas trans como exemplo e fonte de informação

Essa segunda subcategoria aborda o contato com pessoas que passaram pelo mesmo processo de transição identitária, como forma de procurar entendimento e mais informações de um assunto ainda pouco acessível e com poucas referências com imagem pública no Brasil.

“Quando eu realmente tive a oportunidade de conhecer uma pessoa que também era e essa pessoa sentou comigo, conversou, me explicou, e aí foi quando eu fiz: não, é isso aqui mesmo, agora eu entendo” (JUAZEIRO)

“Então foi um período bastante conturbado pela questão da falta de informação, da falta de apoio, da falta de acesso a referências que são muito poucas referências de pessoas, histórias. É, todo esse contexto, mas aí foi na base da pesquisa, pesquisa própria do autoconhecimento, procurei pessoas trans da cidade para conversar, pra ver se a experiência delas batiam com a minha e, chegou o momento que eu



entendi que era aquilo, e só faltava agora um pontapé inicial ou a própria negação” (UMBUZEIRO)

“Sim, porque nessa mesma época foi quando a televisão mesmo começou a tratar sobre, sobre questões trans, porque eu lembro que foi em 2014, é, teve um rapaz, um menino, que hoje é um rapaz trans né, que é o Tarso e ele apareceu na TV e foi, foi aquele estereótipo todo né, há é uma mulher, mas não é mulher que parece um homem e tal, e quando eu vi aquilo, acho que foi o primeiro momento assim, quando eu vi eu fiquei assim, meu Deus é possível! É possível isso, o que eu sempre coisei é possível” (JUAZEIRO)

3) Movimentos Sociais

Esta subcategoria apresenta a relevância dos movimentos sociais e espaços organizados no processo de empoderamento e conquista de direitos das pessoas trans.

“E, foi dentro do próprio movimento LGBT onde eu me transformei, quando a minha mente se adequou aquilo que eu era e, eu disse: não, eu não vou mais a partir de hoje aceitar que ninguém me chame pelo nome masculino, meu nome hoje vai ser (identidade preservada), e vou botar na justiça. Foi quando eu consegui, é, mudar os documentos” (CARNAÚBA)

“Foi por volta dos 19, 20 porque foi quando já tava na faculdade, eu já conhecia outras travestis, eu já tinha ido pra espaços organizados, espaços sobre gênero, enfim. Foi quando eu comecei, de fato, a me empoderar do movimento e me sentir acolhida né, porque até então eu tinha muito medo. Achava que poderia estar ocupando espaço de fala de alguém. Eu sei lá, minha vivência não fosse válida. Só que aí outras pessoas travestis começam a conviver com elas e você entende que toda vivência é válida, né?” (CACTO)

4) Nome social e Retificação

Essa subcategoria evidencia a vulnerabilidade social de travestis, transexuais e transgêneros, que precisaram lutar cotidianamente por políticas de reconhecimento de sua identidade de gênero, como o uso do nome social e retificação de nome e gênero.

“Me identifico como uma mulher trans, me identifico como uma mulher que, independente de ter feito operação ou não, tenho meus



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

documentos perante a lei [...]. É uma grande importância, assim, é um sonho que a gente tava procurando. Para mim, é uma coisa que, que não foi só gratificante, como já era pra ter acontecido já a bastante ano, desde o momento que eu me transformei como uma mulher trans” (CARNAÚBA)

“Eu simplesmente peguei minha identidade, peguei minha certidão de nascimento e disse: olhe, eu não tô pedindo, eu tô exigindo respeito. Perante a legislação, perante a cidadania, eu sou um homem. Eu não tô falando com o nome social não. Eu tô falando como homem retificado, então tá aqui minha documentação então, só exijo respeito. Quem faltar o respeito contra mim, eu não vou mentir, eu cheguei a um limite, que eu chamo a polícia. Eu cheguei a um limite de abrir processo. Por que essa sociedade só vai mudar se for assim. Então ela só muda se for no puxarranco, se for onde pesa no bolso, digamos assim” (AROEIRA)

5) Passabilidade

Essa subcategoria reflete o estereótipo de gênero criado pela sociedade para aceitar as pessoas trans dentro de um padrão de cisgeneridade.

“Hoje eu não enfrento, eu acho que eu não enfrentei nenhuma dificuldade porque eu tenho, eu consegui uma coisa que há muito tempo muitas pessoas trans querem né? Que é a questão da passabilidade[...], já tem um tempo que eu retifiquei meus documentos, eu tenho uma passabilidade boa, digamos assim. Então, eu vejo que hoje dificilmente eu vou enfrentar algum preconceito por ser trans, porque... só se eu falar, só se eu chegar e falar: eu sou trans” (JUAZEIRO)

“Pelo simples critério de passabilidade né, que hoje em dia eu tenho devido a hormonização, devido a fatores de privilégio de raça, enfim. Hoje eu não sinto tanto como as meninas que não são passáveis sofrem. E, mesmo a gente sabendo que a passabilidade ela é um conceito completamente falacioso, porque uma vez que essa passabilidade é destruída por algum motivo, seja por porque alguém cochichou no ouvido do outro, seja porque alguém percebeu o gogó, ou percebeu um pelo no rosto, essa passabilidade ela cai e a transfobia se revela naquele mesmo momento” (UMBUZEIRO)

Direitos básicos violados

A segunda categoria de análise propõe discutir acerca das dificuldades e preconceitos que o referido público vivencia em várias



instâncias, seja no acesso à saúde, ao ensino, ao mercado de trabalho, à aceitação da família e do impasse com a religião, além das incertezas nos relacionamentos afetivos.

1) Acesso à saúde

Essa subcategoria reflete o despreparo do sistema de saúde do país, o Sistema Único de Saúde (SUS), em atender o público trans, somado à dificuldade de acesso às informações e aos tratamentos ofertados, tais como, a terapia hormonal.

“Aí eu queria, é, frisar que foi isso aí que cortou a minha transformação e gênero em começar pelos hormônios que eu tinha medo porque a gente não tem um endocrinologista, na época; na minha época não tinha, só tinha uma médica que ela atendia pela área pública e tudo que é privado se torna um pouco mais caro, às vezes, né? então pelo SUS só tinha uma médica em Mossoró que atendia, e ela era inexperiente, ela dizia que eu era a primeira trans que ela tava consultando” (CARNAÚBA)

“O primeiro momento constrangedor, o cartão do SUS, que ainda tava com o nome antigo, eu ainda não tinha alterado, e a identidade tava com meu nome. E aí, quando chegou lá na recepção, eu informei e tal, e aí foi bem embaraçoso. As pessoas não sabiam como falar, e aí uma mulher chegou e falou assim: olha, você não precisa trazer o cartão do SUS, só entrega sua identidade, pela identidade dá pra puxar, mas o recomendado é que você faça a alteração do cartão do SUS” (CAROÁ)

2) Acesso ao ensino

Com essa subcategoria, percebe-se como o espaço escolar reflete a exclusão vivenciada por este público, sobretudo, no ensino superior.

“Essa questão de ser a primeira trans em um ambiente tão grande chama atenção das pessoas, todo mundo fica sabendo. Ah, eu sou a primeira trans dentro de uma universidade, sou a primeira trans do TRT, sou a primeira trans dentro do Tribunal de Justiça, a nível Estadual. Então, são coisas que chamam atenção, e as pessoas realmente ficam sabendo e, assim, essas pessoas que sabem, apesar de não ser uma transfobia falada, nós percebemos, né? Certos tipos de comportamentos que nos atravessam, assim como não são ditos, não são verbalizados, externalizados e a gente não pode fazer muita coisa sobre” (UMBUZEIRO)



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

3) Família

Essa subcategoria retrata as dificuldades vivenciadas por pessoas transgêneros durante seu processo de transição identitária dentro do contexto familiar.

“Por já ter conversado com ela em relação à orientação sexual, eu achava que ia ser menos complicado, só que, na verdade, não foi. Foi difícil, foi muito difícil e meu pai ele sempre foi aquela pessoa que meio que implicava com tudo, em relação a cabelo, em relação a aparência, em relação ao modo de agir, então pra ele, foi uma adaptação assim, o tempo de adaptação um pouco maior, sendo que infelizmente a gente também acabou perdendo um pouco mais de contato porque a gente sempre teve um relacionamento conturbado” (PALMA)

“Sempre foi minha mãe e eu, né? Então ela me acolheu. No início, foi um pouco complicado porque ela não entendia algumas coisas, né? Com relação ao resto da família ainda é complicado até hoje em dia, porque existe a negativa do pronome, a negativa do nome social, são coisas que infelizmente eu percebo hoje em dia. A visão que eu tenho é que não vão mudar porque me parece que a família, por não sei se, por conhecer desde sempre, ou por uma questão de, da própria contextualização do que é ser família, são as pessoas que mais possuem dificuldade na aceitação da transição, né? Aceitação do nome social, do pronome feminino... os momentos de convivência familiar existem, né? E os momentos de transfobia passam a existir nesses momentos de convivência familiar.” (UMBUZEIRO)

4) Respeito à geração familiar

Essa subcategoria apresenta o receio do não entendimento e da não aceitação acerca da transgeneridade por aqueles sujeitos com mais idade.

“Pessoas mais velhas, tipo meus avós, meus tios, não é uma coisa que eu cobro deles, sabe? Por mim, tá tranquilo assim... no caso das pessoas mais velhas, da minha família, por exemplo. Não é uma coisa que eu espero que, por exemplo, meus avós entendam, ou, na verdade eles entendem, né? Não espero que seja uma coisa que mudem no comportamento deles, sabe? Eles já se acostumaram, não são habituados a essas questões de gênero como a gente tá hoje em dia, por exemplo. Então, não é uma coisa que eu espero muito deles, apesar de que eu acho que esse papo de: há as pessoas mais velhas que não vão entender, não é bem por aí, você não pode generalizar assim, tô falando do meu caso, dos meus avós. Eu não cobro deles, mas eu sei



que muita gente mais velha entende, sabe? Não teria problema com isso” (XIQUE-XIQUE)

“Assim, eu me senti no direito, no dever também de chegar para minhas duas avós e dizer: olha, a partir de agora, eu sou Pedro e é dessa forma que eu quero ser tratado. Então, assim, uma reagiu super bem, outra reagiu super mal” (CAROÁ)

5) Mercado de trabalho

Essa subcategoria reflete a dificuldade das pessoas trans de ingressarem no mercado de trabalho, devido às oportunidades escassas e à transfobia.

“Eu acho que pra maioria das pessoas trans, a gente fica com essa dúvida: eu coloco meu nome social no currículo? Eu me apresento como trans? Eu preciso dizer? Sabe? Ficar em dúvida se você precisa explicar. Então, às vezes, tem muita vaga de emprego que a gente nem, nem se submete, sabe? Por vergonha e tudo por não saber como agir, mas, no meu caso, esse último emprego que eu tava foi que eu entrei numa seleção pra pessoas trans. O hotel abriu uma vaga para recepcionista trans” (XIQUE-XIQUE)

“Recentemente distribuí currículo, e é muito difícil, muito difícil. Eu e uma amiga passamos em três empresas juntas, tipo assim, de deixar currículo. Ela foi chamada em duas, e eu não fui em nenhuma. Eu tenho qualificações técnicas, eu tenho um currículo até extenso, assim, de cursos e tudo mais, mas ela foi chamada e eu não” (ANJICO)

Religião

Nesta categoria, percebe-se a influência da religião no processo de aceitação social da transgeneridade, sendo, muitas vezes, palco de conflitos internos e externos do público trans.

“Lembre-se que meu pai é da igreja, então note que você juntar religião com orientação sexual ou transição é, é um tabu, né? Para ele, Deus ama todos, mas não aceita os diferentes, entendeu? [...]. O tabu foi isso, foi a religião na minha transição, alguns parentes na época não eram, eram católicos e, de repente, eles ficaram evangélicos e aí foi quando a pressão psicológica começou. Ah, Deus te ama, mas ele não aceita” (CARNAÚBA)



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

“Tinha a parte religiosa ainda, eu tinha acreditado, ficava me questionando pra Deus porque eu nasci assim pedindo pra não ser isso e pedindo pra isso passar; toda essa parte, de não sentir atração, e de não querer transicionar” (JUREMA)

Relacionamentos afetivos

Essa subcategoria apresenta a frustração das pessoas trans em estabelecerem relações amorosas, o que gera sentimentos constantes de insegurança e medo:

“Muitas vezes a gente fica pensando: nossa, meu Deus, não vou conseguir isso por causa que o simples fato de eu ser trans. Eu fico muito com essa parte ainda, às vezes, eu digo: não tem nada a ver. Às vezes, a gente fala em relacionamento, aí eu falo: amiga normal, acontece com as pessoas cis também, entendeu?” (JUREMA)

Discussão

1) Representatividade e Rede de Apoio na Construção da Identidade Trans

Uma das maiores dificuldades das pessoas trans seria o enfrentamento da estereotipia de gênero, do preconceito e do estigma relacionados com a condição do indivíduo considerado desviante em sua sexualidade. Nesse sentido, como colocado pela fala de Cacto, vê-se sobretudo o receio e o embaraço em explicar às pessoas ao redor sobre sua identificação de gênero e tal situação, muitas vezes, traz repercussões negativas na identidade desse grupo, haja vista que muitos querem ser reconhecidos como mulheres (no caso de trans femininas) e homens (no caso de trans masculinos) (SILVA; CERQUEIRA-SANTOS, 2018).

Ademais, é válido ressaltar que a construção da identidade de gênero não acontece de maneira rápida e simples, considerando que requer tempo e que ocorre de maneira ininterrupta. Nesse sentido, desde a socialização primária, são construídas as estruturas das primeiras disposições duráveis, nomeadas por Bordieu, em 1982, de “*habitus*”, e



que essas disposições, alinhadas com as produções dos gêneros, seriam consolidadas pelas instituições familiares, escolares e religiosas, responsáveis pelo processo de reprodução de verdades (BENTO, 2021). Assim, como mostrado pela fala de um dos entrevistados, percebe-se que seu ambiente familiar contribuiu na produção do seu gênero, por não estar ancorado em algumas vivências de castigos físicos, psicológicos e repressões durante a sua infância e adolescência, diferente de muitas outras famílias que criam o ideal regulador de gênero, impondo maneiras de pensar, falar e agir segundo o binarismo, ou seja, por via da identificação exclusiva como homem ou mulher (MORERA; PADILHA, 2017).

2) A Importância das Histórias de Vidas Trans como exemplo e fonte de informação

O estabelecimento e a consolidação de relações que carregam um caráter de apoio geram a interação com outros grupos que acabam formando uma rede (PALUDO; KOLLER, 2004). Nesse contexto, uma rede de apoio social pode ser conceituada como um conjunto de relações próximas e com significado que representam assistência ofertada pelos indivíduos, advindo de recursos pessoais, institucionais ou profissionais (COSTA, 2009).

No entanto, quando se refere à transexualidade e à tranvestilidade, é fato que é necessário trabalhar com a ideia de uma rede de apoio social enfraquecida e marcada pelo preconceito. Nessa conjuntura, nota-se que, nos relatos dos entrevistados, evidencia-se a importância do contato destes com pessoas que possuem uma história em comum ou semelhante, pois espera-se que, da rede de apoio social, entre aquelas pessoas do convívio, haja companhia, suporte e que estes sejam fonte de recursos materiais e de serviços (SOARES et al., 2011).

Outrossim, é por meio de outras histórias de vidas, que se torna possível entender que existem várias formas de resistir e existir entre o binarismo essencialista de gênero. Logo, a construção do cuidado de si acontece mediante os significados que sustentam às suas experiências, às negociações consigo mesmas e com as pessoas ao redor, bem como a maneira que escolhem vivenciar a transexualidade (OLIVEIRA; ROMANINI, 2019).

Apesar desses ganhos pela proximidade com pares e redes, sublinha-se a existência da retenção de pautas instrumentadas por elites políticas, sociais e econômicas a proveito de seus interesses particulares



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

e não dos sujeitos em situações de vulnerabilidade em que tais elites declaram representar. Assim, a representação manifestada e defendida pela elite pode expressar uma intenção de controle e/ou de distanciamento dos objetivos buscados pela população trans levando, provavelmente, a uma simplificação dos seus valores de base, afetando diretamente a vida dessa população (TAIWO, 2021).

3) Movimentos Sociais

Com o avanço do movimento trans, há a necessidade permanente da luta pelos direitos humanos, sobretudo, pelo fato de que, apesar de muitos direitos reivindicados estarem previstos na Constituição de 1988, aparentemente não é o que se observa acontecer, dada a invisibilidade e objeção que esse público sofre em não conseguir acessá-los (LINS; MESQUITA, 2020).

Diante da situação, os movimentos sociais da população trans trabalham com temas fronteiriços, que recebem pouca visibilidade e atenção do Estado. Cita-se, por exemplo, enquanto o movimento LGBTQIA+ contribui para a reflexão sobre as vivências da sexualidade, questionando e desconstruindo binarismos rígidos, denunciam violências e reivindicam igualdade de direitos no mundo e no Brasil (LIONÇO, 2008). O Movimento Transgênero surge, no final do século XX, como um desdobramento do movimento supracitado e mobiliza recursos para provocar mudanças políticas e jurídicas na sociedade, além de colocar em discussão a despatologização da transexualidade (ANDERSON; HERR, 2007).

Assim, como citado pelos entrevistados, tais movimentos são responsáveis por acolher as multiplicidades dos sujeitos ditos não-pertencentes ou não-reconhecidos pela sociedade, sendo que as vivências destes sujeitos se constituem no papel central para a construção de demandas coletivas, tal como a cidadania (OLIVEIRA, 2017).

Todavia, é importante observar alguns entraves percebidos nas atuações dos movimentos sociais, enxergando as influências ocorridas por atores sociais que se destacam nessa concentração, como a mídia tradicional, comunicação, organizações, dentre outros; compreendendo que intrinsecamente vinculados às classes dominantes, logo, a postura destas serão condicionados aos seus interesses particulares, minimizando as questões teoricamente defendidas (VIEIRA, 2015; ABERS, SILVA; TATAGIBA, 2018). Como é dito por Vieira (2015, p. 39),



“quando a mídia tradicional noticia sobre os movimentos sociais [...], realiza os devidos recortes ou ajusta os focos para que a informação enquadre-se nas definições ideológicas defendidas”.

4) Nome social e retificação

Entre as políticas públicas conquistadas ou visadas pelos movimentos sociais trans, destaca-se o nome social, reivindicação que sempre esteve em pauta.

É a partir de 2018 que passa a se existir o direito de autodeterminação do próprio gênero, sendo uma expressão do princípio livre do desenvolvimento da personalidade (HATJE; RIBEIRO; MAGALHÃES, 2019). Direito este que foi conquistado diante de lutas durante anos, em que foram levantadas várias figuras políticas se opondo ao direito referido. Houve tentativas persistentes da bancada evangélica presente neste período em impedir tais avanços. Cita-se, como exemplo, o Projeto de Decreto Legislativo nº 395/2016, apresentado por 30 deputados, indo contra o Decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, o qual aborda a aceitação do nome social e reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (PESSOA, 2015; BRASIL, 2016).

Sabe-se que, no Brasil, ainda não existe uma legislação específica com relação às demandas relacionadas com a identidade de gênero, assim, o que é ofertado é a possibilidade de cirurgia de redesignação sexual e, atualmente, é possível realizar a alteração do nome e gênero das pessoas trans, sem a necessidade de intervenções cirúrgicas (HATJE; RIBEIRO; MAGALHÃES, 2019).

No entanto, a coerência entre sexo, gênero e sexualidade culturalmente construída delimita quais comportamentos são socialmente aceitáveis para homens e mulheres e, não raro, tal situação acaba por induzir o desejo, nos indivíduos transgêneros, de equivalência entre sexo e gênero e um nome que seja socialmente coerente (HATJE; RIBEIRO; MAGALHÃES, 2019). É comum esta população vivenciar obstáculos no reconhecimento deste direito e, assim, como relatado por um dos participantes da entrevista, ainda há tentativas de reprimir a visibilidade e o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos, sendo, muitas vezes, expressados pela sociedade (GÓIS; TEIXEIRA; MEDEIROS, 2020).



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

5) Passabilidade

Em meio a esse contexto de reconhecimento, os entrevistados discursam sobre a passabilidade, esta que significa a capacidade do sujeito passar-se de cisgênero para a sociedade, como é dito em “perder-se na multidão”, isto é, o reconhecimento de um corpo que, apesar de trans, é lido como não-trans, permitindo escapar da leitura social e de determinadas violências dirigidas aos sujeitos que possuem corpos fora da matriz cisnormativa (PONTES; SILVA, 2018).

Concomitantemente, os entrevistados questionam a existência da passabilidade, nomeando-a como algo “falacioso”, o que demonstra as contradições existentes na passabilidade. Se por um lado ela representa uma “esquiva” da violência e do preconceito, por outro ela apresenta a ideia de natureza na lógica binária, ou seja, a cisgeneridade como a normatividade da sociedade, a qual impõe a identificação do sujeito com o seu gênero de nascimento (DUQUE, 2020).

6) Acesso à saúde

Não diferente das outras situações de discriminação já citadas, na área da saúde as dificuldades de reconhecimento e respeito ocorrem constantemente, como trazido pelos entrevistados. Apesar do Ministério da Saúde ter lançado, em 2011, a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, por meio da portaria nº 2.836, que normatizou o direito ao uso do nome social de travestis e transexuais no SUS (BRASIL, 2013), vê-se que essas normativas não são inteiramente acolhidas pelos profissionais da saúde, o que dificulta a garantia de acesso universal à saúde pelos pacientes trans (ROCON et al., 2016).

Além disso, alguns estudos relatam a recusa de alguns estabelecimentos em atender pacientes trans, o desrespeito à identidade de gênero durante a internação hospitalar e, conseqüentemente, a resistência destas pessoas em procurar os serviços de saúde devido ao descaso e preconceito (MULLER; KNAUTH, 2008), sendo o público que mais apresenta dificuldades na busca pelos atendimentos de saúde, tanto pelas demandas específicas quanto pelos serviços transexualizadores (MELLO et al., 2011).

Ademais, a prática clínica, em geral, tem sido pautada na psiquiatrização da transexualidade, que a considera um “transtorno de identidade de gênero”, o que reforça a exclusão social, tendo em vista o seu caráter patologizante (ARÁN; MURTA; 2009).



7) Acesso ao ensino

No que diz respeito ao ensino, a população trans frequentemente não consegue ter acesso às oportunidades educacionais, em consequência da discriminação e, em muitos casos, da violência, gerando impacto nos níveis de escolaridade, uma vez que muitos desses indivíduos evadem ou são expulsos (SILVA; CERQUEIRA-SANTOS, 2018). Outrossim, um estudo feito com pessoa trans mostra que a maioria dos entrevistados terminou o ensino médio em um tempo acima do padrão relativa à faixa etária, o que foi atribuído como causa o estilo de vida que levavam como sendo incompatível com a rotina escolar, por exemplo, a prostituição (SCOTE; GARCIA, 2020).

Dessa maneira, os contratempos do ensino fundamental e médio impactam na decisão de muitos sujeitos trans em darem seguimento aos estudos, o que provoca a ausência destes nos ambientes universitários, assim como retrata o entrevistado dessa pesquisa. Outrossim, as dificuldades de acesso à universidade vão desde pagar matrícula, moradia, alimentação e, ainda, a relação com os discentes e docentes/funcionários. Somado a isso, têm-se casos de expulsão pelo uso de banheiros, compreendendo que esses espaços são potentes em causar constrangimentos, aversões e outras formas de agressões (SCOTE; GARCIA, 2020).

8) Família

Notoriamente, os contextos familiares têm grande influência no desenvolvimento e bem-estar desta população, e o momento da revelação para os familiares pode desencadear diversas reações e sentimentos em ambas as partes (SANSFAÇON et al., 2019). Na literatura, estudos indicam que há diferenças na forma de reagir entre a mãe e o pai, havendo a propensão das mães reagirem mais positivamente (ARRESTO; WEISMAN, 2001), assim como aconteceu nos relatos dos entrevistados.

Os familiares possuem expectativas previamente construídas, consoante ao sexo atribuído a nascença, tendo, muitas vezes, o sentimento de perda ao receberem a revelação (COOLHART; RITENOUR; GRODZINSKI, 2017). Existem fatores que podem dificultar o processo de aceitação, como o enfrentamento do estigma que se verifica contra a comunidade trans, a preocupação referente à segurança dos filhos(as) e aos seus lugares na sociedade, além do fato de que muitos pais e mães



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

desconhecem essa realidade (DIERCKX et al., 2015; HILL; MENVIELLE, 2009).

Apesar desses desafios, alguns estudos mostram que os pais continuam apoiar seus filhos no processo de transição, sendo, também, fontes de apoio (EHRENSAFT et al., 2018; GRAY et al., 2015). Nesse processo, é importante a familiarização com os conceitos trans e o acesso a vários tipos de apoio e informação por parte da família para que possam compreender melhor seus filhos (SANSFAÇON et al., 2019).

9) Religião

Não só o contexto familiar influencia no processo de aceitação da transição de gênero, logo, sabe-se que a religião atravessa fortemente este cenário. A maioria das concepções morais criadas acerca do público LGBTQIA+ parece estar atrelada a morais religiosas e/ou heterônomas, assim, o juízo moral predominante é de que tudo que foge da cisgeneridade e heterossexualidade é “incorreto”, haja vista que o ordenamento divino fez a divisão binária de gênero (SILVA; FINKLE; MORETTI-PIRES, 2019).

Dessa forma, assim como expresso nas falas dos participantes da pesquisa, vê-se o conflito interno entre ser uma pessoa trans e a ideia de se estar fazendo algo considerado “errado” perante a igreja, pois grande parte das instituições religiosas pregam que as pessoas LGBTQIA+ estão confusas, sofrendo e passando por muitas lutas, necessitando de “cura” ou “expulsão do sentimento de transexualismo” (QUINTELA, 2020). Determinada realidade provoca sofrimento e o sentimento de não pertencimento, ou como dito por Zerbinati e Bruns (2018), impede de ser “alguém em algum lugar”.

10) Mercado de trabalho

Assim como exposto em relação às dificuldades enfrentadas pelas pessoas trans no acesso ao ensino, sobretudo ao superior, vê-se a consequência disso refletida nos obstáculos encontrados por esse público na inserção no mercado de trabalho formal. Essa parcela da população sofre com a marginalização e recebem quase que nulas oportunidades de emprego (PERES, 2009), como citado pelos próprios interlocutores.

Ademais, restringir as categorias profissionais como supostamente apropriadas para transexuais e travestis, como também foi mencionado por um os entrevistados, provoca ainda mais o sentimento de marginalização nessas pessoas, definindo que os locais onde podem trabalhar não são os que elas escolhem, mas, sim os padrões dominantes,



o que restringe a sua área de atuação profissional aos locais em que são menos rejeitadas (SILVA; LUPPI; VERAS, 2020), a exemplo do mercado da moda e da beleza entre os formais e o tráfico de drogas e a prostituição dentre os informais (CASTRO; SILVA, 2021).

Nota-se, também, que a aparência representa uma das dificuldades das pessoas trans em exercer suas profissões, pois relatam a necessidade que sentem em parecer fisicamente com uma pessoa cisgênero com que se identificam, ou seja, apresentar maior passabilidade, percebendo que muitas áreas de trabalho são relacionadas com a apresentação da imagem, uma questão diretamente ligada à expressão de gênero (FERREIRA; SOUSA; BRITO, 2022).

11) Relacionamentos afetivos

Assim como a família, os relacionamentos afetivos-sexuais podem ser provedores de sentimentos como segurança e conforto para o público trans. No entanto, diante do que já foi citado em relação a todos os percalços, preconceitos e discriminações experienciadas, a desesperança em relacionamentos é algo relatado pela maior parcela deste público, sobretudo pelas decepções vividas na relutância dos parceiros em assumir um relacionamento frente à sociedade, reafirmando estigmas associados a figura trans (SILVA, 2018).

Essa situação promove inseguranças ao público referido, quando se trata de relacionamentos amorosos, o que pode ser visto na fala de uma das entrevistadas “*Meu Deus, eu não vou conseguir fazer isso pelo simples fato de ser trans*”. De fato, em muitos estudos, o que se mais observa é a dificuldade enfrentada por estes em seus relacionamentos; seja porque o parceiro não consegue lidar com a transição ou porque muitos não querem assumir um relacionamento sério, como é percebido no relato de mulheres trans que são erotizadas por homens cisgêneros que as procuram somente para realizar o ato sexual (SILVESTRE; TABORDA; LIMA, 2021).

Considerações Finais

Este estudo não teve por objetivo buscar verdades absolutas acerca da construção identitária transexual, mas suscitar discussões sobre os aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição desse sujeito, pretendendo analisar e promover conhecimento sobre a temática,



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

respeitando a singularidade de cada sujeito e, conseqüentemente, não generalizando tais experiências de vida.

Como pode ser percebido mediante os relatos, viver e relacionar-se fora das normas culturalmente atribuídas aos gêneros e à sexualidade envolve uma série de riscos, uma vez que nessa condição, muitos sujeitos se tornam alvo de exclusão, tentativas recorrentes de invisibilização ou mesmo eliminação de espaços públicos. Dado o exposto, faz-se necessário discutir acerca das conseqüências da imposição do gênero binário e da heteronormatividade na vida das pessoas trans, os quais estabelecem a heterossexualidade e identificação com o gênero de nascença como norma social. Como mencionado pelos participantes dessa pesquisa, existe ainda uma patologização do ser transgênero e o despreparo da sociedade em vários âmbitos em receber, respeitar e compreender esta população.

Referências

- ABERS, Rebecca Neaera; SILVA, Marcelo Kunrath; TATAGIBA, Luciana. MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: repensando atores e oportunidades políticas. *Lua Nova*, São Paulo, n. 105, p. 15-46, 2018.
- AMARAL, Daniela Murta. *Os desafios da despatologização da transexualidade: Reflexões sobre a assistência a transexuais no Brasil*. 2011. 107 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn G. (ed.). *Toussaint L'Ouverture (1743-1803)*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. 1832 p.
- ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 15-41, 2009.
- ARMESTO, Jorge C.; WEISMAN, Amy G.. Attributions and Emotional Reactions to the Identity Disclosure (“coming-out”) of a homosexual child. *Family Process*, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 145-161, 2001.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.



BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Editora Devires, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. *PDC 395/2016, de 18 de mai. de 2016*. Susta o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2085024>. Acesso em 19 jul. 2023.

CASTRO, Desirée Tavares de. SILVA, Wallace Marcelino da. A inclusão e exclusão de transgêneros, transexuais e travestis no mercado de trabalho atual do Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 5, n. 5, p. 119-139, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 01, de 29 de janeiro de 2018*. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travesties.

COOLHART, Deborah; RITENOUR, Kayla; GRODZINSKI, Anna. Experiences of Ambiguous Loss for Parents of Transgender Male Youth: a phenomenological exploration. *Contemporary Family Therapy*, [S.L.], v. 40, n. 1, p. 28-41, 2017.

COSTA, Leticia Graziela. *A rede de apoio social de jovens em situação de vulnerabilidade social e o uso de drogas*. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

DIERCKX, Myrte; MOTMANS, Joz; MORTELMANS, Dimitri; T'SJOEN, Guy. Families in transition: a literature review. *International Review Of Psychiatry*, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 36-43, 2015.



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

DUQUE, Tiago. A Epistemologia da passabilidade: dez notas analíticas sobre experiências de (in)visibilidade trans. *História Revista*, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 32-50, 2020.

EHRENSAFT, Diane; GIAMMATTEI, Shawn V; STORCK, Kelly; TISHELMAN, Amy C; AMAND, Colt St. Prepubertal social gender transitions: what we know; what we can learn: a view from a gender affirmative lens. *International Journal Of Transgenderism*, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 251-268, 2018.

FERREIRA, Fabrício Fonseca; SOUSA, Thaís Monielly Sousa; BRITO, Worney Ferreira de. Percepção das pessoas Trans acerca do acesso ao mercado de trabalho. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, [S. l.], v. 11, p. 39-46, 2022.

GÓIS, João Bôsko Hora; TEIXEIRA, Kamila Cristina da Silva; MEDEIROS, Ingrid Rangel de. Nome Social para Pessoas Trans: avanços e desafios. *Sociedade em Debate*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 105-121, 2020.

GOMES, Romeu; MURTA, Daniela; FACCHINI, Regina; MENEGHEL, Stela Nazareth. Gênero, direitos sexuais e suas implicações na saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 23, n. 6, p. 1997-2006, 2018.

GRAY, Sarah A. O.; SWEENEY, Kristen K.; RANDAZZO, Renee; LEVITT, Heidi M.. “Am I Doing the Right Thing?”: pathways to parenting a gender variant child. *Family Process*, [S.L.], v. 55, n. 1, p. 123-138, 2015.

HATJE, Luis Felipe; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. TRANS(FORMAR) O NOME: alguns efeitos do nome social e da alteração do nome civil na vida de sujeitos trans. *Revista Contexto & Educação*, [S.L.], v. 34, n. 108, p. 122-143, 2019.

HILL, Darryl B.; MENVIELLE, Edgardo. “You Have to Give Them a Place Where They Feel Protected and Safe and Loved”: the views of parents who have gender-variant children and adolescents. *Journal Of Lgbt Youth*, [S.L.], v. 6, n. 2-3, p. 243-271, 2009.

LINS, Carolina C.; MESQUITA, Marcos R. A compreensão da política por militantes do movimento trans alagoano. *Psicologia - Teoria e Prática*, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 251-269, 2020.



LIONÇO, Tatiana. Que direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. *Saúde e Sociedade*, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 11-21, 2008.

MELLO, Luiz; PERILO, Marcelo; BRAZ, Camilo Albuquerque de; PEDROSA, Cláudio. Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil: em busca de universalidade, integralidade e equidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 7-28, 2011.

MEYEROWITZ, Joanne. *How Sex Changed: A History of Transsexuality in the United States*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca; PADILHA, Maria Itayra. Social representations of sex and gender among trans people. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [S.L.], v. 70, n. 6, p. 1235-1243, 2017.

MULLER, Magnor Ido; KNAUTH, Daniela Riva. Desigualdades no SUS: o caso do atendimento às travestis é 'babado'!. *Cadernos Ebape.Br*, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 01-14, 2008.

OLIVEIRA, André Lucas Guerreiro. Micropolíticas de exclusão: as dificuldades no acesso e permanência das pessoas trans na educação. *Sociologias Plurais*, [S.L.], v. 4, n. 3, p. 103-121, 2018.

OLIVEIRA, Augusta da Silveira de. Corpos com história: pensando o movimento travesti e transexual através da trajetória de Marcelly Malta. *Revista de História Bilros*, Fortaleza, v. 5, n. 10, p. 194-212, 2017.

OLIVEIRA, Itauane de; ROMANINI, Moises. Sobre Existências: As Narrativas de Vida de Mulheres Trans e Seus Modos de Resistência. *Revista Diversidade e Educação*, v. 7, n. 2, p. 417-444, 2019.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. Inserção ecológica no espaço da rua. In KOLLER, Silvia Helena (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 123-154.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

Diniz (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-263.

PESSOA, Larissa. *Resolução garante direito ao uso do nome social em escolas e concursos*. 2015. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/605830/resolucao-garante-direito-ao-uso-do-nome-social-em-escolas-e-concursos>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Org.). *Diferenças, igualdade*. Campinas: Berlendis, 2009, p. 116-150.

PONTES, Júlia Clara de; SILVA, Cristiane Gonçalves da. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 396–417, 2018.

QUINTELA, Hugo Felipe. *Uma Eva diferente: experiências e trajetórias evangélicas de mulheres trans*. 2020. 308 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

ROCON, Pablo Cardozo; RODRIGUES, Alexsandro; ZAMBONI, Jésio; PEDRINI, Mateus Dias. Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 21, n. 8, p. 2517-2526, 2016.

SANSFAÇON, Annie Pullen; KIRICHENKO, Valeria; HOLMES, Cindy; FEDER, Stephen; LAWSON, Margaret L.; GHOSH, Shuvo; DUCHARME, Jennifer; NEWHOOK, Julia Temple; SUERICH-GULICK, Frank. Parents' Journeys to Acceptance and Support of Gender-diverse and Trans Children and Youth. *Journal Of Family Issues*, [S.L.], v. 41, n. 8, p. 1214-1236, 2019.

SCOTE, Fausto Delphino; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Transformando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior. *Perspectiva*, Santa Catarina, v. 38, n. 2, p. 1-25, 2020.



SILVA, Ana Luísa Remor da; FINKLE, Mirelle; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHADORES DA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE SOBRE PESSOAS LGBT. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 422-432, 2019.

SILVA, Bruno de Brito; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Apoio social na autoestima e identidade social de pessoas trans brasileiras. *Psico*, [S.L.], v. 49, n. 4, p. 422-432, 2018.

SILVA, Maria Aparecida da; LUPPI, Carla Gianna; VERAS, Maria Amélia de Sousa Mascena. Trabalho e saúde na população transexual: fatores associados à inserção no mercado de trabalho no estado de são paulo, brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 25, n. 5, p. 1723-1734, 2020.

SILVA, Mariana Furtado. *Trajetórias Trans: apoio social e relações afetivo-sexuais de transexuais*. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2018.

SILVESTRE, Ana Paula Moreto; TABORDA, Jeferson Camargo; LIMA, Dara Suelen Pereira. (Trans)cendendo os gêneros: um estudo sobre os relacionamentos com pessoas trans. *Revista Psicologia e Transdisciplinaridade*, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 20–38, 2021.

SOARES, Milene; FEIJÓ, Marianne Ramos; VALÉRIO, Nelson Iguimar; SIQUIERI, Carmem Lúcia dos Santos Maia; PINTO, Maria Jaqueline Coelho. O apoio da rede social a transexuais femininas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 83-92, 2011.

TAIWO, Olúfémi O. *Identitarismo e captura pela elite*. 2021. Disponível em: <https://passapalavra.info/2021/08/139564/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

VIEIRA, Andressa Brito. MOVIMENTOS SOCIAIS E MÍDIA: uma complexa relação no processo de formulação da agenda. *Tempo da Ciência*, Toledo, v. 22, n. 43, p. 29-41, 2015.

ZERBINATI, João Paulo, BRUNS, Maria Alves de Toledo. *Transidentidade: da ruptura patologizante ao matiz da criatividade*. Curitiba: CRV, 2018.



Social and cultural aspects involved in the identity transition process of the trans population

Abstract. The separation between sex and gender, materialized by the notion of gender identity, was crucial to establish the needs of trans people. However, the influence of the cisnormative matrix can still be seen. Based on this premise, this study, as a qualitative research, aimed to deepen the knowledge and understanding of individual and, above all, social aspects, linked to the process of identity transition of this public, for this, an exploratory and descriptive research was carried out. Fourteen transgender people living in the city of Mossoró/RN were interviewed. Four categories of analysis were found: The fortifications of history and support, and lost basic rights, religion and affective relationships. Thus, the consequences of the imposition of heteronormativity and gender binarism in the lives of transgender people were discussed.

KEYWORDS: Gender binarism. Cisnormativity. Gender identity. Transgender. Transsexual.

Bianka Andressa de Oliveira MEDEIROS

Psicóloga. Especialista em Atenção Básica/Saúde da Família e Comunidade na modalidade de Residência Multiprofissional pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Dafne Ferreira CAVALCANTE

Acadêmica de Medicina pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Alvaro Micael Duarte FONSECA

Psicólogo. Mestrando em Saúde e Sociedade pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Rafaella Cristina Tavares BELO

Enfermeira. Acadêmica de Medicina pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

José Antonio da SILVA JUNIOR



Aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de transição identitária da população trans

171

Enfermeiro. Bolsista Mestrando em Saúde e Sociedade pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Atenção Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Ellany Gurgel Cosme do NASCIMENTO

nfermeira. Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente Adjunta IV do Curso de Graduação em Medicina da UERN e Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade.

Recebido em: 24/07/2022

Aprovado em: 18/08/2023



ARTIGOS

**Ciberfeminismos em tempos de Pandemia**

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

Carla Montuori Fernandes, *Universidade Paulista*

Luiz Ademir, *Universidade Federal de Juiz de Fora*

Marina Alvarenga Botelho, *Universidade Paulista*

Alícia Frota de Souza Antonioli, *Universidade Federal São João del-Rei*

Resumo. Este estudo tem como objetivo investigar práticas ciberfeministas nas redes sociais, especificamente no Twitter, durante a pandemia, identificando as principais redes de discussão e quais os tópicos mais abordados. Compreende-se a rede social como um espaço que amplia a esfera pública, e, portanto, como central às novas práticas feministas. As discussões baseiam-se, também, nos conceitos de cibercultura e ciberfeminismo, com foco no feminismo interseccional. O *corpus* de análise foi coletado utilizando-se o Netlytic, nos meses de janeiro e março de 2021. Como metodologia de análise dos dados, utilizou-se a Análise de Redes Sociais (ARS) e a análise de conteúdo. Já como resultados, observou-se que as práticas ciberfeministas vêm acontecendo de forma descentralizada e diminuída durante a pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Redes. Cibercultura. Ciberfeminismo. Pandemia. Twitter.



Introdução

Os movimentos feministas nacionais possuem uma longa trajetória no combate ao machismo e às suas representações patriarcais em diversos âmbitos da sociedade. Apesar de dois séculos de lutas por direitos, as brasileiras ainda vivenciam situações de injustiça e desigualdade diárias. O Brasil ocupa o 5^o lugar entre os países com maior taxa de feminicídio do mundo¹. No cenário imposto pela pandemia do novo coronavírus, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada nove horas durante a pandemia, em 2020, no Brasil². No mesmo ano, a participação das mulheres no mercado de trabalho foi a menor das últimas três décadas, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)³. Ademais, conforme o relatório Mulheres em tempos de pandemia⁴, 84,7% dos profissionais de enfermagem em postos auxiliares e técnicos do país são do gênero feminino. Dessa forma, é possível compreender que, em diferentes esferas, as mulheres se veem diante de uma realidade em que as desigualdades estão presentes e reafirmam a carência de leis que as amparem.

Nesse sentido, o artigo tem como objetivo investigar práticas ciberfeministas nas redes sociais, especificamente no Twitter, durante e sobre a pandemia da Covid-19 no Brasil, identificando as principais redes de discussão e quais os tópicos mais abordados. As discussões baseiam-se, também, nos conceitos de cibercultura e ciberfeminismo, com foco no feminismo interseccional. O conceito de interseccionalidade, tal como foi originalmente formulado, permite a visibilidade de múltiplas formas de pertencer a um grupo sem cair no reducionismo de um denominador comum e, conseqüentemente, em um relativismo que transforme as diversas formas de opressão em apenas um objeto de disputa discursiva (CRENSHAW, 2002, RODRIGUES, 2013). Para Hirata (2014), a interseccionalidade é um instrumento de luta política, pois é uma das formas de combater as múltiplas e imbricadas opressões.

¹ Dossiê Feminicídio: Por que as taxas brasileiras são tão alarmantes? Agência Patrícia Galvão, 2016. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/femicidio/capitulos/qual-a-dimensao-do-problema-no-brasil/>. Acesso em: 25 de março de 2021.

² Uma mulher é morta a cada nove horas durante a pandemia. Revista AzMina, 2020. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/um-virus-e-duas-guerras-uma-mulher-e-morta-a-cada-nove-horas-durante-apandemia-no-brasil/>. Acesso em: 25 de março de 2021.

³ Participação das mulheres no mercado de trabalho é a menor em 30 anos, diz IPEA. Portal Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/participacao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho-e-a-menor-em-30-anos-diz-ipea/>. Acesso em: 25 de março de 2021.

⁴ Relatório “Mulheres em tempos de pandemia”. Organização Think Olga, 2020. Disponível em: <https://thinkolga.squarespace.com/>. Acesso em: 25 de março de 2021.



O pensamento interseccional é sumamente importante para um feminismo inclusivo, já que permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e de raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna (AKOTIRENE, 2019). Logo, é essencial que estudos feministas brasileiros considerem as problemáticas relacionadas a questões raciais, de classe e de gênero para construírem literatura e ativismos que incluam as diversidades e os efeitos de tais variantes na sociedade. Ademais, o artigo discorre sobre a importância do ciberespaço como local de divulgação de experiências políticas e vivências coletivas enfrentadas por mulheres de diferentes localidades e realidades do país, no cenário imposto pela pandemia do coronavírus.

Isto posto, é necessário recorrer a ferramentas para promover o debate e a difusão de dados sobre a violência da mulher na sociedade. Nesse sentido, destacam-se as redes sociais proporcionadas pelo ciberespaço. Castells (2013, p. 18) esclarece que a cidadania na era da informação subverte “a prática da comunicação tal como usualmente se dá, ocupando o veículo e criando a mensagem”. Dessa maneira, esta pesquisa visa analisar a influência da cibercultura e, conseqüentemente, do ciberfeminismo na esfera pública.

O corpus de análise, composto por 12.844 tuítes, foi coletado utilizando-se o Netlytic, nos meses de janeiro e março de 2021. Como metodologia, utilizou-se a Análise de Redes Sociais (ARS) e a análise de conteúdo. Já como resultados, observou-se que as práticas ciberfeministas vêm acontecendo de forma descentralizada e diminuída durante a pandemia. Infere-se, também, que as poucas práticas encontradas têm partido de influenciadoras digitais, e não de figuras como movimentos sociais, organizações não-governamentais ou da mídia. Além disso, identificou-se que em março de 2021, o “mês da mulher”, houve maior conversação sobre o tema do que em janeiro do mesmo ano, apontando-se a possibilidade de publicações por conveniência, e não por prática (ciber)feminista recorrente.

Ciberespaço como ampliação da esfera pública

Antes da existência da internet, diversos movimentos sociais já haviam marcado a história da humanidade e das mulheres. Contudo, com a chegada desta mídia, é possível dizer que as organizações sociais puderam desenvolver uma nova fase de atuação, para além do espaço público. Ou seja, a partir da cibercultura, o “local” do público ampliou-se para as telas, mas sem deixar para trás as construções anteriores.



Considerando esse panorama, o espaço virtual se apresenta como uma possibilidade de rompimento das divisões que separam as esferas. No ciberespaço, há uma maior exploração da liberdade de discurso, já que ele pode ser visto como um local que está além de ambos campos e no qual a atuação dos usuários se faz sem que os gêneros sejam determinantes para a escolhadas redes sociais e do conteúdo que cada indivíduo pode utilizar nesses meios. Logo, a ciberesfera permite o surgimento e a atuação do “ciborgue”, o qual “define uma *pólis* tecnológica baseada, em parte, numa revolução das relações sociais do *oikos* — a unidade doméstica” (HARAWAY, 2019, p. 160).

Em contrapartida, em virtude da concepção das esferas pública e privada enquanto espaços distintos, não conectados diretamente, preconceitos de gênero vêm sendo construídos até os dias de hoje. Ao pensar que as questões que perpassam o ambiente privado-doméstico não devem ter ou não possuem interferência na experiência pública corresponde ignorar a multiplicidade de fatores que ligam ambas partes e, com isso, fazem com que os indivíduos de uma sociedade tenham vivências distintas de acordo com as suas particularidades. A “análise crítica das relações de poder que ocorrem nas esferas convencionalmente entendidas como não públicas ou não políticas é necessária para se compreenderem as consequências políticas dos arranjos privados”, conforme apontam Miguel e Biroli (2014, p. 33).

Isto posto, é importante ter em mente o conceito de esfera pública habermasiano pensado como “a arena discursiva, livre, aberta à participação e ao reconhecimento do outro como igual no direito de uso da palavra, lugar onde as interpretações serão negociadas comparativamente” (apud Oliveira e Fernandes, 2011, p. 126).

Nesse sentido, as restrições trazidas à tona pelos efeitos do novo coronavírus entram em conflito com a ideia do espaço público como necessário na busca por direitos e para o ativismo dos movimentos sociais. Isso porque, com a volta ao espaço doméstico imposta pelas medidas preventivas da pandemia, nota-se ainda mais crucial a discussão acerca da divisão entre público-privado. Uma vez que, no ambiente doméstico, as mulheres se veem diante do acúmulo de jornadas, que incluem o trabalho ora remoto ora presencial, os afazeres domésticos, a educação dos filhos, o cuidado de familiares contaminados pelo vírus e outras atividades que as sobrecarregam. Além disso, com a impossibilidade de realizar práticas de ativismo em ambientes públicos ou pelo impedimento de promover aglomerações, as brasileiras encontram no ciberespaço um local para questionar as adversidades enfrentadas e denunciar as desigualdades de



gênero ressaltadas no cenário pandêmico.

Diante dessa realidade é possível observar que as redes cibernéticas e as tecnologias de comunicação virtuais são ferramentas essenciais na imposição de novas relações sociais para as mulheres (HARAWAY, 2019).

Ocorre, portanto, uma hibridização do espaço público dos movimentos feministas, fenômeno que Castells (2013) nomeia como espaço de autonomia. Sendo assim, é notável que o ciberespaço traz mudanças culturais às sociedades contemporâneas. Por isso, torna-se importante pensar a função dos ciberfeminismos, considerando tal contexto e as possibilidades que ele permite — principalmente na situação de isolamento social como a apresentada pela pandemia de Covid-19.

Do(s) feminismo(s) aos ciberfeminismo(s)

Há séculos, mulheres lutam pela conquista de direitos e por uma sociedade igualitária. É possível encontrar, ainda no século XV, registros que podem ser considerados “feministas”, como o livro *Cidade das Mulheres*, publicado em 1405 da poetisa Christine de Pizan, em que a autora ressalta a importância das mulheres na sociedade. Já em relação ao termo “feminismo”, há divergências sobre a sua origem; uma vez que, em estudos de diferentes autoras, é apresentado que, inicialmente, ele não foi ocupado para definir um movimento social ou uma causa em prol dos direitos da mulher. Não obstante, é importante ressaltar que a sua primeira utilização relacionada ao movimento como tal, é realizada em 1872 pelo escritor francês Alexandre Dumas no “panfleto antifeminista *L’Homme-Femme*, em que ridicularizava o movimento sufragista, debatia sobre o adultério e atacava o divórcio”⁵ (VARELA, 2019, p. 22).

No ocidente, a primeira onda pode ser identificada entre meados do século XIX e início do século XX, quando mulheres de classe média brancas reclamaram o direito ao voto e a oportunidades de educação, operárias saíram às ruas por melhores condições de trabalho e mulheres negras lutaram pelo seu lugar no movimento e pela abolição da escravidão. Sobre este contexto, Angela Davis (2016, p. 146) reflete que “Mulher” era o critério, mas nem toda mulher parecia estar qualificada. As mulheres negras, claro, eram praticamente invisíveis no interior da longa campanha pelo sufrágio feminino”. Anteriormente, as ações em países como os Estados Unidos e o Brasil as excluía erroneamente da noção de “mulher”, já que apenas na segunda metade do século XIX a escravidão é

⁵ Tradução dos autores.



abolida em ambas nações. Percebe-se, então, que a busca pela igualdade acontece não somente entre os gêneros feminino e masculino, mas também entre mulheres de diferentes classes, cores e etnias.

No Brasil, a primeira legislação com foco na cidadania feminina ocorreu em 1827, quando autoriza-se a abertura de escolas públicas para meninas. Nesse contexto, destacam-se a educadora Nísia Floresta, responsável pela publicação do livro *Direitos das mulheres e injustiçados homens* (1832), e a divulgação de diversos periódicos femininos em diferentes regiões do país, os quais discutiam a situação das mulheres e propunham questões como o direito à educação e ao voto.

Já a segunda onda do feminismo americano — aqui considerado como correspondente a todo o continente denominado América, acontece entre as décadas de 1960 e 1980, sob grande influência do pós-guerra; quando as esposas, irmãs e filhas dos soldados que estiveram nas guerras mundiais precisaram trabalhar nos postos desocupados por eles nas fábricas. Durante esse período, foram debatidas questões como religião, sexualidade, construção da família como modelo tradicional e as diferentes representações do poder patriarcal. A partir de textos como *O Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir, foi discutida a ideia de que não se nasce mulher, mas torna-se. E que ser o segundo sexo, “significa existir como ser relativo, como *Outro* em relação ao *Um*, o indivíduo do sexo masculino, e sem reciprocidade” (JOHANSON, 2019, p. 12). Na sequência, o ano de 1975 é declarado como o Ano Internacional da Mulher pela Organização das Nações Unidas, colaborando para uma maior discussão acerca de temas que já vinham sendo reivindicados anteriormente no século XX.

Já em território brasileiro, tendo em consideração que as duas décadas citadas correspondem ao período ditatorial no país, os movimentos feministas desta época se manifestaram através de jornais e revistas voltadas ao público feminino e com a promoção da institucionalização dos estudos das mulheres no meio acadêmico, a partir da criação de núcleos e grupos de estudo em universidades públicas.

A terceira onda se dá em meados da década de 1980 até inícios da primeira década do século XXI, com ênfase em temáticas ligadas à representatividade no que tange às orientações sexuais, à teoria *queer* e abordando diversas vertentes do movimento compostas por mulheres não-brancas. A partir desse momento, questiona-se o conceito de universalidade compreendido sobre “ser mulher”. E entre as principais autoras da época no cenário internacional, evidenciam-se Judith Butler, Angela Davis, Donna Haraway e bell hooks. Já no contexto nacional,



pensadoras como Sueli Carneiro e Lélia González podem ser ressaltadas, ambas com trabalhos acerca da importância da interseccionalidade no movimento.

Deve-se levar em consideração, conforme aponta Collins (2000), que gênero, raça e classe social são sistemas distintos de opressão subjacentes a uma única estrutura de dominação. Ademais, é prejudicial estabelecer uma simples comparação entre os sistemas de opressão, diante do risco de hierarquizar as formas de dominação que são intimamente interligadas umas às outras. É nesse sentido que a autora Kimberlé Crenshaw (2002) discute o conceito de interseccionalidade na perspectiva de um problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata singularmente da maneira pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros tantos sistemas discriminatórios ocasionam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Já a terceira onda no Brasil, ocorrida no período de redemocratização, lutava contra a violência de gênero a fim de questionar a falta de leis no combate à situação. Com grande apoio, tais movimentos conseguiram estabelecer a Lei Maria da Penha, em 2006.

Por fim, a quarta onda é aquela que está acontecendo agora, com o auxílio das redes sociais. Mulheres de todo o globo têm tido a possibilidade de se conectar e debater pautas em comum, fortalecendo o movimento e a sua atuação dentro e fora do ciberespaço. Em função da fusão de fronteiras entre o público e o privado, se manifestam os ciberfeminismos. Iniciada na década de 1990, esta corrente se estabelece como uma forma de ocupação política do ciberespaço, em que feminismos são praticados sob influência da cibercultura junto às possibilidades que a virtualidade e as redes sociais permitem. Ao perceber os coletivos ciberfeministas como fontes de informação, Woida (2020) pontua:

(...) o ciberfeminismo, enquanto movimento social, distante de ser uníssono sobre quais problemas são importantes e quem deve fazer parte de tal movimento, busca ser um lugar de fala como prática inerente ao feminismo, como explicita Tiburi (2019, p.55), bem como um lugar propício para criar conteúdos, refletir e agir propagando informações via Web, visando conscientizar e conseguir adesão ao movimento, uma vez que a violência e os padrões patriarcais instituídos contra a mulher não estão apenas no mundo físico, mas também no ambiente Web, especialmente nas redes digitais. (p. 2)

Uma das maiores movimentações elaboradas nesse contexto foi o



movimento “#8M” ocorrido em 55 países no ano de 2017. Sua proposta principal era realizar uma greve global pelos direitos das mulheres, após manifestações com motivações várias na Argentina — devido ao brutal feminicídio de Lucía Perez — e na Polônia — em defesa do aborto legal. Após a organização e execução mundial do projeto, o então Dia Internacional das Mulheres passou a ser chamado de “8M” nas redes sociais e em meios de comunicação online.

No Brasil, outro exemplo desta etapa pode ser visto em outubro de 2018, quando milhares de mulheres foram às ruas pela hashtag “#EleNão”, contra a eleição do então candidato à Presidência, Jair Bolsonaro. E mais recentemente, em 2019, pode ser mencionado o movimento “Un violador en tu camino”⁹, surgido nas manifestações do Chile, em que mulheres denunciaram a opressão e a misoginia do Estado por meio de uma performance cantada em tom crítico e desafiador por vários países da América e da Europa.

Procedimentos metodológicos e corpus de análise

O objetivo deste artigo é realizar um estudo exploratório que visa identificar se houve manifestações e redes de movimentos ciberfeministas no Brasil, com foco na rede social Twitter, durante a pandemia. Para tal, serão analisadas as principais publicações dos agrupamentos de usuárias mais relevantes — com maior número de respostas e retuítes — na rede social com os termos “mulher”, “mulheres” e “pandemia”, a partir de amostra constituída por duas coletas feitas pela ferramenta Netlytic, nos meses de janeiro a março de 2021. A partir deste procedimento, foram obtidos 12.844 tuítes no total.

Em relação à escolha desta rede social, é importante destacar que optou-se por ela devido à sua dimensão no contexto nacional. Isso porque o Brasil ocupa o 5º lugar no ranking de países com maior porcentagem de internautas que utilizam a rede, possuindo 16,2 milhões de usuários ativos em janeiro de 2021⁶. Deste número, mais de 41,5% são do gênero feminino⁷.

⁶ Infográfico Leading countries based on number of Twitter users as of January 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/242606/number-of-active-twitter-users-in-selected-countries/>. Acesso em: 08 de abril de 2021.

⁷ Infográfico Distribution of Twitter users in Brazil as of January 2021, by gender. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/976595/twitter-brazil-gender-distribution/>. Acesso em: 08 de abril de 2021.



Para a análise dos dados, serão utilizados dois procedimentos: a metodologia de Análise de Redes Sociais (ARS) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Inicialmente, será executada a ARS, que, conforma aponta Recuero (2008, p. 22) se refere ao estudo dos padrões de conexões expressos no ciberespaço. Trata-se de uma metodologia que permite explorar uma metáfora estrutural para compreender elementos dinâmicos e de composição dos grupos sociais” e “possibilita estudar as conexões, ações e interações entre os atores de uma determinada rede, associada à etnografia digital, que leva em considerações fatores culturais e conjunturais” (BOTELHO et al., 2021, p. 125). Nesse contexto, serão analisadas as principais redes e atores sociais que produzem e circulam conteúdos com os termos supracitados, em duas das coletas, a de janeiro e a de março de 2021, que foram feitas pelo próprio Netlytic.

Além disso, serão selecionados e averiguados via análise de conteúdo os 10 tuítes mais relevantes (retuitados) de cada coleta. Como análise de conteúdo entende-se o que Bardin (2011, p. 42) caracteriza como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (...) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Nesse sentido, em um primeiro momento foi realizado o tratamento dos dados e a categorização dos principais temas recorrentes nesses 20 tuítes que compõem o nosso corpus. Na sequência, será feita a análise e discussão dos dados.

Análise e discussão dos dados

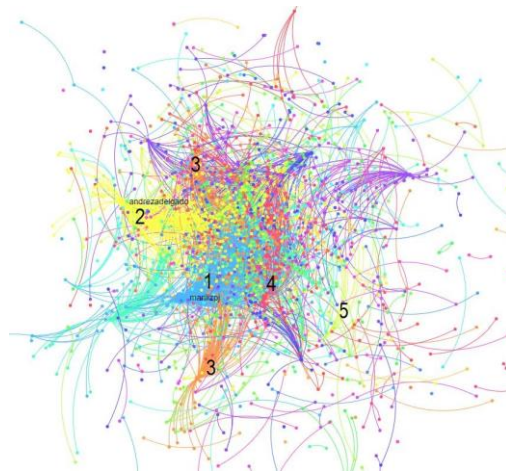
Antes de dar início à análise da constituição das redes coletadas, é importante destacar que as imagens a serem apresentadas são constituídas por grafos. Segundo Recuero (2008, p. 20), o “grafo é (...) a representação de uma rede, constituído de nós e arestas que conectam esses nós” e, para estudar redes, é necessário compreender que elas possuem “seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões” (p. 23).

No presente estudo, destacamos que os grafos são construídos a partir de algoritmos que levam em conta a relação de força entre os atores sociais envolvidos na rede e o grau de entrada que os coloca como relevantes. O grau de entrada determina a centralidade de um nó (sujeito que possui muitas conexões), a partir da quantidade de interações daquele sujeito, que, no caso do Twitter, é baseado em menções, respostas e retuíttes. Ou seja, quanto mais um ator social é mencionado, retuitado ou



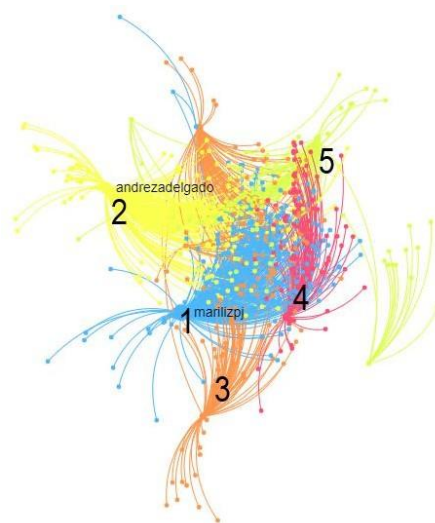
respondido, maior é o seu grau de entrada, e, portanto, mais relevante será o nó que o representa. Os grafos abaixo (Imagens 1, 2, 3 e 4) representam os cinco agrupamentos, em torno de atores sociais com maior grau de entrada e a representação visual de seus agrupamentos ou *clusters*, bem como as conexões entre os diversos grupos.

Figura 1: Recorte da rede de janeiro com os cinco principais *clusters*



Fonte: elaborada pelas autoras

Figura 2: Recorte da rede de janeiro com apenas os cinco principais *clusters*



Fonte: elaborada pelas autoras



Figura 3: Recorte da rede de março



Fonte: elaborada pelas autoras

Figura 4: Recorte da rede de março com apenas cinco principais clusters



Fonte: elaborada pelas autoras



Quadro 1 - Características das Redes

Características das Redes		
Nome dos dados	Rede 1 Coleta jan/2021	Rede 2 Coleta mar/2021
Diâmetro da rede	9	11
Densidade	0.000318	0.000103
Reciprocidade	0.002806	0.013480
Centralização	0.066570	0.046910
Modularidade	0.942200	0.948100

Fonte: Elaborada pelas autoras

A partir dos grafos e dados apresentados no Quadro 1, é possível inferir, que as duas redes são relativamente grandes, com os diâmetros 9 e 11, respectivamente, indicador de tamanho calculado pelo número de nós entre os dois pontos mais distantes de uma rede. A rede do mês de março é um pouco maior que a de janeiro, sendo possivelmente resultado de maior movimentação devido ao “mês da mulher”. No entanto, na rede do mês de março os grupos estão mais distantes entre si, havendo pouco diálogo.

Em relação à densidade, ou seja, a proximidade entre os participantes e, conseqüentemente, a rapidez de fluxo de informação que ali é trocada, pode-se dizer que a rede de janeiro é mais densa do que a de março. Possivelmente, esse resultado indica que, no primeiro mês, as redes de conversação interagiam e trocavam mais informação entre si. Já em março, a rede era menos conectada, e portanto, os participantes interagiam menos.

A reciprocidade indica o grau de diálogo, de relações responsivas e recíprocas entre os sujeitos das redes. Considerando isso, a rede de março possui maior reciprocidade, isto é, há mais bate-papo entre os participantes, enquanto a rede de janeiro tem menos troca (ida e volta) de interações.

Enquanto isso, o grau de centralização das redes mede quão relevantes são os nós para as interações. Isto significa que quanto mais próximo de 1, mais indicativo de que poucos participantes dominam



a conversação, enquanto, ao se aproximar de O, pode-se intuir que há maior descentralização da rede e, portanto, o fluxo de informação é mais fluido, sem contar com figuras dominantes. Observa-se, então, que a rede de janeiro é mais centralizada que a rede de março, o que pode ser reflexo de maior quantidade difusa de informações divulgadas no “mês da mulher”, gerando mais produção de conteúdo mesmo de indivíduos não tão relevantes em termos de interação e influência, que acabam se manifestando por conveniência da data, e talvez não por ser uma prática recorrente.

Por fim, na análise de modularidade observa-se a conexão entre os agrupamentos ou *clusters* e qual o grau de interação entre eles, ou mesmo, seu grau de distância. Quanto maior o valor da modularidade, mais claras são as divisões entre os *clusters*, e menos prováveis de interagirem fora deles. No caso, ambas as redes possuem alta modularidade, ou seja, embora os *clusters* sejam densos, são grupos de conversação que raramente ultrapassam os limites de seus agrupamentos, podendo, ainda, ser considerados pequenas “bolhas” de interação.

Quadro 2 - Clusters mais relevantes das coletas

	Cluster	Cor	Principal ator social	Tipo de ator social
jan/2021	1	Azul	@marilizpj	Jornalista
jan/2021	2	Amarelo	@andrezadelgado	Influenciadora digital e produtora de conteúdo
jan/2021	3	Laranja	@jerrydias_e @eguamariah	Usuários não-verificados
jan/2021	4	vermelho	@quebrandootabu	Portal de divulgação de conteúdos
jan/2021	5	verde amarelo	@mulher_noticia	Perfil de divulgação de “imprensa livre e jornalismo feminino”, baseado em



Ciberfeminismos em tempos de Pandemia

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

				retuítés
mar/2021	1	rosa escuro	@jonywheelsart	Usuário não-verificado
mar/2021	2	verde claro	@mulher_noticia	-
mar/2021	3	Roxo	@camilabomfim	Jornalista RedeGlobo
mar/2021	4	verde limão	@gomesnilson	Usuário não-verificado
mar/2021	5	vermelho	@generonumero	Página de veículo de jornalismo de dados. Foco em questões de gênero e raça.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Dentre os dez atores sociais destacados (Quadro 2), indentificam-se jornalistas, portais de divulgação de conteúdo, usuários não-verificados, uma influenciadora digital e um veículo de jornalismo de dados. Tais agentes, apesar de questionarem e divulgarem dados, notícias e informações importantes relacionadas às pautas feministas e demandas das mulheres brasileiras, não promoveram ou coordenaram redes de mobilização específicas durante o intervalo em que a pesquisa foi realizada. As redes e os *clusters* encontrados reforçam o pouco diálogo entre os diversos grupos e atores sociais envolvidos nas conversações sobre mulheres e pandemia, bem como a quase ausência de centralidade das redes.

Pela análise das redes, nota-se, então, que quando não há a promoção de ações específicas, a atuação dos atores sociais se apresenta de maneira dispersa e sem um sentido unificador ou focado em um objetivo em particular. O que ocorre é a publicação de tuítes com temáticas diversas por usuários de diferentes categorias (Quadro



1), ou seja, práticas diluídas no ciberespaço que não possuem uma figura, grupo ou partido político. Isto é, eles não necessariamente publicam sob uma linha editorial restrita; talvez com exceções às jornalistas @marilizpj e @camilabomfim.

Ainda que o Twitter não seja, geralmente, um espaço mobilizado em prol de ativismos ou ações efetivas, ele funciona como uma nova ágora, um fórum de discussões acerca de temáticas que se mostram relevantes no dia a dia das usuárias e usuários da rede. E, da mesma maneira como aqueles indivíduos que se utilizam de tal plataforma podem levar assuntos externos para debate, campanhas iniciadas neste espaço podem chegar a meios de comunicação externos. Como exemplo, é possível citar a repercussão da “#PrimeiroAssédio” promovida pela ONG Think Olga em 2015, a qual contou com a publicação de mais de 82 mil tuítes e cerca de 3 mil histórias sobre o tema. Os resultados gerados a partir da análise dos tuítes desta hashtag pela própria Organização — a média de idade de quando ocorre o primeiro assédio de meninas brasileiras corresponde a 9,7 anos e 65% dos crimes são cometidos por conhecidos das vítimas — chegaram a ser divulgados em jornais tradicionais como Folha de S. Paulo, El País e BBC à época. E isso corrobora com o que Jenkins defende (2009, p. 349); segundo o autor, o “crescente contato e colaboração entre as instituições de mídia consagradas e as emergentes, pela expansão do número de agentes produzindo e circulando mídia, e o fluxo de conteúdo pelas múltiplas plataformas e redes” é o que promove e impulsiona o desenvolvimento da cultura de convergência.

Conteúdo das mensagens

Neste tópico, discutiremos o conteúdo dos vinte tuítes mais relevantes, considerando o número de vezes em que foram retuitados. Para isso, estas publicações foram divididas em dois quadros: o primeiro (Quadro 3) com mensagens obtidas a partir da coleta de janeiro e o segundo (Quadro 4) a partir da coleta de março, ambos de 2021. Nas tabelas é possível conferir as mensagens e a quantidade de vezes que foram replicadas. Em seguida, por meio de análise de conteúdo, elaborou-se um quadro com as categorias encontradas, a partir de análise de conteúdo.



Ciberfeminismos em tempos de Pandemia

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

Quadro 3 - Os dez tuítes mais relevantes da coleta de janeiro/2021

Coleta	Descrição	Número de retuítes
jan/2021	“Estou velha, obrigada. Estou velha, mas sou gata. Estou velha, mas nado 4K no mar. Estou velha, mas transei na pandemia mais do que muito garotão de quadril largo que escreve piada sobre mulher velha. Estou velha, mas estou muito viva. A coluna de hoje https://t.co/ub5PapmlAd ”	367
jan/2021	“Alô minhas queridas amigas feministas! Vamos conversar sobre mulheres negras chefes de família que por conta da pandemia foram morar na rua com suas crianças? O que podemos fazer para ajudar essas mulheres? Só hoje estive em contato com duas que perderam casa e emprego”	226
jan/2021	“Esse é o discurso da comandante Flania Ximenes ao lado de sua copiloto, Karina Dias Santos, avisando aos passageiros que aquele vôo da Azul Linhas Aéreas Brasileiras estava levando as vacinas contra a COVID-19 para Curitiba. Mulheres na linha de frente do combate à pandemia https://t.co/u9knnjPc39 ”	110
jan/2021	“Morre a Dra. Rosemary, mulher que liderou o combate ao negacionismo desde o início da pandemia. Seu nome fica marcado na história da saúde pública do Estado, a diretora presidente da Fundação de Vigilância Sanitária (FVS-AM) morre por complicações de covid-19. 🇧🇷”	91
jan/2021	“A cena patética de jogadores, diretoria e comissão técnica do Flamengo, em confraternização com o presidente GENOCIDA do Brasil, mancha a história do clube, que tem como torcedores homens e mulheres que estão morrendo na pandemia por conta deste governo negacionista. 🇧🇷”	81
jan/2021	“Vocês tem noção que a mulher que nos guiava em meio a esta pandemia morreu de COVID?”	79



jan/2021	“Eleita pelo Globo como a MULHER DO ANO, em 2020, por sua luta durante a pandemia, a médica Margareth Dalcomó revelou hoje sua INDIGNAÇÃO ao receber a notícia de que não há vacinas contra o COVIDno Brasil e que elas NÃO CHEGARÃO da China e nem da Índia. https://t.co/FdT7TOPZor ”	64
jan/2021	“Se você tem dúvidas de que a pandemia piorou as desigualdades: - Pobreslevarão 14 anos para repor suas perdas. Milionários apenas 9 meses - Mulheres foram as que mais perderam empregos - População negra foi a mais contaminada e com o maior índice de mortes por Covid-19”	45
jan/2021	“Alfonso trabalhou mais de uma vez na pandemia com a mulher grávida e um filho pequeno mas sim ele achou fazerem a live um absurdo por aglomeração e riscos, fonte: vcs kkkk gente é cada coisa que olha...”	34
jan/2021	“A mulher que disse ao ventura "você é quase tão mau como a pandemia..deixe-me ir trabalhar" merece absolutamente tudo e espero que tenha tido um bom dia”	28

Fonte: Elaborada pelas autoras

Quadro 4 - Os dez tuítes mais relevantes da coleta de março/2021

Coleta	Descrição	Número de retuítes
mar/2021	“"não vou ouvir djonga pq ele fez show na pandemia" meu amigo vocêouve artista que já espancou mulher você ouve pedófilo você ouve abusador”	806
mar/2021	“Recado de quem está na linha de frente, no front da pandemia : “vou falar agora pra vc que aglomera: não tem UTI pra sua mãe.” E mais “seja rico , pobre, homem, mulher, não faz diferença. Não tem UTI”. Há pouco no @jornalnacional , já já posto o ljk”	284
mar/2021	“A meu ver, uma das coisas q ficaram muito claras nesse ano d pandemia, amais trágica, é a “igreja” não saber quem ela é; qual sua missão; onde ela está; e para onde ela vai. E ainda não conseguiu	201



Ciberfeminismos em tempos de Pandemia

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

	distinguir adoração d templo. Mesmo Jesus tendo explicado tudo à mulher samaritana.”	
mar/2021	“hj taylor swift pode se tornar a primeira artista a ter um álbum do ano em três décadas diferentes em três generos musicais diferentes e a primeira mulher a ganhar três aoty na história tudo isso com um álbum feito remotamente por quatro pessoas em uma pandemia https://t.co/VsdZxhcPG1 ”	135
mar/2021	“Não, @\ 's que estão me marcando desde o fim de semana. Não vou ligar para patrocinadores do Flamengo. Gabigol está errado de desrespeitar o isolamento na pandemia. Não se compara a um crime hediondo, ao estupro coletivo de uma mulher. Clubismo desliga o vosso cérebro. Boa semana!”	134
mar/2021	“Crimes de violência e ódio contra pessoas asiáticas aumenta nos EUA desde o começo da pandemia. Ontem, seis mulheres asiáticas foram assassinadas em Atlanta por um homem branco. https://t.co/iNyx3A9JSh ”	128
mar/2021	“Vida encurtou pela pandemia. Houve uma queda de 2,2 anos na expectativa de vida. A participação da mulher no mercado de trabalho voltou aos níveis da década de 90. o impacto da pandemia na demografia brasileira na coluna de terça. No LRI!@JornalOGloboPDI! https://t.co/iPk6rKaBFR ”	120
mar/2021	“Maju Coutinho, mulher preta, veio de família pobre, mas esqueceu do passado e fala o choro é livre, pra quem tá passando fome, desempregado e sofrendo nessa pandemia, é o mais puro retrato desse povo q vive na bolha emanda vc ficar em! casa #GloboLixo#GloboLixo https://t.co/SVXfhU235h ”	116
mar/2021	“Bolsonarista não gosta muito de mulher. É bom que a doutora Ludhmila esteja preparada pros ataques mais vis e machistas a cada vez que disser o óbvio sobre a pandemia.”	83



mar/2021	“E tem mais, os trabalhadores da educação básica também são em sua maioria mulheres. Mas tá ok defender a volta às aulas na pandemia e colocar essas trabalhadoras em risco. Só não pode criticar a batata liberal pq aí sim é machismo. A situação das trabalhadoras q se foda.”	74
----------	---	----

Fonte: Elaborada pelas autoras

A partir dos 20 tuítes mais relevantes nas duas redes, foi possível estabelecer as seguintes classificações de conteúdo (Quadro 5):

Quadro 5 - Categorização dos Tuítes

Categoria	Quantidade	Descrição das categorias
Compartilhamento de material jornalístico	4	Predominância de compartilhamento de links de conteúdos jornalísticos, por vezes feito pelas próprias jornalistas.
Luta feminista	1	Convite à luta feminista e ao auxílio de mulheres que estão em dificuldade por causa da pandemia.
Conteúdo diverso sobre mulheres à frente do combate ao coronavírus	4	Repercussão da morte de epidemiologista à frente do combate ao coronavírus e de outras mulheres (médica, piloto de avião) que também se destacaram. Há predominância, nessa categoria, de material em vídeo.
Temas aleatórios, pessoais ou cuja referência não foi identificada	7	Destacam-se dois tuítes aleatórios, ou seja, sem padrão aparente, relativos ao mundo da música. O primeiro é sobre a repercussão do caso do cantor de rap Djonga, que fez um show durante a pandemia, e o segundo é sobre um prêmio recebido pela cantora Taylor Swift. Outros tuítes foram relativos a críticas à Igreja, ao Flamengo, à jornalista Maju Coutinho, defensora do lockdown.



Ciberfeminismos em tempos de Pandemia

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

Críticas às consequências da pandemia e ao governo Bolsonaro	4	Questionamentos das consequências da pandemia, como aumento de desigualdade social, sendo pior para mulheres e para a população pobre e negra; crítica ao governo de Bolsonaro e a “bolsonaristas” negacionistas.
--	---	---

Fonte: Elaborada pelas autoras

No Quadro 3, referente a janeiro de 2021, a maioria das publicações não se enquadra na temática relativa às mulheres na pandemia. Entre os dez tuítes mais relevantes apresentados, apenas um se destaca pelo seu cunho abertamente feminista ao convocar um espaço de diálogo entre “queridas amigas feministas” acerca da realidade das mulheres negras chefes de família diante do contexto apresentado. Esta publicação foi feita por uma influenciadora digital, e não um coletivo ou rede feminista em particular. Isso traz à tona a questão de que, atualmente, *influencers* conseguem chegar a um maior número de pessoas do que coletividades locais ou virtuais, isto é, estes indivíduos possuem maior visibilidade nas redes. A partir disso, é possível inferir que para sair das “bolhas” de interação do Twitter e se fazer ouvida(o), é necessário ser influenciadora ou conseguir viralizar uma postagem. Isso pode ser explicado, também, devido à crescente sofisticação dos algoritmos das redes sociais e seu ao caráter homofílico. Ou seja, por não possuírem líderes específicos nem estarem ligadas a partidos ou coletividades, as ações do ciberfeminismo encontram um entrave no que diz respeito ao alcance das suas propostas. Na vasta quantidade de tuítes e conteúdos publicados diariamente na internet, as reivindicações se perdem ou não têm a oportunidade de chegar a um grande público externo. Com isso, populações mais vulneráveis encontram-se à margem desse debate.

A partir desse panorama, percebe-se que os ciberfeminismos, diferentemente dos movimentos feministas fora da web, estão mais centrados em figuras de usuários que já são influentes no ciberespaço e não em organizações particularmente. Há uma mudança de paradigma no que se refere à mediação das lutas: antes, as mediações ocorriam através de coletividades locais e, agora, elas se dão por aquelas(es) que são influentes nos meios virtuais. E, considerando a



realidade de superinformação enfatizada pela pandemia, se torna cada vez mais difícil tornar-se influente neste ambiente. Devido a isso, o fenômeno que Lévy (1999) defende como inteligência coletiva se vê abalado, assim como a ideia de espaço de autonomia de Castells (2013) enfrenta obstáculos. Afinal, por conta da comercialização de dados e edição de algoritmos sob uma lógica capitalista, os conteúdos compartilhados nas redes sociais são afetados, enfrentando dificuldades para se tornarem relevantes nestes espaços.

No mês de março (Quadro 4), houve maior incidência de tuítes publicados por usuários que se consideram ou aparentam ser do gênero masculino. Essa situação pode ter interferência da quantidade de pessoas deste gênero ser maior — 58,5 % — do que aquelas do gênero feminino — 41,5%. E isso pode estar diretamente ligado ao fato das mulheres terem maior dificuldade em acessar TICs, como ressalta Natansohn (2013, p. 16) ao afirmar que “o desenvolvimento das tecnologias não escapa às relações de poder que produzem desigualdades e contradições nas dinâmicas de acesso, uso, desenho e produção das TIC’s entre homens mulheres, brancos, negros, pobres e ricos”.

Ao examinar os Quadros 3 e 4, observa-se que os textos publicados possuem diversas palavras-chave que não estão conectadas ao tema do artigo, mas que ressaltam assuntos relevantes durante a pandemia e pautas dos movimentos feministas atuais, como a situação das mulheres negras chefes de família, o negacionismo à existência do novo coronavírus, o aumento no número de crimes de violência de gênero, a precariedade da educação no período e a queda na participação das mulheres no mercado de trabalho. Dessa forma, verifica-se que os temas são variados e plurais, características dos próprios ciberfeminismos brasileiros, que englobam uma grande diversidade no que tange à “mulher”, e a cibercultura, em que os usuários têm a possibilidade de não apenas reproduzir, mas produzir seus próprios conteúdos.

Ademais, é válido ressaltar que a coleta de janeiro captou 2.844 tuítes com os termos pesquisados, enquanto a de março obteve 10 mil tuítes. Esta diferença pode ocorrer em função de, como foi comentado anteriormente, março ser considerado o “mês das mulheres” devido à celebração do Dia Internacional das Mulheres. Portanto, ocorre um maior número de debates em que as expressões “mulher”, “mulheres” e “pandemia” aparecem.



Ciberfeminismos em tempos de Pandemia

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

Apesar do ciberespaço se mostrar como um local propício a discussões, mobilizações e pressionamento de órgãos públicos por melhores condições de vida, saúde e trabalho, percebe-se que o peso do acúmulo de afazeres pode ter influência na forma como as mulheres se relacionam via redes sociais. Além da crise socioeconômica ocasionada pela pandemia, o âmbito governamental não oferece respaldos institucionais ou apresenta ações que atuem diretamente sob uma perspectiva de gênero. Para Miguel e Biroli (2014, p. 104) a falta de representatividade nos poderes governamentais também “indica uma forma de desigualdade incorporada no sistema político”.

Nesse sentido, pode-se inferir que o poder de mobilização das ciberfeministas durante a pandemia se vê diminuído devido ao foco em outras questões cotidianas que ocupam o tempo das ativistas de forma que a sua atuação entra em queda.

Considerações finais

O tema foi definido a partir da sua relevância, considerando que as mulheres experienciam pandemias de forma injusta, enfrentando adversidades em função da volta ao ambiente doméstico e do acúmulo de atividades. Em consequência, índices de violência doméstica crescem ao mesmo tempo que os níveis de empregabilidade se veem em queda, entre outros indicadores sociais que apenas confirmam a urgência no debate das circunstâncias atuais e dos reflexos presentes e futuros na vida desta parcela da sociedade.

Para o estudo do assunto, foi feita uma coleta no Twitter pela qual foram coletados 12.844 tuítes em que os termos “mulher”, “mulheres” e “pandemia” foram encontrados, nos meses de janeiro e março de 2021. A partir deles, foram obtidos os cinco principais agrupamentos de usuárias(os) de cada amostra em torno destas palavras, dos quais foram extraídos os dez atores sociais mais relevantes — respondidos e republicados — e, por fim, os vinte tuítes mais replicados na rede durante este período.

Durante a análise dos dados, foi possível perceber que, por mais que, inicialmente, a intenção tenha sido de exaltar prerrogativas



da internet e do ciberespaço como ambientes de grande potencial transformador, através deste estudo empírico, percebeu-se que as ações não ocorrem de forma organizada e, portanto, não há mudanças diretas ou expressivas na prática dos movimentos feministas ou câmbios na política externa à rede social Twitter. Todavia, é importante retomar que, mesmo não sendo um local de mobilização, a plataforma se torna um fórum de debates necessário. Isso porque, como agrega Natansohn (2013), o “mundo virtual contribui pelo menos para a agitação e para o movimento no cotidiano não-virtual; das estratégias que consigamos desenhar e para fortalecer o processo dependerá finalmente que se converta em uma ferramenta decisiva de transformação” (p.73).

À vista disso, conclui-se que há, sim, uma organização — o(s) feminismo(s) e, posteriormente, o(s) ciberfeminismo(s) — que sofreu modificações em relação às figuras mediadoras de suas demandas, mas que ainda se mostra como um espaço timidamente ocupado. Isto é, antes a mediação se dava pela ação de coletivos e grupos tidos como locais; e, atualmente, ela é promovida por quem se destaca como influente nas redes. Com isso, observa-se uma ocupação diluída e descentralizada, o que, por um lado amplia seu alcance, mas por outro lado, pode gerar menos ações efetivas de práticas feministas.

O presente estudo aponta, sob um olhar mais pessimista comprovado pela experiência, que aquilo que é abordado e debatido no Twitter não ganha tamanha amplitude para influenciar a ação na esfera pública caso não seja coordenado em campanhas organizadas e com propostas objetivas específicas. Consequentemente, “urge pensarmos, então, as mídias digitais como ambientes comunicacionais que articulam sentidos para a organização de ações coletivas a partir das trocas. Entretanto, o percurso ainda é lento, sutil e desigual” (SCHWENGBER, 2020, p. 23).

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. *Feminismo e Política*. São Paulo: Boitempo, 2014.



Ciberfeminismos em tempos de Pandemia

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

BOTELHO, M. A. et al. *Mídia e Poder no contexto da crise política e sanitária: das eleições de 2018 à pandemia de covid-19*. São João del-Rei: independente, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. (Org.). *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-322.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, H. (Org.). *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 157-212.

JENKINS, Henry. *A Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHANSON, Izilda. A dimensão ética de Simone de Beauvoir. *Revista CULT*, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 8-13, janeiro, 2019.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

NATANSOHN, Graciela (Org.). *Internet em código feminino. Teorias e práticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía, 2013. p. 15-75.



OLIVEIRA, L. A.; FERNANDES, A. B. Espaço público, política e ação comunicativa a partir da concepção habermasiana. *Revista Estudos Filosóficos*, v.6, p.116-130, 2011.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marcos; ZAGO, Gabriela. *Análise de Redes para Mídia Social*. Porto Alegre: Sulina, 2018.

SCHWENGBER, M. S. V. et al. Discursos dos Ciberfeminismos e Vulnerabilidades das Violências de Gênero em Tempos de Covid-19. *RDP*, v. 17, n. 94, p. 309-335, 2020.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em Comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VARELA, Nuria. *Feminismo 4.0: la cuarta ola*. Ciudad de México: Ediciones B, 2019.

WOIDA, L. M. Coletivos ciberfeministas como fonte de informação. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 25, p. 01-24, 2020.



Ciberfeminismos em tempos de Pandemia

uma análise de redes e práticas a partir do Twitter

Cyberfeminisms in times of Pandemic: an analysis of networks and practices from Twitter

ABSTRACT: This study aims to investigate cyberfeminist practices on social networks, specifically on Twitter, during the pandemic, identifying the main discussion networks and which topics are most addressed. The social network is understood as a space that expands the public sphere, and, therefore, as central to new feminist practices. Discussions are also based on the concepts of cyberculture and cyberfeminism, with a focus on intersectional feminism. The analysis corpus was collected using Netlytic, in the months of January and March 2021. As a data analysis methodology, Social Network Analysis (ARS) and content analysis were used. As a result, it was observed that cyberfeminist practices have been happening in a decentralized and diminished way during the pandemic.

KEYWORDS: Network Analysis. Cyberculture. Cyberfeminism. Pandemic. Twitter.

Carla Montuori FERNANDES

Doutoranda em Comunicação pela Universidade Paulista (UNIP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual. Bacharela em Comunicação Social pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista CAPES.

Luiz ADEMIR

É Pós-Doutor em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Doutor (2005) e Mestre (1999) em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pela Sociedade Brasileira de Instrução - SBI/IUPERJ, Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor Associado III do Curso de Comunicação Social - Jornalismo na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Atualmente, atua como docente, pesquisador do curso de Comunicação Social - Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (PPGCOM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).



Marina Alvarenga BOTELHO

Doutoranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UNIP, na linha de pesquisa Configuração de produtos e processos na cultura midiática, bolsista da CAPES.

Alícia Frota de Souza ANTONIOLI

Graduada em Comunicação Social na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Desde 2019, realiza pesquisas relacionadas a feminismos, comunicação digital e cibercultura. Durante a graduação, fez mobilidade acadêmica em Jornalismo/Produção Cultural na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e intercâmbio em Ciencias de la Comunicación na Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH/México). Foi bolsista de iniciação científica pelo PIBIC/UFSJ com a temática "Feminismo e Ativismo Digital". Atuou como extensionista dos programas Inverno Cultural, Mostra Universitária de Audiovisual e Da Ideia à Luz, estagiou na Assessoria de Comunicação da UFSJ e no Departamento de Artes da Cena da UFSJ - relacionados às áreas de mídias sociais, assessoria de imprensa e produção cultural. E também foi monitora no Laboratório de Fotografia da UFBA.

Recebido em: 22/02/2022

Aprovado em: 01/07/2023



ARTIGOS

**"Todo mundo vem pra Recife"**

Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homossociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Luís Felipe Rios, *Universidade Federal de Pernambuco*

Resumo. Este artigo discute os circuitos de sociabilidade de homens que fazem sexo com homens (HSHs) da Região Metropolitana do Recife (RMR). Os dados são oriundos de pesquisa etnográfica realizada por meio de entrevistas, observações participantes e inquérito comportamental, com uma amostra formada por 10 cadeias de respondentes. Nos municípios menores prevaleceu redes comunitárias de malha estreita, que controlavam as pessoas e estigmatizavam as homossexualidades. Para escapar do controle, a homossociabilidade acontecia em espaços como as casas de amigos, praias e praças. E, quando queriam a diversão das boates e bares gays, iam para Recife. Paralelamente, a dimensão *online* era acessada, esgaçando o controle e ampliando as possibilidades eróticas. Analisando a própria dinâmica do trabalho de campo, observamos uma maior facilidade de construir cadeias de respondentes a partir de bairros pobres de Olinda e Recife, que relacionamos às mudanças nas possibilidades de se mostrar homossexual.

Palavras-Chave: Homossociabilidade. Georeferenciação. Cidades menores. Bairros pobres. Visibilidade.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Introdução

Este artigo discute os circuitos de homosociabilidade de homens que fazem sexo com homens (HSHs) moradores da Região Metropolitana do Recife (RMR).¹

A literatura tem mostrado como, frente aos processos de estigmatização (PARKER; ANGGLETON, 2001), as redes de sociabilidade de HSHs constituem enraizamentos territoriais nem sempre muito visíveis a olhos não treinados. No Brasil não há marcações muito precisas em termos de moradia de seus integrantes (gueto); ainda assim, existe uma profusão de lugares de homosociabilidade dispersos entre a hegemonia heterossexual — alguns se imbricando com as chamadas “regiões morais”² dos grandes centros urbanos (KRIEGER, 1998; GREEN, 2002; RIOS, 2004; RIOS; VIEIRA, 2022).

Redes que constituem experiências comunitárias nos moldes descritos por Haraway (1994), em que a afinidade e a capacidade de conexão se autonomizam e superam as relações territoriais e de parentesco, que marcam a definição clássica de comunidade (THORNTON, 1997). Conforme Rios (2004), a categoria nativa “entendido” é eloquente sobre o *modus operandi* dessa comunidade: um esfumaçamento em relação às identidades e uma ênfase na compreensão de códigos e práticas que tornam as pessoas capazes de interagir (cf. FRY 1982; GUIMARÃES, 2004; GREEN, 2002).

Tomemos como exemplo a experiência relatada por Caique, Jovem de 23 anos, branco, militar, entrevistado na segunda fase da pesquisa aqui discutida. Ele conta que certo dia caminhava em um parque às margens do Rio Capibaribe, em um bairro classe média da cidade. Percebeu, por troca de olhares, um homem interessado em sexo.

1 O projeto “Homossexualidades” vem sendo financiado pelo CNPq (processos 405259/2012-3, 470088/2013-3, 305136/2014-3, 310468/2018-3, 309265/2021-5, 409990/2022-1), e tem aprovação, em suas diferentes fases, do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Além do CNPq, queremos agradecer à equipe de estudantes-pesquisadores que participaram da coleta de dados, muitos deles contando com bolsa de iniciação científica da UFPE/CNPq e FACEPE.

2 A noção de “região moral” de Park (1997) reparte o espaço urbano em faixas residenciais, industriais e o centro. O centro serviria como ponto de concentração administrativa e comercial, e lugar de reunião de categorias sociais marginalizadas — incluídas as sexuais.



Conversam e decidem descer para o mangue e ter sexo (RIOS, PAIVA, BRIGNOL, 2019).

Ainda que vivam a sexualidade e a homosociabilidade “com discrição” (PECHENY, 2004), os HSHs estão em constante ameaça de terem suas orientações sexuais reveladas (SEDGWICK, 2007) e sofrem com mais rigor os efeitos da estigmatização (RIOS et al, 2018), especialmente aqueles moradores de cidades menores, distritos e bairros populares, em que a presença de relações de vizinhança e familiar mais próximas e atuantes produzem maior controle social sobre a moralidade de seus integrantes, configurando aquilo que Bott (1976) denominou rede de malha estreita. Em oposição a esta, a autora descreve as redes de malhas frouxas, que caracterizam agrupamentos urbanos maiores, portadores de um *ethos* mais individualista e impessoal (cf. também VELHO; MACHADO, 1977).

Sobre os trânsitos territoriais de HSHs na interface com essas modalidades de experiências societais, Parker (2002) vai mostrar como moradores de cidades menores são impelidos, pela estigmatização, a se deslocar para longe dos familiares; e são atraídos por *homopanoramas*³ positivos, que relacionam liberdade sexual aos grandes centros urbanos. Ele também mostra que alguns de seus entrevistados permaneciam guardando segredo sobre suas sexualidades para as suas famílias, ainda que tivessem independência financeira e as visitasse com regularidade.

Seguindo as pistas de Parker (2002), Rios (2014) mostra como *homopanoramas* e *religiopanoramas* se conjugaram para levar pais de santo HSHs da RMR ao Rio de Janeiro e São Paulo em busca de um modelo de religião afro-brasileira mais homófilo e aberto às suas configurações de feminilidade. Enquanto nos percursos migratórios estudados por Parker (2002) os homens iam e quando voltavam eram de visita, no caso dos pais de santo da RMR, eles tinham comunidades espirituais que esperava seus retornos. A volta produziu uma reconfiguração não apenas nos terreiros, mas no próprio campo afro-religioso de Recife – nas nações, nas divindades e modos de cultuá-las, e, mais amplamente, nas performances de gênero de pais e filhos de santo

³ Conforme Appadurai (1994), a mediação eletrônica e as migrações massivas criam um novo campo de forças para as relações sociais no nível mundial. Um mundo caracterizado fundamentalmente pela aceleração de panoramas em fluxo de bens/capital, ideias, imagens, pessoas/grupos e tecnologias. Parker (2002) vai sugerir que se acrescente aos panoramas em fluxo os da homocultura.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homossociabilidade da Região Metropolitana do Recife

homossexuais, que incorporaram em Pernambuco um modelo de religião afro-brasileira afeita ao uso de coisas do feminino pelos homens.

Inspirados na discussão sobre homossexualidade e deslocamentos nas e pelas cidades, neste trabalho buscamos georreferenciar os lugares de homossociabilidade e refletir sobre os circuitos percorridos pelos nossos interlocutores moradores de bairros mais pobres de Olinda e Recife e de cidades menores da RMR.

Metodologia

Os resultados aqui discutidos são frutos de pesquisa etnográfica sobre vulnerabilidade de HSHs ao HIV/AIDS, com trabalho de campo realizado entre março de 2013 e fevereiro de 2022. Ela possui seis fases, apresentadas no quadro 1. Para efeitos deste artigo, focaremos na análise descritiva de questionários respondidos em inquérito comportamental e entrevistas temáticas realizadas com respondentes do inquérito (2016-2017), e nas descrições densas das observações participantes – fases 1, 3 e 4 da pesquisa.

Quadro 1: Fases da coleta de dados

Fase	Período	Atividade
1	2013 – 2016	Observação participante em lugares de homossociabilidade da RMR
2	2015	Entrevista com enfoque biográfico 25 HSHs
3	2016 – 2017	Inquérito comportamental 380 HSHs
4	2016 – 2017	Entrevista temática 20 HSHs participantes do inquérito
5	2019 – 2022	Observação participante em lugares de homossociabilidade da RMR
6	2019 – 2021	Entrevista com enfoque biográfico 37 HSHs

Elaboração própria.

O inquérito, do tipo corte transversal, investigou o perfil sociodemográfico, conhecimentos, atitudes e práticas sobre sexualidade e saúde sexual, incluindo questões sobre territórios de homosociabilidade. Participaram HSHs com idades variando entre 18 e 51 anos. Ele foi aplicado por estudantes de graduação homens cisgêneros, sendo que duas



das redes se iniciaram nos bairros de moradia de entrevistadores. A seleção da amostra utilizou a técnica da referência em cadeia (VALENTE, 2010), em que entrevistados indicavam outros possíveis colaboradores, de modo que resultou em 10 cadeias com um total de 380 respondentes.

A amostra teve início com os participantes residentes em 6 municípios na Região Metropolitana do Recife (RMR). A escolha dos municípios para início das redes se deu por figurarem entre os dez com maiores taxas de detecção para a AIDS do Nordeste (BRASIL, 2013). Conforme estimativas do IBGE (2021) para o ano de 2021, a RMR contava com uma população de 4.047.088 habitantes, numa área de 2770,453 km². Além de Recife (1.661.017 habitantes), redes se iniciaram em Jaboatão dos Guararapes (711.330 habitantes), Olinda (393.734 habitantes), Cabo de Santo Agostinho (201.796 habitantes), Igarassu (119.690 habitantes) e Ipojuca (99.101 habitantes). Nosso plano era formar duas cadeias de respondentes a partir das cidades, mas em Igarassu e em Ipojuca só conseguimos formar uma cadeia para cada.

Conforme a classificação de tamanhos dos municípios do IPEA (2008), Recife, o município mais populoso e por sua centralidade e influência sobre os demais e no estado, seria uma metrópole. Jaboatão dos Guararapes, seria uma grande cidade, Olinda e Cabo, cidades de médio porte, e as duas últimas seriam classificadas como cidades em transição, de pequenas para médias.

A análise estatística das respostas aos questionários utilizou o programa SPSS (2018) e considerou como fatores de interesse as seguintes questões: a) Cadeias de respondentes b) Cidade de residência c) Tipos de lugar de frequência no último ano⁴, d) Cinco lugares frequentados nos últimos seis meses.⁵

Também realizamos entrevistas temáticas, com foco biográfico, de perspectiva narrativa (BRUNER, 1990), realizadas por mulheres

4 1. Bares GLBT; 2. Boates GLBT; 3. Cinemas de pegação; 4. Banheiros públicos ou de shoppings para fins de pegação; 5. Saunas gay; 6. Clube de sexo; 7. Grupos ou organizações homossexuais; 8. Site pornô para homens homossexuais na internet; 9. Salas de bate papo na internet, com fins de pegação; 10. Aplicativo ou site de busca de parceiros na internet/celular; 11. Ponto Gay da praia; 12. Parada da Diversidade Sexual; 13. Praças, ruas e postos de gasolina onde as pessoas com práticas sexuais se reúnem para conversar e/ou paquerar; 14. Nenhum desses lugares; 99. Não quero responder.

⁵ Questão aberta, codificada posteriormente para fins de análise, resultando em 147 lugares nomeados.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

cisgêneros estudantes de graduação. Foi empregada a análise temática (RIOS, ADRIÃO, 2022) de modo a compreender as cenas de sociabilidade e a georreferenciação dos lugares. Foram especialmente importantes respostas às questões sobre os primeiros territórios e os atuais territórios GLBTs frequentados, do roteiro de entrevistas, foco de nossa discussão neste texto. Para garantir o sigilo e anonimato, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos aos nossos entrevistados.

Para este texto utilizamos fragmentos narrativos de 5 dos 20 interlocutores da terceira fase do projeto. Eles eram moradores de Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca, que exemplificam muito bem as dinâmicas de estigmatização e da homosociabilidade dos municípios de menor porte, que orbitam o grande centro urbano do estado de Pernambuco - Recife.⁶

Além disso, experiência anterior de pesquisa nos dois municípios permitiu adensar a compreensão sobre as experiências narradas. Os dois municípios de residência de nossos interlocutores privilegiados são famosos por suas belas praias, no Cabo estão Gaibu e Calhetas; em Ipojuca, Porto de Galinhas, Maracaípe e Muro Alto. Juntos os dois municípios formam a Micro Região de Suape, caracterizada por situar um importante complexo industrial e portuário. Suape foi uma das primeiras regiões de povoamento no Brasil, “até muito recentemente, teve sua economia centrada na produção de cana-de-açúcar, ainda apresentando fortes marcas da cultura escravocrata, que se expressam significativamente na permanência das desigualdades sociais.”. Ela é marcada pelo machismo expresso, por exemplo, nos altos índices de violência contra mulher e de exploração sexual de crianças e adolescentes (RIOS et al, p. 15).

Resultados: “Todo mundo vem pra Recife”

No inquérito tivemos uma maior expressão de homens negros (65,5%) e jovens, com idade média de 24 anos, predominando a faixa de idade entre 21 e 30 anos (63,2%). No que se refere à escolaridade, 67,7% tinham o curso superior (completo ou incompleto). A renda média *per capita* foi de 1,7 salários mínimos, sendo que 76,8% tinham a renda

⁶ Em outro trabalho discutimos as marcações sociais na configuração de lugares e frequentadores, com foco nas intersecções entre classe social, gênero e sexualidade (RIOS, VIEIRA, 2022).



familiar *per capita* de até dois salários mínimos (faixa E). A maior parte não estava trabalhando (46,7%), e 26,4% eram celetistas ou estatutários. Estudar ou estagiar (71,6%) foram as principais razões para não trabalhar.

A maior parte dos entrevistados residia em Recife (56,6%) e Olinda (26,6%) e, na sequência, Jaboatão dos Guararapes (5,3%) e Paulista⁷ (3,9). Os outros municípios, onde redes se iniciaram, alcançaram pouca expressão em termos de residência dos respondentes: Cabo de Santo Agostinho, 2,4%; Ipojuca, 0,5%; Igarassu, 0,5%. Os demais municípios da RMR (São Lourenço da Mata, Abreu e Lima, Camaragibe e Moreno) alcançaram juntos 2,9%. Algumas das indicações nos levaram para fora da RMR (4 respondentes), mas que deixamos na amostra por considerar que, do ponto de vista simbólico, tais municípios fazem parte da RMR, ainda que oficialmente lhes fizessem fronteira. São eles Paudalho (0,3%), Vitória (0,3%) Lagoa do Itaenga (0,3%) e Carpina (0,3%).

Cadeias

As cadeias que mais prosperaram foram as duas formadas a partir de Recife (168 respondentes/ 43,2% da amostra)⁸ e as duas formadas a partir de Olinda (146 respondentes/ 38,2% da amostra)⁹. Houve dificuldade de ampliar as cadeias nas cidades menores como em Igarassu (com 3,4% da amostra) e Ipojuca (2,1%), com apenas 1 rede em cada. Mesmo em Cabo de Santo Agostinho (6,8%) e Jaboatão dos Guararapes (5%), com duas redes cada uma, as cadeias prosperaram muito pouco.

Cadeias formadas em Recife e Olinda tendiam a avançar muito rapidamente. Isso acontecia em especial quando as indicações levavam os pesquisadores para comunidades mais pobres, onde o entrevistado, muitas vezes, não apenas indicava a pessoa, mas levava o entrevistador até ela. Isso não acontecia nas outras cidades ou nas duas outras redes de Olinda e Recife, em que, em geral, apenas eram informados o nome e o número WhatsApp/celular do indicado. Também solicitávamos que o próprio entrevistado entrasse em contato explicando sobre a pesquisa e que entraríamos em contato. O caso de Jaboatão nos chama especial atenção. A princípio, dada o número de habitantes e a proximidade do

⁷ Uma cidade de médio porte, com 336.919 habitantes.

⁸ Recife 1 com 43 respondentes e Recife 2 com 125 respondentes.

⁹ Olinda 1 com 54 respondentes e Olinda 2 com 92 respondentes.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Recife, no que se refere ao *ethos*, esperávamos encontrar uma dinâmica de formação de redes muito parecida com a de Olinda e Recife.

Destacamos que, entre os residentes em cidades menores (se comparadas a Recife), tivemos um maior número de recusas. Além disso, independentemente do tamanho das cidades, era comum, no momento de dar indicações, os respondentes refletirem em voz alta sobre quem, dos HSHs que conheciam, indicariam ou não, pensando no fato de serem ‘assumidos’¹⁰, da suposição sobre se gostariam ou não de serem indicados para uma pesquisa sobre homossexualidade. Nesse mesmo caminho, as indicações dos residentes em cidades menores tendiam para pessoas de fora dos municípios (em geral moradoras do Recife).

Georreferenciação

Acerca dos tipos de lugares *gays* mais frequentados no último ano, 76,8% mencionaram boates, 73,2% bares, 62,6% sites pornô, 55,5% aplicativos para busca de parceiros, 22,4% praças, ruas, postos de gasolina e 15% salas de bate papo na *internet*. Banheiros públicos ou de shoppings para fins de “pegação”¹¹ (7,1%), saunas gays (7,1%) e cinema de ‘pegação’ (4,2%), onde as pessoas vão para ter sexo, foram os menos citados.

Cinco questões abertas pediram os nomes dos lugares GLBTs mais frequentados nos últimos seis meses anteriores à entrevista, por ordem de frequência. Foram mencionados 147 lugares, incluindo boates, bares, festas, restaurantes, manifestações culturais (ensaios de quadrilha e frevo, p.e.), praia, shoppings centers, universidades, casa de amigos e lugares do centro histórico do Recife. Eles são referidos na Tabela 1.

¹⁰ Revelarem publicamente suas orientações sexuais.

¹¹ Pegação é um termo designativo para várias ações a depender de contexto intersubjetivo. Pode ser usado “para interações eróticas rápidas e anônimas entre homens, tais como voyeurismo, exibicionismo, masturbação mútua ou não, felação e penetração anal. A pegação também pode estar associada a outras formas de sociabilidade, como uma simples paquera, manifestada, por exemplo, em um bar, em uma boate ou mesmo na fila de um banco. De todo modo, é-lhe atribuída, na maioria das vezes, uma conotação pejorativa, sendo caracterizada como algo relacionado à promiscuidade” (GASPAR NETO, 2011, p. 148).



Tabela 1: Lugares mais frequentados nos seis meses anteriores à entrevista - com dez menções ou mais

Lugares	N	%
Boate Metrópole [21]	218	57,4
Santo Bar [20]	163	42,9
Recife Antigo (P. Arsenal [2], Rua da Moeda [3], Marco Zero [1])	107	28,2
Bar Conchittas [19]	89	23,4
Boate Meu Kaso Bar (MKB) [9]	68	17,9
UFPE (CAC, CFCH, CE, Laguinho, Concha)	54	14,2
Miami Pub [22]	34	8,9
Posto Select [23]	31	8,2
Shopping Boa Vista [14]	28	7,4
Praia de Boa Viagem	17	4,5
Lebian Bar [16]	13	3,4
Nosso Jeito Bar [7]	13	3,4
Manifestações culturais (Frevo, Samba, Quadrilha)	14	3,7
Sauna Progresso [17]	12	3,2
Bar Estelita	11	2,9
Casa de amigo	10	2,6

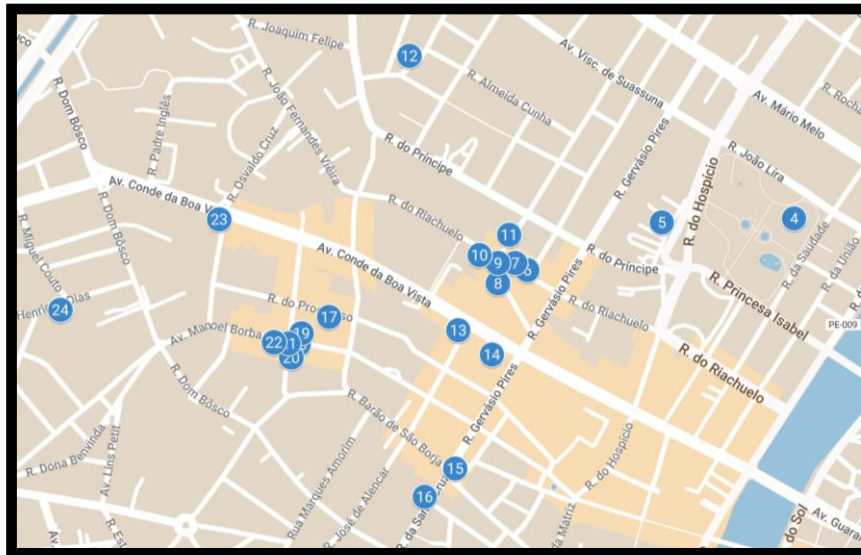
Elaboração própria.

Realizamos a georreferenciação da homossociabilidade da RMR, que resultou na produção dos Mapas 1 e 2. No processo consideramos as observações realizadas entre 2013 e 2016, nas duas primeiras ondas de entrevistas e no inquérito com o auxílio do GoogleMaps. Os mapas focam no centro da cidade do Recife, no território conhecido como bairro da “Boa Bicha” (que inclui espaços nos bairros da Boa Vista, Soledade e Santo Amaro) (Mapa 1) e Recife Antigo, o centro histórico do Recife (Mapa 2).



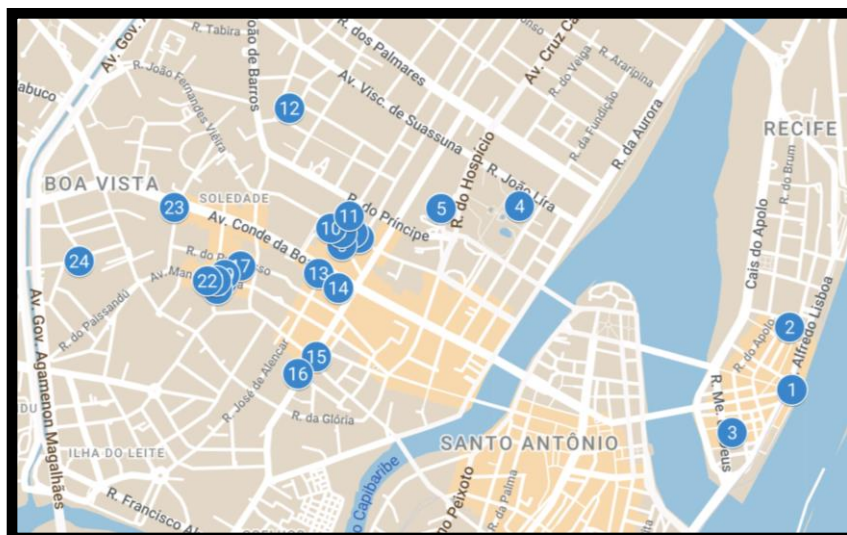
Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Mapa 1: Território de sociabilidade gay do Centro do Recife I: Boa Bicha



Elaboração própria.

Mapa 3: Território de sociabilidade gay do Centro do Recife: “Boa Bicha” à esquerda e “Antigo” à direita



Elaboração própria.



Legendas dos lugares assinalados nos mapas 1 e 2

1	Praça do Marco Zero	7	Confraria dos Ursos	13	Bar Mustang	19	Bar Conchittas
2	Praça do Arsenal	8	Cine Boa Vista	14	Shopping Boa Vista	20	Santo Bar
3	Rua da Moeda	9	Meu Kaso Bar	15	Bar Lisbela	21	Clube Metrópole
4	Parque 13 de Maio	10	Barracas de rua	16	Lesbian Bar	22	Miami Pub
5	S&L Hotel	11	Bar Nosso Jeito	17	Sauna Progresso	23	Posto Select
6	Mix Pub	12	Termas Boa Vista	18	Barracas de rua	24	Hotel Henrique Dias

Circuitos

Para os nossos interlocutores de Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca, a grande maioria dos lugares de frequência mencionados no inquérito, especialmente boates, bares e os espaços públicos, ficam em Recife, principalmente no Centro da cidade.

Marcílio¹², no inquérito, referiu frequentar o Nosso Jeito Bar [11], a boate Clube Metrópole [21], o Santo Bar [20], a casa de amigos e o Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Juliano¹³ frequentou a Metrópole, o Miami Pub [22], o Santo Bar [20], a Galeria Joana D'Arc (Bairro de Boa Viagem), e a Sauna Progresso [17], ambos os respondentes moravam em Ipojuca.

Davi¹⁴ frequentou o Marco Zero [19], a Praça do Arsenal [2], o Shopping Boa Vista [14]; Marcelo¹⁵ frequentou a boate Meu Kaso Bar (MKB) [9], a Metrópole [21], o Santo Bar [20], o Lesbian Bar [16] e o CAC/UFPE; e Paulo¹⁶ no inquérito disse que frequentou o Conchittas [19] e a Metrópole [21], os três moravam no Cabo de Santo Agostinho.

Os interlocutores explicam que nos municípios em que residem não há estabelecimentos comerciais gays, mas, ainda assim, se reúnem com amigos em praças, na praia ou na casa de amigos para se divertirem.

Ou a gente se junta e vai pra casa de alguém ou a gente vai na praia, na praça, se junta nesses ambientes, mas não ambiente específico de gays.

¹² Negro, 26 anos, curso superior incompleto.

¹³ Branco, 21 anos, curso superior incompleto.

¹⁴ Branco, 18 anos, curso superior incompleto.

¹⁵ Amarelo, 19 anos, curso superior incompleto.

¹⁶ Negro, 23 anos, curso técnico incompleto.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

[Então, tipo, na praia não tem um ponto específico ali LGBT ali não? É, tipo, qualquer lugar da praia?] É, isso mesmo. Lá não tem nenhum ambiente específico assim: aqui é o posto tal. (Marcílio).

Todo mundo vem pra Recife. Não tem exatamente nenhum, nenhum [lugar]. A não ser a casa de amigos, da turminha, a gente vai pra casa de fulano hoje, aí vai todo mundo. Se não, vamos na praia todo mundo. Mas, também não tem lugar certo na praia, pode ir pra qualquer praia, pode ir pra qualquer lugar. (Juliano)

Então, eu não tenho muitos amigos no Cabo. Porque assim, todo o meu convívio, toda a minha vida foi sempre pro lado daqui de Recife. Mas, assim, das pessoas que eu conheço que são de lá, que sempre querem se divertir pra essa questão LGBT, mais gay e tal, lésbica e tal, a gente sempre vem pra Recife. (...) Eu frequento a Metrópole [21], o Santo Bar [20] e a galeria Café Castro Alves. O Conchittas [19], às vezes. Mas, com mais frequência são esses. (Davi)

Rumando para a cidade¹⁷

Como Juliano e Davi, Paulo também tem na capital de Pernambuco seus lugares de diversão. Ele conta como começou a frequentar os espaços de homosociabilidade do centro do Recife:

Olha, eu comecei a ir pra Marco Zero [1], né? Toda bicha que se preze do Recife vai pro Marco Zero [1]. (...) Aí começa com os amiguinhos, começa a ir andar, *viçar*¹⁸, né? Que é roteiro muito certo, vamos *viçar* atrás de macho. Aí eu ia com os meninos dia de domingo, e, às vezes, eu ia dia de sábado. Pra passar o domingo lá na, na, ali perto do Shopping... [Boa Bicha [14]?] Boa Bicha [14] não. Não tem a Livraria Cultura, né? [É o Alfândega.] (...) Aí eu ficava por ali, nas boates. E tipo, eu sempre fui pra boate, não fui com a intenção de, de fazer pegação. [Uhum.] Se aparecesse um menino era ótimo, né? Que a gente ficava e tal, porque todo mundo gosta de uma safadeza. [Sim.] E eu não vou ser hipócrita, eu adoro. E eu quando ia pra lá eu ia com a intenção de ver meus amigos, de dançar, eu era que quebrava tudo, e que ficava bem louca. [Uhum.] Doidona de cachaça, descia até o chão, era uma esculhambação só. Mas era ótimo.

¹⁷ Cidade é o modo como os moradores da RMR se referem ao centro do Recife. Os centros comerciais dos demais municípios são referidos, em geral, como rua.

¹⁸ Em outro contexto da entrevista Paulo associa o *viçar* ao cio das cadelas.



[E tipo qual foi a tua primeira boate, então?] Foi a Moeda Eletrônica¹⁹, podre. (...) Lá na Rua da Moeda [3]. (...) É em cima, ela é em cima. [Ah.] Porque era, como era mais barato, né? Não tinha dinheiro pra... ou a gente escolhia o vinho, né? Que é de lei, Carreteiro, ou a gente entrava na boate, a gente entrava na boate, eu e as gays. (...) Aí, quem tinha cartão já aí passava o cartão e a gente bebia lá em cima, mas a gente entrava e fazia um complô com o segurança e ele deixava a gente entrar. Porque a gente era de menor, às vezes, tinha uns de menor, né? [Aham.] Aí a gente, os de maior entravam de boa, mas os de menor só entravam se todo mundo entrasse. [Mas a tua experiência sempre foi positiva?] Foi, foi. (...) Assim, o ambiente não é tão perfeito, né? Porque eu não sabia o que era uma boate, mas pra mim aquele lá, aquele reboco de parede era... (...) Era a melhor coisa que tinha, né? No momento. (...) Tinha um palquinho, aí a gente fazia altos shows.

Aplicativos

Apesar dos lugares de sociabilidade gay serem escassos e dispersos nos municípios menores, a ‘azaração’ não diminui. Há um ambiente propício para isso, que atravessa os municípios e confere um certo anonimato aos frequentadores, necessário quando se mora em cidade menor: os aplicativos de *internet*.

[Tu costumava fazer uso dos aplicativos tipo *Tinder*, *Scruff*, *Grinder*, pra conhecer pessoas?] Sim. Normalmente, como eu disse esses últimos seis meses tá bem agitado e foi com auxílio do *Grinder*, do *Scruff* que realmente ocorreu esses encontros. [Ah, massa. Mas nas boates também tu fazes esses contatos ou tu te limitas mais uma coisa pra *internet*?] Mais pela internet mesmo do que pessoalmente. (Marcílio)

E os aplicativos, eu tenho direto. Inclusive ontem, quando eu estava na aula, aí eu abri. Tipo, aqui eu instalo, quando eu estou saindo da faculdade eu desinstalo pra não chegar lá no... (distrito de Nossa Senhora do Ó) com o aplicativo. Porque vai que eu tenha algum amigo com o aplicativo e me vê, tal. Apesar que não tem a minha foto, mas mesmo assim, tem a distância. [E lá o povo não sabe de tu não?] Eu não quero que quem é e quem tá no aplicativo saiba que eu sou. [Por que?] Não quero me identificar, só isso. [Ah, com as pessoas de lá, especificamente?] Exatamente. Mas não é tipo, se alguém souber e vier conversar alguma coisa, é bem tranquilo, bem de boa, só não queria... Só não quero, na verdade, vir à tona dessa forma em aplicativos. Até

19 A boate Moeda Eletrônica teve pouco tempo de existência. Imagens dela podem ser encontradas em seu perfil no site Foursquare City Guide: <https://pt.foursquare.com/v/moeda-eletr%C3%B4nica/4e73398faeb74f9f49258489>



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homossociabilidade da Região Metropolitana do Recife

porque eu acho que aplicativos é pra desesperados. E é no meu caso mesmo, é pra desesperados, pra quem quer foder só e acabou. (...) E ontem eu estava na aula de física quando o aplicativo, aí um cara falou, estava sem foto também. Eu respondi, daí a gente conversou. Eu mandei foto, ele também. Os dois estavam lá na área dois, na aula de cálculo. Daí a gente terminou saindo, conversando e tal, não sei o quê. Vim embora com ele, ele também veio, a parada dele é a do Centro A, aí a gente terminou “ficando” aqui na frente do Centro B. Isso era 20h30, terminou ficando até quase 22h. (Juliano)

Discussão: Políticas de visibilidade

Nossa discussão toma como mote para sua caminhada pelos fenômenos relacionados a homossociabilidade de HSHs dois registros ou dimensões existências da contemporaneidade: a *offline* e a *online*. Em adição, no final desta seção retomaremos a produção das cadeias de responderes para, a partir de uma discussão metodológica, adensar nossa compressão sobre a dinâmica do armário (SEDGWICK, 2007).

Offline

Convém iniciar dizendo que divisão a *online* e *offline* foi realizada para fins analíticos e para facilitar didaticamente o entendimento de nossos argumentos. Na vida prática, entretanto, frequentemente as cenas acima descritas se produzem nas encruzilhadas que se formam entre os dois registros em um mesmo momento, como mostra a da *pegação* na sala de aula descrita por Juliano.

O distrito de Nossa Senhora do Ó, em Ipojuca, é um exemplo típico de uma comunidade onde todos se enredam de alguma forma – há sempre alguma conexão familiar, de vizinhança ou de amizade entre moradores, ainda que não se conheçam. O distrito fica a meio caminho entre o centro de Ipojuca e as praias mais famosas de Pernambuco, como Porto de Galinhas, Maracaípe e Muro Alto. Pode-se até dizer que o distrito é uma ilha cercada de canaviais por todos os lados.²⁰

²⁰ Conferir o mapa da localidade em *Foursquare City Guide*: <https://pt.foursquare.com/v/nossa-senhora-do-%C3%B3/4cdef310aba88cfa659545d7>



A forma como Juliano lida com os aplicativos de *pegação* nos ajuda a entender a dinâmica do armário nas cidades menores, e os jogos de se esconder e se mostrar necessários para preservar a vida, e, ainda assim, conquistarem parceiros sexuais. O que Rios (2012) denominou de “paradoxo dos prazeres”: como acenar que é HSH e, ao mesmo tempo, se proteger da estigmatização das diversidades de sexualidade e de gênero e seus efeitos violentos. O que também tem a ver com aquilo que Minskolci (2014) chamou de “regimes de visibilidade”. Juliano liga e desliga os aplicativos conforme a distância que está de sua vizinhança de moradia.

Certamente os regimes de visibilidade interferiram na própria montagem das cadeias da amostra, que não conseguiram avançar nas cidades menores, e tenderam a não incluir homens que supostamente não gostariam que suas práticas homossexuais fossem reveladas para um desconhecido, de modo mais expressivo, HSHs que também fazem sexo com mulheres (HSHMs).²¹

Os comentários dos jovens do projeto Ação Juvenil²², residentes em Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca, ajudam-nos a compreender a carga de estigma, atualizada nas redes sociais familiares e de vizinhança dos dois municípios. Shunã e Adrião (2015, p. 147-148) trazem o seguinte relato:

Em minha escola já teve um caso parecido! Só que com meninas, elas estavam começando a alisar, aí uma colega veio e gravou, pegou o vídeo e espalhou por toda a escola, e os colegas da sala começaram a encher o saco delas, a puxar as cadeiras, tratando mal, sabe? Aí elas saíram da escola. Aí, depois delas, teve outro caso dos meninos que estavam se beijando no corredor da sala, aí os meninos da escola começaram a “xingar”. [insultar] a cara deles [...]. (Eduarda, 17 anos) Uma vez encontraram dois amigos meus se beijando [...] chamaram seus pais ao conselho tutelar; no final, os dois saíram da escola [...]. (Lucas, 17 anos)

21 Dangerfield et al (2017) discute a dificuldade de incluir em pesquisas sobre sexualidade e AIDS homens que fazem sexo com homens e mulheres (HSHMs). No nosso caso, Santos (2020), em análise do comportamento sexual de bissexuais, a partir dos dados do inquérito aqui discutido, aponta que: “Do total de entrevistados, 69 (18,2%) afirmaram que são homens que além de sentirem atração sexual por homens também sentem por mulheres, que passaremos a denominar HAHM, 37 (9,7%) relataram ter transado com mulheres nos últimos 6 meses, os clássicos HSHM da literatura, e 39 (10,3%) se identificaram como bissexuais.”

²² Projeto de pesquisa-intervenção com jovens de Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca para trabalharem como agentes multiplicadores/as de informações no enfrentamento do HIV/Aids, gravidez na adolescência, exploração sexual de crianças e adolescentes, uso abusivo de álcool e outras drogas. (RIOS et al, 2015).



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

(...) Eu não tenho problema nenhum se você é de Umbanda, Evangélica... Mas eu acho que é pelo homossexualismo, porque a pessoa pensa “eu não vou andar com homossexual porque vão dizer que eu sou” [...]. (Lucas, 17 anos)

Em 2014, um outro grupo de jovens ingressou no projeto e as formações aconteceram na UFPE. Causava espanto aos jovens a presença de gays, lésbicas e transgêneros aproveitando seus tempos livres no hall do Centro de Artes e Comunicação (CAC) ou no Laguinho, junto do Centro de Educação (como apresenta a Tabela 1, espaços de homosociabilidade bastante citados no inquérito). Menezes et al (2016, p. 61), em sua análise sobre o projeto assinala:

Esse tema [diversidade sexual e homofobia] se apresentou como demanda de trabalho para o grupo desde os primeiros momentos na Universidade, tendo em vista a frequente circulação entre pessoas homossexuais e travestis, o que gerava sempre muitos risos e piadas, além de comentários com forte conotação religiosa, do tipo: “Precisa disso tudo?!”, “Vamos ali fazer uma oração pra eles”, em referência a um beijo entre dois homens; “Olha! O peito dela é maior que o meu!”, “Eita, fulano chega tá babando”, em relação a uma travesti que passava pelo laguinho próximo ao Centro de Educação, espaço onde várias atividades foram realizadas.

Os dados do Ação Juvenil, descritos acima, sugerem jovens que se subjetivaram em contextos bastante opressivos sobre as homossexualidades e transgerações. Estigmatizações que certamente se atualizam nas malhas estreitas das redes que caracterizam as vivências familiares e de vizinhança de cidades menores (BOTT, 1976).

Conforme Velho e Machado (1997), nas cidades pequenas os diferentes papéis desempenhados por uma pessoa são conhecidos por todo o grupo social. O que caracterizaria a grande metrópole seria a possibilidade de, em meios sociais distintos, desempenhar papéis diferentes. É o que Velho e Machado (1977) denominaram “anonimato relativo”. Sobre isso Andrade (2015, p. 33) comenta:

[nas cidades menores] manter relacionamentos com pessoas do mesmo sexo sem que isso seja sabido por parte de outros indivíduos com os quais se convive é bem improvável, uma vez que a vigilância social é forte. Já nas cidades grandes pode-se preservar certo anonimato. (...) O anonimato não seria absoluto porque a própria mobilidade que favorece o deslocamento de um indivíduo entre diversos meios sociais dificulta a existência de áreas que sejam exclusivas.



Ainda assim, a situação é um tanto mais complexa, o que impede a realização de sínteses muito arrumadinhas sobre territórios, redes comunitárias e trânsitos. Parker (2002), por exemplo, vai mostrar que mesmo para os moradores de metrópoles regionais, como é o caso do Recife, a estigmatização das homossexualidades nas redes familiares e de amizades pode exercer pressão para migrações. Sobre isso, Parker (2002, p. 251-252) sublinha:

Para os homens que foram criados no interior, em áreas rurais ou pequenas cidades, a nova abertura, o anonimato e a tolerância de capitais estaduais ou regionais como Fortaleza podem representar um enorme alívio. Para homens que cresceram nessas cidades, contudo, o peso da vigilância familiar, a pressão social da vizinhança e assim por diante podem ser excessivos, e fugir para cidades grandes como o Rio de Janeiro ou São Paulo passa a ser uma alternativa.

Os nossos entrevistados de Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca são homens jovens, que estão, talvez, nas primeiras experimentações daquilo que levou os homens entrevistados por Parker (2002) a migrar. Eles narram as táticas utilizadas para se desvencilhar dos olhares reguladores em praças, praias e casas de amigos, ou rumando para a grande cidade em busca de diversão e de sexo.

Analisando a narrativa de Paulo, o “Antigo” pode ser considerado como a grande praça da capital pernambucana. Um lugar importante para a socialização e sociabilidade fora do armário de jovens gays. Além de proporcionar diversão com baixo custo, que inclui ficar próximo de um terminal de ônibus que liga vários bairros dos subúrbios e cidades da RMR ao centro do Recife, o caráter de zona turística confere certa permissividade à diversidade, incluindo às de sexualidade e gênero.

Ao cair da tarde e início da noite, aumenta a frequência de LGBTQIAPNs+; ressalte-se um público mais jovem e que dá impressão de estar menos preocupado com anonimato. Porque diferente de outros tempos, em que beijos e carinhos estavam restritos ao interior ou cercanias dos estabelecimentos comerciais “GLS”, no Recife Antigo gestos como estes são vistos corriqueiramente. Certamente porque a própria distância de suas residências já funcione como uma espécie de ‘armário’²³.

²³ Como mencionamos em outro trabalho, essa região central do Recife já teve, “no passado, tudo aquilo que caracterizaria uma clássica Região Moral, durante o dia centro administrativo da cidade, e à noite zona boêmia e de prostituição (...), recebendo constantemente marinheiros estrangeiros, já que fica bem próximo ao porto” (RIOS, VIEIRA, 2022).



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homossociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Nessa linha, o que também deve ser sublinhado é que, nas três formas de driblar a estigmatização e se sociabilizar, território e deslocamento são elementos chaves para produzir inflexões nas portas do armário. Como sugere Teixeira (2015, p. 35):

Ainda que não seja possível mesurar com precisão de que formas a orientação sexual estaria implicada nas correntes migratórias no Brasil, um fato torna-se observável: o deslocamento *_físico e subjetivo_* seria o cimento que agregaria diversos fatores que agem na construção identitária homossexual. Desde a metáfora espacial de “sair do armário” (ao revelar-se a homossexualidade), passando por uma provável expulsão do lar pela família, até a migração para outra cidade, o deslocamento se faz presente nas narrativas de vida dos homossexuais.

Outros estudos têm abordado a questão da homossociabilidade em cidades menores, especialmente as do interior do país. Eles descrevem cursos de vida dos participantes das pesquisas (SOUSA, 2021; LEITE, 2022; FERRARI; BARBOSA, 2014), aprofundando a dinâmica de algumas das estratégias usadas para modularem os “regimes de visibilidades” (MINSKOLCI, 2014) e o “paradoxo dos prazeres” (RIOS, 2012) pelos HSHs, de modo a mitigar o sofrimento causado pela estigmatização.

Há, na literatura, referências a outros trajetos em busca de um bom lugar pra viver, que não o da pequena cidade rumo à metrópole (TEIXEIRA, 2015). Um dos entrevistados de Leite (2022), por exemplo, saí do Recife para morar no interior de Pernambuco. Ele permanece no armário, não assumido a identidade gay, revelando-se homem que faz sexo com homens apenas para aqueles rapazes por quem sexualmente se interessa. No seu caso a estratégia para se invisibilizar foi se mostrar, candidatando-se a um cargo público, produzindo festas e abrindo um estabelecimento comercial concorrido, sendo uma pessoa bastante conhecida no município. A sua configuração de gênero, que remetia à masculinidade heterossexual, contribuía tanto para que não fosse estigmatizado como para arrumar parceiros sexuais na região – sempre na mais completa “discrição”.

À semelhança de nossos achados, Sousa (2021) chama atenção para a centralidade das praças, da circulação por outros municípios em direção aos maiores, e da dimensão *online* na sociabilidade gay²⁴. Suas descrições adensam o fazer na praça, que vai muito além do encontro

²⁴ Sousa (2021) sublinha a importância das universidades como espaços de redescritção das sexualidades, que também apareceu na nossa pesquisa, seja na georreferenciação ou nas narrativas, assunto que é melhor explorado em Rios, Vieira (2022).



entre amigos que os nossos interlocutores mencionaram e envolve a *azaração* (paquera) e formação de parcerias sexuais.

Sousa (2021), Ferrari, Barbosa (2014) e Leite (2022) mostram como, em cidades menores, diferentes estratégias são utilizadas pelos homens gays e outros HSHs para encontrarem parceiros sexuais, que envolvem e enredam homens de diferentes idades, classes e identidades sexuais na própria cidade de residência, de modo que o jogo do se esconder e se mostrar se complexifica ainda mais.

De toda forma, a “discrição” (PECHENY, 2004) e sutileza do se fazer “entendido” (RIOS, 2004) parecem ser elementos chaves para o reconhecimento recíproco enquanto “homem que faz (sexo com outro homem)” e produção de disposições para o sexo – à semelhança da cena sobre a transação de Caique, as margens do Capibaribe (RIOS, PAIVA, BRIGNOL, 2019), recontada no início deste texto.

Online

Como mostram os relatos de Marcílio e Juliano, com advento da *internet*, as táticas para esgaçar as redes de trama estreita, afrouxando-as (BOTT, 1976), ampliam-se com as novas tecnologias de informação e comunicação, permitindo que as pessoas participem das comunidades gays sem sequer saírem de casa (SILVA, 2010; SANTOS FILHO, 2012; TEIXEIRA, 2015; RIOS, 2018; SOUSA, 2021). Nesse sentido, Miskolci (2014, p. 65) já havia constatado que:

as mídias digitais tiveram impacto profundo nas cidades médias, pequenas e na zona rural, pois passaram a prover uma possibilidade inédita de socialização homoerótica para pessoas em contextos sem circuitos comerciais segmentados para um público homossexual”.

Mas isso não ocorre apenas para moradores das cidades menores: o uso de sites pornôis (62,6%), aplicativos de busca de parceiros (55,8%) e salas de bate papo (15%) é expressivo na nossa amostra, em que mais de 90% dos participantes mora em cidades grandes e médias.

Além de possibilitar o contato dos HSHs com uma variedade quase infinita de estilizações de ser homossexual, gostos eróticos e subculturas sexuais de todo o mundo (DOWSETT, 2010), incrementando os homopanoramas em fluxo (PARKER, 2002; RIOS, 2014). Em adição, acentua o caráter discreto (PECHENY, 2004) da dinâmica identitária das pessoas com práticas homossexuais.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Assumir-se publicamente para um outro alguém como “homem que faz” deixa de ser condição mínima para uma interação sexual, considerando a dimensão *online* da existência, em que o anonimato é mais fácil de ser garantido. Basta, para isso, um *smartfone*, computador ou *tablet* conectado à internet e o acesso a um *site* de bate papo ou aplicativo de busca de parceiros e a disponibilidade para conversar, digitando ou falando – para incrementar, se desejar, pode-se usar *nicknames* alusivos a atributos sexuais, fotos e vídeos de partes do corpo mais erotizadas, os “nudes” (RIOS, 2018).

O rosto, importante marca de identidade, não precisa ser revelado, ajudando a guardar o sigilo para as interações estabelecidas (MISKOLCI, 2013; ZAGO, 2013). Para os que, ainda assim, temam ser identificados ou para os que queiram apenas aprender as artes do sexo, ou incrementar a excitação sexual sozinhos ou com parceiros, há uma infinidade de *sites* de disponibilização de conteúdo pornográfico. Esses e outros recursos podem ser artifícios para interações intensas e muito prazerosas, mas, ainda assim, também muito discretas, todas elas partes dos roteiros de sexo à distância (SANTOS FILHO, 2011; QUEIROZ; RIOS, 2022).

Não obstante, é preciso sublinhar que, ao configurar-se como ambiente de ‘pegação’, salas de bate papo e aplicativos de procura de parceiros na *internet* recebem a carga de estigmatização que confere sentido a outros ambientes de flerte, de sexo impessoal e ocasional, como parques, cinemões, banheirões e *darkrooms* (RUBIM, 1998; GASPAR NETO, 2011; BRAZ, 2013). Isso fica explícito na fala de Juliano, quando explica que “aplicativos é pra desesperados”, “pra quem quer foder só e acabou”; que ele reconhece ser o seu caso, mas não quer que os amigos e conhecidos da vizinhança saibam disso. Ainda assim, o alto percentual que recorre às salas de bate papo e aplicativos, em comparação a outros lugares de ‘pegação’ (cinemas e banheiros), pode sinalizar um deslocamento da ambiência da pegação para a *internet* em busca da sensação²⁵ de segurança (do não reconhecimento e contra a violência).

Ser e se mostrar em pesquisa

²⁵ Sensação que nem sempre corresponde à realidade, basta acompanhar os noticiários sobre crimes de extorsão financeira e violência física e sexual em que as ambiências *online* funcionam como parte de seus modos de operar.



Uma discussão sobre a ocupação do coração da sociabilidade gay, independentemente de lugar de moradia dos respondentes e com foco na classe social, foi realizada em outro trabalho (RIOS, VIERA, 2022). Vale aqui retomar algumas questões metodológicas, sobre a coleta de dados, para pensar se os resultados obtidos são devidos a vieses dos entrevistadores, no processo de formação das cadeias, ou se têm a ver com a própria dinâmica do “armário” (SEDGWICK, 2007; PECHENY, 2004, RIOS, 2012; MINSKOLCI, 2014).

Dois pontos chamam atenção: 1) a pouca expressão das cadeias iniciadas em Jaboatão dos Gararapes, uma cidade grande, maior inclusive que Olinda, em que anonimato supostamente favoreceria a multiplicação de indicações; 2) as maiores redes de Olinda e de Recife terem prosperado em bairros pobres, onde, frequentemente, o entrevistado não apenas indicava a pessoa, mas levava o entrevistador até ela.

A princípio, devido ao número de habitantes e à proximidade com Recife (tanto geográfica quanto no *ethos*), esperávamos encontrar em Jaboatão uma dinâmica de formação de cadeias de respondentes muito parecida com as de Olinda e Recife. Talvez não tenhamos tido a sorte, como nas duas maiores cadeias referidas, de elas terem nascido em bairros populares dos municípios, em que os interlocutores nos levavam para as casas de seus indicados. Ainda assim, nas cadeias Olinda 1 e Recife 1, em que os indicados não moravam perto uns dos outros, as cadeias progrediram.

Sobre as duas maiores cadeias que tivemos, elas contrariam a ideia de que nas redes de malha estreita (BOTT, 1976), as quais têm nos bairros pobres um dos principais exemplos, o estigma teria uma ação mais efetiva na invisibilização das orientações dissidentes da norma sexual e de gênero. São casos importantes para pensar e levantar hipóteses para serem investigadas por futuros estudos.

Sugerimos que a relativa facilidade em fazer as cadeias progredirem pode estar relacionada às mudanças nos efeitos da “epistemologia do armário” (SEDGWICK, 2007) entre os HSHs nas cidades e nos bairros em análise. Isso está relacionado com seus processos históricos e culturais, os quais queremos recuperar aqui muito brevemente.

Lembremos que Recife e Olinda são, desde o período colonial, coração cultural do que hoje é descrito como RMR. Atualmente, o carnaval é o principal evento turístico, mas ambas as cidades atraem pessoas



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

durante todo o ano, inclusive aquelas em busca de melhores condições de estudo, trabalho e de vida. Embora Olinda seja considerada uma cidade dormitório de Recife, o que poderia levar a crer que teria uma dependência cultural e de lazer daquela cidade, essa dinâmica não ocorre. Na verdade, há momentos em que se invertem os trânsitos de pessoas nos estratos de renda média e remediada da população da RMR, especialmente em determinadas épocas do ano, como nos meses que antecedem o carnaval.

Nossa cadeia atravessou os bairros pobres que compõe o centro histórico da cidade, em que o carnaval está presente o ano todo, configurando-se como um celeiro artístico que emprega e atrai muitos homens gays - seja na dança do frevo e de outros ritmos, nas artes visuais, na culinária, entre outras áreas. Esse um local possui uma forte presença de terreiros de religiões de matriz africana, os quais estão fortemente relacionados aos blocos de carnaval, procurados por muitas pessoas dissidentes da heteronorma.

Na atualidade bares e boates nominalmente gays só existem na memória, ou durante a semana pré-carnavalesca e o próprio carnaval. Todavia, é importante enfatizar que, ainda que não se expresse tão bem em números, muitos dos HSHs de Olinda não saem da cidade em busca de diversão e sociabilidade. Mesmo que não tenha uma grande expressão no inquérito, nossas observações indicam que eventos como ensaios de frevo, rituais nos terreiros de macumba, samba, participação de quadrilhas juninas, shows populares de côco e outros desempenham um papel significativo como locais importantes de sociabilidade para a comunidade homossexual, frequentemente sendo opções menos dispendiosas do que os lugares gays em Recife. Parece que esse cadinho cultural possibilita uma maior abertura, circulação, visibilidade e mesmo valorização do se mostrar homossexual.

No caso do Recife, a região onde a cadeia nasceu e prosperou já foi objeto de nossos estudos anteriores (RIOS et al, 2010). Ela se iniciou em um bairro historicamente reconhecido pela luta por direito ao território, com uma forte participação da Igreja Católica. Apesar da tradição católica, na escuta das lideranças leigas da igreja local, percebemos que as crenças religiosas sobre homossexualidade, ainda que estigmatizantes, eram narradas interpeladas e criticadas pelo campo dos direitos humanos. Da mesma forma que o ambiente em que a cadeia 2 foi constituída em Olinda, a região da cadeia 2 em Recife apresenta uma forte presença de expressões



artísticas populares e, ainda que seja uma comunidade de baixa renda, faz parte do polo turístico, com muitos bares e restaurantes reconhecidos.

Na nossa interpretação, podemos sumarizar alguns elementos importantes que concorreram para modificar as políticas de visibilidade homossexual nas duas localidades: o contato intercultural, com pessoas de diferentes partes do mundo circulando, muitas percebidas como gays, produzindo um ambiente cosmopolita; a valorização das manifestações de cultura artística local e o sucesso dos homens gays envolvidos nesses contextos. No entanto, entendemos que as relações intersubjetivas também favoreceram o encadeamento, como o fato de que as primeiras entrevistas foram feitas por entrevistadores moradores do bairro (introduzindo um viés de entrevistador). Não obstante, em um ambiente de maior opressão às homossexualidades, certamente as cadeias não prosperariam ao se saber que o entrevistador era um morador local.

Vale ainda destacar a alta escolarização dos nossos entrevistados (formação superior completa ou incompleta), inclusive nas duas cadeias em análise. Como interpretado em outro trabalho, isso parece ter produzido mudanças na mentalidade em relação à afirmação identitária (RIOS, 2021), bem como favorecido a compreensão da importância de uma pesquisa como a que realizamos para a própria comunidade gay.

Considerações finais

Neste artigo, mapeamos os espaços da sociabilidade homossexual da RMR, com foco nos homens que residem em cidades menores e na dinâmica de formação das redes de Recife e Olinda. Nas cidades menores, predominam espaços informais, como as casas de amigos, praias e praças. Os residentes nos municípios menores costumavam ir à capital do estado quando buscavam a diversão das boates, bares e saunas, além de aproveitarem a sociabilidade do estar com amigos, passear pelas ruas do Recife Antigo e paquerar com outros HSHs longe do olhar controlador das redes familiares e de vizinhança.

Talvez tenhamos, nesses deslocamentos, modos alternativos (ou ensaios) em relação às migrações por pressão da estigmatização das homossexualidades descritas na literatura. Atravessando todos esses espaços estava a dimensão *online* da existência, que facilitava o segredo e a aproximação entre os homens, um importante ambiente de 'pegação' na contemporaneidade.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Analisando a formação das cadeias de informantes, chamou atenção uma diferença das formadas em Olinda e Recife, em comparação com as das demais cidades, especialmente nas redes que se iniciaram nos bairros onde os entrevistadores moravam. Como hipóteses para futuros estudos, identificamos elementos que parecem ter favorecido as indicações e aceitações de participar das entrevistas, os quais estão relacionamos às políticas de visibilidade gay nas comunidades. Isso inclui as culturas e histórias locais, um ambiente cosmopolita favorecido pelo turismo e importância da formação universitária na autoaceitação e na compreensão do próprio processo de pesquisa.

Sugerimos que outras pesquisas explorem, por meio de observação participante e entrevistas, a dinâmica da sociabilidade nas casas de amigos, praias e praças das cidades pequenas e de médio porte, bem como nos bairros populares, de forma a adensar a compreensão sobre as tecituras das redes de amizade e das redes sexuais. Um foco especial deve ser direcionado às interações com HSHs que não se percebem como homossexuais e aos códigos da 'azaração' em ambientes que pedem por acréscimos na descrição.

Referências

ANDRADE, Vítor Lopes. Migrações internas e internacionais motivadas por orientação sexual e identidade de gênero. *TRAVESSIA - Revista Do Migrante*, v. 77, p. 29–48, 2015. Disponível em <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/73>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

BOTT, Elizabeth. *Família e rede social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BRASIL. *Boletim Epidemiológico - Aids e DST*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRAZ, Camilo. 'Dark Room...cadê?!' Reflexões sobre a (ausência de) 'pegação' em boates GLS de Goiânia, Brasil. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10*, 2013, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis: UFSC, 2013.

BRUNER, Jerome. *Atos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições Escuta, 1990.



DANGERFIELD, Derek et al.. Sexual Positioning Among Men Who Have Sex With Men: A Narrative Review. *Arch Sex Behav*, v. 46, n. 4, p. 869–884, 2017.

DOWSETT, Gary. Dancing with Daemons: Desire and the Improvisation of Pleasure. In: AGGLETON, Peter; PARKER, Richard. (Ed.) *Routledge Handbook of Sexuality, Health and Rights*. New York: Routledge, 2010. p. 264–270.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERRARI, Anderson; BARBOSA, José Gabriel Homossexualidades masculinas e cidade pequena. *Bagoas*, v. 8, n. 11, p. 211-236, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6550>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

FRANÇA, Isadora Lins. Espaço, Lugar e Sentidos: Homossexualidade, Consumo e Produção de Subjetividades na Cidade de São Paulo. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, v. 4, n. 2, p. 148-163, 2013. Disponível em https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/5086/pdf_82. Acesso em 13 de agosto de 2023.

FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GASPAR NETO, Verlan. A organização da transgressão em espaços de pegação masculina: três breves relatos etnográficos. *Antropolítica*, n. 31, p. 147-165, 2011. Disponível em <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/42159>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

GREEN, James. *Além do Carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: UNESP, 2002.

GUIMARÃES, Carmen Dora. *O homossexual visto por entendidos*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

(org.) *Tendências e Impasses: O Feminismo como Crítica da Cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 243-288.

KRIEGER, Susan An identity community. In: NARDI, Peter; SCHNEIDER, Beth. (eds.) *Social perspectives in lesbian and gay studies: a reader*. London: Routledge, 1998.

IPEA. População das cidades médias cresce mais que no resto do Brasil. Site do IPEA. 2008. Disponível em https://web.archive.org/web/20090819081149/http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=5499. Acesso em 07 de abril de 2023.

IBGE. Estimativas de População 2021. Estimativas de População. Disponível em https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf. Acesso em 07 de abril de 2023.

LEITE, Alexandra Ribeiro. *Homossexualidade e Envelhecimento: A Amizade como “Modo de Vida” Homossexual*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MENEZES, Jaileila Araújo et al. *Ação Juvenil: fomentando lideranças juvenis em Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca*. In: Rios, Luís Felipe et al. (Orgs.). *Diálogos para o desenvolvimento social em contextos de grandes obras: a experiência do Programa Diálogos Suape*. Recife: EDUFPE, 2015, v. 3, p. 53-74. Disponível em <https://labeshu.com/livros>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

MISKOLCI, Richard. Machos e Brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. *Rev. Estud. Fem*, v. 21, n. 1, p. 301-324, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/cz7GhMPdhsF8ss8qLdtvQnm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

MISKOLCI, Richard. Negociando Visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. *Bagoas*, v. 8, p. 51-78, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6543>. Acesso em 13 de agosto de 2023.



PARK, Robert. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano”. In: VELHO, O. (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PARKER, Richard. *Abaixo do Equador - culturas do desejo: Homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PARKER, Richard; AGGLETON, Peter. *Estigma, discriminação e AIDS*. Coleção ABIA: Cidadania e Direitos, n.º 1. Rio de Janeiro: ABIA, 2001.

PECHENY, Mario. Identidades Discretas. In: RIOS, L. F. et al (Org.). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

QUEIROZ, Tacinara Nogueira; RIOS, Luís Felipe. Celulares, perfis e a dimensão online da existência: uma etnografia sobre as experiências sexuais de jovens de uma escola pública do Recife. *DESIDADES*, v. 33, p. 152-153, 2022. Disponível em <https://desidades.ufrj.br/artigo/celulares-perfis-e-a-dimensao-online-da-existencia-uma-etnografia-sobre-as-experiencias-sexuais-de-jovens-de-uma-escola-publica-do-recife/>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe. *O Feitiço de Exu - Um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <https://labeshu.com/trabalhos-de-conclusao-de-curso>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe. O paradoxo dos prazeres: trabalho, homossexualidade e estilos de ser homem no candomblé queto fluminense. *Etnográfica*, n. 16, p. 53-74, 2012. Disponível em <https://journals.openedition.org/etnografica/1382>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe. A cidade dos Adés: Viajantes homossexuais e a reconfiguração do campo religioso afro-brasileiro em Recife/PE. In: ORO, Ari Pedro; TADVALD, Marcelo. (Org.). *Circuitos religiosos: pluralidade e interculturalidade*. Porto Alegre: CirKula, 2014, v. , p. 255-278. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/335723465_A_cidade_dos_



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

Ades_Viajantes_homossexuais_e_a_reconfiguracao_do_campo_religioso_afro-brasileiro_em_RecifePE. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe. “Paizões”, “filhotes” e a “simbiose do amor”: regulações de gênero entre homens frequentadores da comunidade dos “ursos” no Recife (Brasil). *Etnográfica*, v. 22, n. 2, p. 281-302, 2018. Disponível em <https://journals.openedition.org/etnografica/5347>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe. Da hierarquia à igualdade? Parcerias sexuais, estilizações de gênero e classes sociais entre homens com práticas homossexuais. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 4, p. 219-248, 2021. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/12216>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe; ADRIÃO, Karla Galvão. Sobre descrições, retificações e objetividade científica: reflexões metodológicas a partir de uma pesquisa sobre condutas sexuais e HIV/aids entre homens com práticas homossexuais. *Saúde e Sociedade*, v. 31, n. 1, p. e210427, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/QSVwZkJQMR7jGVKqCSSLfdL/>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe et al. Masculorum concubitores: Views on homosexuality among Catholics in Recife, Brazil. *Vibrant*, v. 7, p. 25-53, 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4069/406941909005.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, L. F. et al. Diálogos Suape: pesquisa-intervenção-pesquisa sobre saúde e cidadania de populações afetadas pelas grandes obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em Pernambuco. In: RIOS, Luís Felipe (Orgs.). *Diálogos para o desenvolvimento social em contextos de grandes obras: a experiência do Programa Diálogos Suape*. Recife: EdUFPE, 2015, p. 13-35. Disponível em <https://labeshu.com/livros>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luís Felipe et al. “Foi como se a gente tivesse visto a morte?”: estigmatização, sofrimento psíquico e homossexualidade. *Laplage em Revista*, v. 4, p. 140-158, 2018. Disponível em



<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275810>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

RIOS, Luis Felipe; PAIVA, Vera; BRIGNOL, Silvia. Passivos, ativos and versáteis: men who have sex with men, sexual positions and vulnerability to HIV infection in the Northeast of Brazil. *Culture Health & Sexuality*, n. 21, p. 510-525, 2019.

RIOS, Luis Felipe; VIEIRA, Luciana Leila Fontes. Sobre a “mundiça” e as “bichas cocotes”: Georreferenciação e classe social nos circuitos gay do Recife. *Periodicus*, v. 1, n. 18, pp. 217–250. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/49832>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

SANTOS FILHO, Ismar. I. *A construção discursiva de masculinidades bissexuais: um estudo em linguística queer*. Tese (Doutorado em Letras), Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SANTOS, Matheus Luiz Silva dos. *Comportamento sexual e vulnerabilidade ao HIV/AIDS de homens bissexuais participantes da Comunidade Gay da Região Metropolitana do Recife*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

SEDGWICK, Eve. *A epistemologia do armário*. Cadernos Pagu n. 28, p. 19-54, janeiro-junho de 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

APPADURAI, Arjun. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE, Mike. *Cultura global*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 311-327.

SHUNÃ, Pilar Bravo; ADRIÃO, Karla Galvão. Diálogos sobre sexualidades com as(os) jovens de Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca: inícios, afetos, normas e prazeres. In: QUEIROZ, Tacinara Nogueira de et al (Orgs.) *Crescimento econômico, cidadania, saúde: contextos, desafios e possibilidades da pesquisa-intervenção-pesquisa em direitos sexuais e reprodutivos*. Recife, EdUFPE, 2015, pp. 116-136. Disponível em <https://labeshu.com/livros>. Acesso em 13 de agosto de 2023.



Os lugares e as políticas de visibilidade gay na homosociabilidade da Região Metropolitana do Recife

SILVA, Luís Augusto. Vasconcelos da. A cibersexualidade e a pesquisa online: algumas reflexões sobre o conceito de barebacking. *Interface*, v.14, n. 34, p. 513-528, set. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/QVWjjTGpgMzC46Lg6v6SBrs/?lang=pt>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

SOUSA, Luiz Henrique. *Produzindo cidades e sexualidades em Alfenas (MG) e Mococa (SP): experiências de homens gays em cidades pequenas e interioranas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2021.

TEIXEIRA, Marcelo. 'Metronormatividades' nativas: migrações homossexuais e espaços urbanos no Brasil. *Áskesis*, p. 23-38, 2015. Disponível em <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/8>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

THORNTON, Sarah. General Introduction. In: GELDER, Ken & THORNTON, Sarah. (eds.) *The Subcultures Reader*. London: Routledge, 1997.

VALENTE, Thomas. *Social networks and health: Models, methods, and applications*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

VELHO, Gilberto; MACHADO, Luís Antônio. Organização social no meio urbano. *Anuário Antropológico*, v. 1 n. 1, p. 71-82, 1977. Acesso em 13 de agosto de 2023.

ZAGO, Luiz Felipe. "Armários de vidro" e "corpos-sem-cabeça" na biosociabilidade gay online. *Interface*, v. 17, n. 45, pp. 419-432, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/zGzSs9mxVPRsPnPnKTPf8Qw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 de agosto de 2023.



"Everyone comes to Recife": The places and policies of gay visibility in the homosociability of the Metropolitan Region of Recife

ABSTRACT: This paper discusses the sociability circuits of men who have sex with men (MSM) in the Metropolitan Region of Recife (RMR). The data come from ethnographic research carried out through interviews, participant observations and a behavioral survey, with a sample formed by 10 chains of respondents. In smaller municipalities, close knit networks prevailed, which controlled people and stigmatized homosexuality. To escape control, homosociability took place in spaces such as friends' houses, beaches and squares. And, when they wanted the fun of the gay clubs and bars, they went to Recife. At the same time, the online dimension was accessed, cutting up the control and expanding erotic possibilities. Analyzing the fieldwork dynamics itself, we observed greater ease in building chains of respondents from poor neighborhoods in Olinda and Recife, which we relate to changes in the possibilities of showing oneself to be homosexual.

KEYWORDS: Homosociability. Georeferencing. Smaller cities. Poor neighborhoods. Visibility.

Luís Felipe RIOS

Graduado em Psicologia, Mestre em Antropologia e Doutor em Saúde Coletiva. Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. ORCID 0000-0002-0767-7845. Email: lfelipe.rios@gmail.com.

Recebido em: 08/04/2023

Aprovado em: 11/08/2023

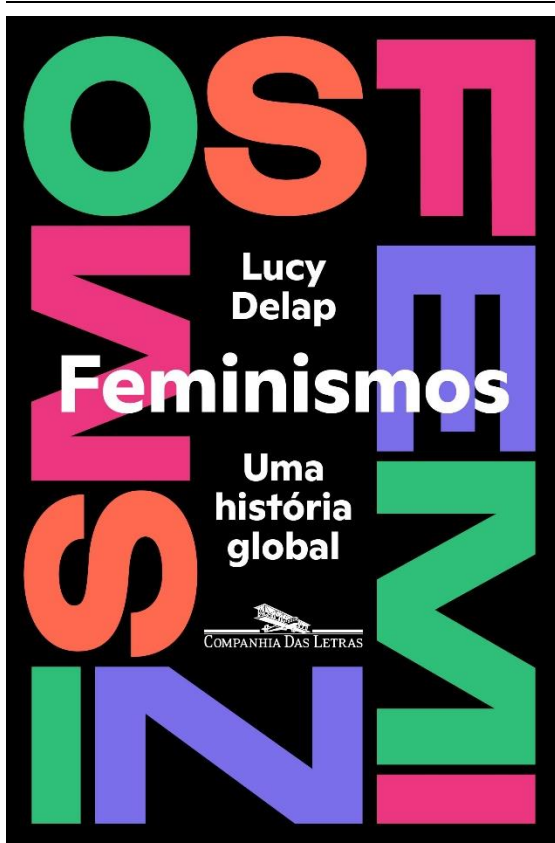


RESENHA



DELAP, Lucy. *Feminismos: Uma história global*. Tradução de Isa Mara Lando e Laura Teixeira Motta. 1^o edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Samara Akemi Saraiva, *UNIFESP*



A temática atual em voga, no campo das ciências humanas e sociais, tem sido a História Global. Essa perspectiva que tem pretendido consolidar-se como um paradigma, objetiva superar a categoria de estado-nação, veementemente utilizada como unidade fundamental de análise desde a criação do campo das humanidades. A crítica erigida pelos defensores desse tipo de compreensão da história é a de que o “nacionalismo metodológico”, que acompanhou a fundação do campo das ciências humanas, teria ainda criado um outro problema - que a abordagem da História Global pretende também superar - que é a do “eurocentrismo”. Neste sentido, a noção de que a Europa seria o centro da sociedade

moderna. Um dos partidários célebres da perspectiva global, Sebastian Conrad, argumenta que a nova abordagem proposta busca focar-se nos contatos, interações e conexões entre espacialidades alternativas, compreendendo assim as unidades históricas analisadas sempre em relação umas com as outras (CONRAD, 2019).



A História Global é o tema do mais recente trabalho da historiadora, especialista em estudos de gênero e da história do feminismo, Lucy Delap. A obra *Feminismos: Uma História Global* se utiliza deste tipo de perspectiva para compreender os complexos arranjos que figuraram o processo histórico do movimento feminista e de suas lutas ao redor do mundo. A autora é professora da Universidade de Cambridge e fellow do Murray Edwards College. Seu livro anterior *The Feminist Avant-Garde* ganhou o Women's History Network Prize em 2008, e sua pesquisa recebeu o Royal Historical Society Public History Prize. Delap, que concentrou suas pesquisas abrangendo a espacialidade que compreende a Grã-Bretanha, os Estados Unidos e o Império Britânico, explora neste trabalho atual, o feminismo a partir da perspectiva global com o objetivo de entender as inclusões e exclusões do movimento ao longo do tempo. Para a autora: “[...] a história do feminismo não pode ser localizada apenas dentro de determinados países, regiões ou impérios coloniais. As influências globais se baseiam na migração dos indivíduos [...]” (DELAP, 2022, p. 22).

Empenhada com as novas abordagens dos estudos sobre a história do feminismo, Delap pretende contribuir para a crítica ao eurocentrismo, que persistiu durante muito tempo nos estudos sobre o tema e posicionou as mulheres euro-americanas, brancas e burguesas como aquelas que originaram e teorizaram a luta pelos direitos e liberdades das mulheres. Nesse sentido, a autora busca demonstrar com sua obra, como o feminismo não é um movimento oriundo do ocidente, mas que possui suas raízes em todo o globo. Dessa maneira, para Delap: “o feminismo é mais bem compreendido como uma conversa do que como uma importação; mas uma conversa com muitos registros.” (DELAP, 2022, p. 23).

Em *Feminismos: Uma História Global*, podemos ter uma noção da trama de complexidades dos diversos feminismos nos variados contextos globais. Para sua análise, a autora utiliza-se de algumas metáforas. A primeira seria a ideia de “feminismo em mosaico”, que convoca a tentativa de estabelecer uma visão de longe e, ao mesmo tempo, atenta aos fragmentos dessa história. Essa leitura em mosaico é também fundamentada pelo conceito de “política das rachaduras”, de Kimberly Springer. Através dele sugere Delap: “[...] que não olhemos apenas para os casos e para os fragmentos que constituem um mosaico, mas também para as lacunas entre as peças” (DELAP, 2022, p. 24).

No entanto, é na metáfora das “ondas de rádio” proposta pela historiadora Nancy Hewitt e incorporada por Delap, que a autora provoca e crítica uma outra metáfora já bastante consolidada e que estrutura a



organização da história do feminismo em “ondas feministas”. Segundo Delap: “Ela [Nancy Hewitt] propõe que, em vez de vermos sucessivas ‘ondas oceânicas’ de feminismo, imaginemos transmissões radiofônicas simultâneas e concorrentes, algumas com boa altura e clareza, outras perturbadas por estática” (DELAP, 2022, p. 264). Para a autora, a estrutura que organiza o feminismo em “ondas” estabelece uma ideia errônea de homogeneização e igualdade de vozes dentro do movimento. Dessa forma, a ideia proposta por Hewitt e incorporada por Delap, busca complexificar esse entendimento demonstrando que dentro do feminismo há multiplicidade, discordâncias e desigualdades. Além disso, segundo Delap, as ondas radiofônicas também possibilitam que possamos escutar as muitas vozes dos feminismos.

A obra é organizada em oito capítulos que apresentam temáticas diversas e demonstram diferentes formas e maneiras em que as mulheres, em diferentes contextos globais, se organizaram e mobilizaram-se por direitos, liberdades e igualdade de gênero. São eles: sonhos, ideias, espaços, objetos, visuais, sentimentos, ações e canções.

O primeiro capítulo apresenta a ideia de *sonhos* feministas enquanto utopias de um mundo novo. Nele são apresentados, desde a imaginação das novas relações entre homens e mulheres através da literatura, até os sonhos utópicos feministas que se concretizaram através de figuras e posicionamentos diversos. O que fica exposto é a diversidade de imaginação e utopias em que as mulheres pudessem alcançar a igualdade de gênero. Esses novos mundos, sonhados de lugares distintos como Índia (sob o império britânico), União Soviética e Estados Unidos, ora muito se assemelham, ora se distanciam completamente.

Dos *sonhos*, Delap nos encaminha para as *ideias* que inspiraram diversas teorias e análises sobre a organização dos gêneros na sociedade. Desde o início, a autora alerta que parte da constatação de que “a diferença por sexos não é uma divisão natural, mas sim imposta de diferentes formas no tempo e no espaço” (DELAP, 2022, p. 53). Leituras do mundo a partir da dominação de gênero são apresentadas e analisadas através do “patriarcado” e do “nannü”. Sabemos também como essas teorias e análises inseriram-se em movimentos como socialismo, comunismo, anarquismo, nacionalismo, republicanismo e movimento Black Power, assim como também deu base para formas de ações dentro do próprio movimento feminista.

O terceiro capítulo trata da importância da reivindicação de *espaços* para o movimento feminista. Com isso a autora explora os locais de trabalho, templos religiosos e redes econômicas e comerciais, utilizados



pelas mulheres como formas de refúgio, resistência, contestação, acolhimento e empoderamento. Diferenças entre classe, raça e nacionalidade são demonstradas através da ocupação desigual de espaços que foram sendo conquistados por alguns grupos de mulheres, mas completamente negado a outros. A reflexão sobre os espaços no movimento feminista evidencia que o gênero pode unir as experiências das mulheres em diferentes localidades, mas outros marcadores presentes na sociedade capitalista as diferenciam e as impedem de experienciar as mesmas trajetórias.

Objetos e visuais formam o quarto e o quinto capítulo que dialogam entre si e buscam demonstrar a importância da cultura material para o movimento feminista. Conforme Delap argumenta: “[...] os objetos de consumo ajudaram a apresentar argumentos políticos, a comunicar ideias feministas, a identificar outras feministas e a promover os sonhos feministas” (DELAP, 2022, p. 119). No capítulo *visuais* cabe um destaque na análise realizada pela autora sobre o uso do véu pelas mulheres islâmicas e como o Ocidente, com seu ímpeto islamofóbico e orientalista, busca conformar uma ideia do véu como símbolo de opressão. Recusando-se, então a ouvir e compreender as diversidades das experiências e demandas do feminismo islâmico.

Em *sentimentos*, a autora parte do estereótipo disseminado sobre as feministas serem “exaltadas” para demonstrar como não só a raiva, mas também o amor, foram e ainda são combustíveis para muitas das motivações de ações feministas. Essas emoções são frequentemente vivenciadas dentro do próprio movimento, que possui distinções entre si. Há, por exemplo, as feministas que vivenciam a maternidade, as que amam outras mulheres, as latino-americanas, as do norte-global, as comunistas, as liberais e etc. Ora essas mulheres unem-se em apoio umas às outras, ora as suas diferenças tornam-se um ponto de tensão, como demonstrado no caso da Conferência Mundial sobre as Mulheres em 1975.

De certa forma, as *ações* que permearam todas as temáticas tratadas anteriormente, tornam-se o tema central do penúltimo capítulo. Dessa vez, Delap explora as estratégias feministas que tornaram-se ações e propostas concretas. De ações diretas realizadas pelo movimento sufragista britânico às manifestações da Marcha das Vadias, diferentes formas de ação são analisadas pela autora.

As temáticas abordadas são encerradas em *canções*, pois Delap busca ouvir o feminismo através das múltiplas vozes que o compõem. Músicas políticas, mulheres na indústria da música, o canto como ferramenta de protesto e gêneros musicais que despontaram do



movimento feminista, são explorados pela autora que compreende as origens históricas e as trajetórias das confluências entre canções e movimento feminista.

Ao longo de sua obra, os eixos temáticos abordados por Delap são apresentados todos no plural, assim como o título do livro. O ponto forte deste trabalho é pensar em um movimento múltiplo, com diferentes experiências e demandas. Ao apresentar o feminismo como um campo político em constante conflito e disputa desde a sua origem, Delap enriquece a análise do movimento ao explorar um de seus principais paradoxos: ao buscarem a sua inclusão na sociedade, as feministas também geraram algumas de suas próprias exclusões. Atualmente, há quem ainda insista em tratar o movimento feminista como um bloco monolítico e homogêneo. Geralmente são análises que partem de interesses políticos bem estabelecidos, numa tentativa de reduzir e cercar a capacidade revolucionária de determinados grupos que compõem o movimento. *Feminismos: Uma História Global* é uma produtiva contribuição para superar essa noção.

A escolha da autora em elaborar a obra a partir de temáticas também é um ponto positivo da obra, visto que busca distanciar-se de uma história linear e progressiva que narra acontecimentos através de eventos e personalidades marcantes. Delap afirma que “uma exposição linear da mudança ao longo do tempo não capta com facilidade os padrões globais da mobilização feminista [...]” (DELAP, 2022, p. 267). Do mesmo modo que a linearidade não compreenderia toda a gama de complexidade da luta por igualdade de gênero, já que em suas palavras “direitos obtidos nem sempre são mantidos, e com frequência é preciso defendê-los ou readquiri-los depois de um revés.” (DELAP, 2022, p. 267).

Feminismos: Uma História Global demonstra de forma clara a importância dos espaços para o movimento feminista e suas lutas e demandas. Como a maioria dos adeptos da perspectiva global, a obra de Lucy Delap é composta a partir da região norte do globo terrestre. Esse espaço é fundamental para entendermos os caminhos trilhados pela autora para a composição de seu trabalho. Inclusive, Delap descreve em seus agradecimentos a importância das bibliotecas e das universidades européias para a investigação das temáticas propostas. Para ela esses espaços são “tesouros de histórias feministas” (DELAP, 2022, p. 278).

Em seu trabalho, os reflexos desse espaço tornam-se positivos pela diversidade de pesquisas sobre países fora do norte global, que o próprio norte global produz. Entretanto, a obra de Delap é praticamente inteira composta por estes países, restando pouca análise de fontes diretas



consultadas pela autora em arquivos fora do eixo anglo-americano (seu recorte espacial de pesquisa antes de sua escolha pela perspectiva global). A bibliografia consultada pela autora trata-se, sobretudo, de pesquisas produzidas em língua inglesa, ficando reservado o espaço para uma minoria de bibliografia de outros países fora do norte global, mas que foram traduzidas para o inglês. O que deixa a questão se o trabalho de Delap trata-se mais de um levantamento historiográfico de produções anglo-americanas sobre as temáticas abordadas por ela, do que uma pesquisa aprofundada a partir de fontes históricas que os diversos feminismos em contextos globais produziram.

É importante mencionar que em alguns momentos do livro, a autora destaca a escassez do patrimônio documental do movimento feminista, assim como a classificação e o conteúdo dos arquivos acerca do tema. Em suas palavras: “os arquivos históricos - os poucos que documentam o feminismo - se inclinam para a história que as feministas mais poderosas e privilegiadas desejam contar” (DELAP, 2022, p. 13). Quando a autora retoma sua análise sobre a metáfora do “feminismo em mosaico”, ela também argumenta: “não foram bem guardados os registros de protestos e ideias feministas de ativistas pobres, da classe trabalhadora, migrantes ou de minorias étnicas que lutaram por mudança”.

No caso do Brasil, podemos constatar que a renovação dos estudos de gênero e do movimento feminista tem também contestado a ideia falaciosa de que o feminismo foi originado dos meios de mulheres burguesas brancas e intelectualizadas. Um exemplo disso é o livro de Glaucia Fraccaro, *Os direitos das mulheres: feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937)*, lançado em 2018. A obra é resultado de sua tese de doutorado defendida no campo da História Social do Trabalho da UNICAMP no ano de 2016. A pesquisa de Fraccaro foi contemplada com o prêmio "Mundos do Trabalho em Perspectiva Multidisciplinar, da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET)", que publicou sua tese de doutorado em formato de livro.

Nesta obra, a autora realiza uma atenta análise sobre o período de transição da Primeira República no Brasil, na conhecida Era Vargas, direcionando seu olhar para a construção dos direitos das mulheres através da formação das leis trabalhistas do país. Para isso, Fraccaro investiga as relações do Estado com as trabalhadoras, as políticas internacionais sobre o trabalho das mulheres que emergiam no período, o movimento operário brasileiro e suas lutas e o movimento feminista brasileiro que ganhava fôlego nos primeiros anos do século XX. O recorte temporal da pesquisa está localizado entre o ano de 1917, momento de



efervescência pelas greves operárias no Brasil, até 1937, ano em que foi criado o Departamento Nacional da Mulher, órgão que não chegou a ser implementado devido ao golpe do Estado Novo (FRACCARO, 2018).

O trabalho de Fraccaro torna-se importante para pensarmos o argumento de Lucy Delap sobre a escassez de fontes do movimento feminista, pois a historiadora demonstra, de forma excepcional, as diversas maneiras em que podemos pesquisar e encontrar documentos sobre as lutas das mulheres. O livro de Fraccaro, permite um espaço para pensarmos as mulheres comuns e trabalhadoras como formuladoras de teorias e análises sobre a sua realidade, assim como agentes de reivindicações de seus direitos e demandas por igualdade de gênero.

Para isso, Fraccaro consultou inúmeros periódicos da época, os boletins do Departamento Estadual do Trabalho, os prontuários da Delegacia Estadual da Ordem Política e Social (DEOPS), as circulares do Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem (CIFT), arquivos da Organização Internacional do Trabalho, cartas, atas e relatórios da Internacional Comunista. Nesses arquivos, a autora buscou os fragmentos e ecos da história das mulheres trabalhadoras e de que forma essas mulheres atuaram a partir das pautas do movimento feminista, contribuindo assim para a construção do feminismo.

A contribuição brasileira para a diversidade do processo histórico do movimento feminista é lembrada brevemente por Delap em alguns momentos do livro. Em um trecho do capítulo *espaços*, por exemplo, o livro *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, trabalho de Maria Odila Leite da Silva Dias sobre as trabalhadoras livres e escravizadas em São Paulo, no século XIX, é citado. A obra foi lançada no Brasil em 1984 e traduzida na Inglaterra em 1995, de modo que Delap faz uso da edição traduzida para a língua inglesa. A contribuição do trabalho de uma das maiores historiadoras brasileiras, fornece a *Feminismos: Uma História Global*, a demonstração de como as mulheres livres e escravizadas se uniram em solidariedade para resistir à cobrança de impostos sobre suas atividades no comércio da cidade de São Paulo. A obra de Dias é o resultado de sua pesquisa em diversos arquivos históricos da cidade de São Paulo, sobretudo aqueles que se referem aos processos-crime do Tribunal Judiciário de São Paulo. Ou seja, a história das mulheres pobres, da classe trabalhadora, negras e imigrantes, podem ser encontradas em diversos arquivos (DIAS, 1995).

O contexto brasileiro é citado em outros dois momentos de *Feminismos: Uma História Global*. Na introdução, a autora recupera uma citação da editora do *O Jornal das Senhoras*, a argentina Juana Paula



Manso de Noronha, pois a personagem traça um contraponto entre as mulheres da Europa, que em sua opinião seriam “avançadas”, e as mulheres da América do Sul que seriam “atrasadas”. Através da citação, Delap buscou demonstrar como nos séculos XIX e XX, o desenvolvimento do nacionalismo levou algumas mulheres a vincular-se aos debates sobre o progresso nacional. Já no capítulo *sentimentos*, a autora faz outra citação, desta vez de uma fala da sufragista brasileira, Bertha Lutz, no ano de 1918. No subcapítulo que trata sobre o tema da maternidade a partir dos sentimentos, a fala de Lutz versava sobre a responsabilidade das mulheres sobre a instrução de seus filhos.

Essas citações são realizadas indiretamente por Delap através do trabalho da historiadora norte-americana June Edith Hahner, *Emancipating the Female Sex: The Struggle for Women’s Rights in Brazil, 1850-1940*, produzido e publicado em língua inglesa no ano de 1990, pela Duke University Press. A fala de Bertha Lutz e o editorial de Juana Paula Manso de Noronha foram encontrados por Hahner na *Revista da Semana* e no *O Jornal das Senhoras*, periódicos que encontram-se em acesso livre na Hemeroteca Digital Brasileira, local de referência para diversas pesquisas a partir das fontes impressas sobre a história e a sociedade brasileira.

Cabe mencionar que o Brasil é também lembrado no capítulo *ideias* pela figura do presidente Jair Bolsonaro e suas declaradas opiniões e efetivas políticas antifeministas. Realizando alguns paralelos com a conjuntura atual, Delap expressa a relevância de entender o passado dos feminismos e de como suas continuidades permanecem tangentes no período atual.

Outro exemplo desse paralelo com a contemporaneidade é a questão trans, abordada brevemente pela autora, mas capaz de indicar como os feminismos ainda estão em profundo debate, disputa e exclusão de determinados grupos de mulheres. A experiência de pessoas transgêneras e transexuais nos feminismos é evidenciada como sendo anterior aos tempos atuais. A autora explora no capítulo *canções* como a “cultura das mulheres” nos mundos da dança, da música e da arte nos anos 1970-1980, provocaram a exclusão de pessoas trans através da hostilização e do controle sobre o que determinaria a “condição de mulher”.

Ainda hoje, lamentavelmente, o feminismo precisa lidar com grupos que buscam a exclusão de algumas mulheres de seus movimentos. A permanência da ideia do “ser mulher” como algo essencialmente biológico, como defendem os grupos de feministas radicais trans-excludente (mais conhecidas como TERF, do inglês: *trans-exclusionary*



radical feminist) são um exemplo de como o movimento feminista ainda é capaz de produzir suas próprias exclusões. Delap, ao demonstrar as controversas de um certo essencialismo presente no movimento feminista, provoca os leitores a pensar sobre as contribuições de Raewyn Connell e de Judith Butler que buscam romper com a ideia dominante de gênero como biogenética.

Portanto, a obra *Feminismos: Uma História Global*, aponta que a perspectiva global ainda atravessa muitos limites para chegar à condição de um paradigma historiográfico. O problema do acesso às fontes devido às distâncias geográficas, assim como, pela barreira idiomática, por exemplo, acabam por fazer com que os historiadores que investem na perspectiva global elejam análises sobre documentos e bibliografias mais próximos de suas realidades ou de produções anteriormente realizadas. No entanto, a obra de Lucy Delap mostra-se uma produção significativa para compreender as complexidades dos feminismos e de seus múltiplos projetos. *Feminismos: Uma História Global* nos provoca a pensar sobre as conexões entre as demandas e lutas dos movimentos feministas ao longo da história e sobre diversos contextos globais. A obra é capaz de complexificar o feminismo como movimento e conceito, fazendo com que nós, historiadores, queiramos nos dedicar para que as vozes excluídas do movimento possam vir a falar cada vez mais alto.

Referências

CONRAD, Sebastian. O que é história global? Tradução de Teresa Furtado e Bernardo Cruz. Lisboa: Edições 70, 2019.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. 2^o edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELAP, Lucy. *Feminismos: Uma história global*. Tradução de Isa Mara Lando e Laura Teixeira Motta. 1^a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FRACCARO, Gláucia. Os direitos das mulheres: feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.



DELAP, Lucy. *Feminismos: Uma história global*. Tradução de Isa Mara Lando e Laura Teixeira Motta. 1^o edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

239

Samara Akemi SARAIVA

Mestranda do Programa de Pós Graduação em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Graduada em História - Licenciatura pela mesma instituição (2017-2021). Participante dos Grupos de Pesquisas "História Social da Cultura: Literatura, Imprensa e Sociedade", da UNIFESP, coordenado pelo Prof. Dr. Denilson Botelho, e "História, Literatura e Sociedade" da UFSC, coordenado pelo Prof. Dr. Denilson Botelho e Prof. Dr. Adriano Luiz Duarte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0412327739426842>. E-mail: samara.akemi@unifesp.br.

Recebido em: 31/01/2023

Aprovado em: 18/08/2023