



ORGANIZADORES

Josivan Alves Ribeiro

Aline Soares Campos

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

Emanuela Ferreira Matias

José Gerardo Vasconcelos

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Múltiplas histórias, a mesma paixão

**EDIÇÕES
INESP**



ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Múltiplas histórias, a mesma paixão



ORGANIZADORES

Josivan Alves Ribeiro
Aline Soares Campos
Francisca Mayane Benvindo dos Santos
Emanuela Ferreira Matias
José Gerardo Vasconcelos

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Múltiplas histórias, a mesma paixão

INESP

FORTALEZA

2025

**INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS
SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO
DO CEARÁ – INESP**

João Milton Cunha de Miranda

Diretor-Executivo

Ernandes do Carmo

Articulação

Valdemice Costa (Valdo)

Supervisão de Design

Valquíria Moreira / Igor Gonçalves Pinho

Assistente Editorial

Acessibilidade Digital

Tiago Melo e Aurenir Lopes

Sara Maria Marques

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa (Créditos da fotografia da capa: Alejandro Aznar no site Pexels <https://www.pexels.com/pt-br/foto/mulher-arte-franca-estatu-a-18088640/>. Imagem de uso não comercial, sem fins lucrativos e direcionada à educação, de acordo com as regras do site.)

Imagens das estátuas geradas por Inteligência Artificial (Gemini) a partir de prompts fornecidos pela designer

Ilustrações

Gustavo Vasconcelos

Revisão

Catalogado por Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

G326 Gênero, sexualidade e educação [livro eletrônico]: múltiplas histórias, a mesma paixão / organizadores, Josivan Alves Ribeiro ... [et al.].
– Fortaleza: INESP, 2025.
342 p. : il. color. ; 49699KB ; PDF

ISBN 978-65-6094-088-8

1. Feminismo. 2. Mulheres – condições sociais. 3. Gênero e educação. I. Ribeiro, Josivan Alves. II. Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado.

CDD 305.42

EDIÇÕES INESP

Rua Barbosa de Freitas, 2674, 5º andar - Dionísio Torres, Fortaleza-CE | CEP 60170-900

Anexo II - Dep. José Euclides Ferreira Gomes - 5º andar

Fone: (85) 3277-3702

presidenciainesp@al.ce.gov.br / inesp@al.ce.gov.br

***** DISTRIBUIÇÃO GRATUITA *****

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS ÀS EDIÇÕES INESP.

A presente obra não poderá ser comercializada e sua reprodução, total ou parcial, por quaisquer meios reprográficos ou digitais, deverá ter a autorização prévia das Edições Inesp.

CONSELHO EDITORIAL

PROF. DR. ADAUTO LOPES DA SILVA FILHO (UFC)

PROFA. DRA. DANIELLE RODRIGUES DE OLIVEIRA (UFC)

PROFA. DRA. ERBÊNIA MARIA GIRÃO RICARTE (UFC)

PROFA. DRA. FÁTIMA MARIA NOBRE LOPES (UFC)

PROF. DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE (UFC)

PROFA. DRA. GABRIELLE BESSA PEREIRA MAIA (UFC)

PROF. DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (UFC)

PROF. DR. LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO (UFC)

PROFA. DRA. MAGNOLIA MARIA OLIVEIRA COSTA (UFC)

PROFA. DRA. TÂNIA GORAYEB SUCUPIRA (UFC)

PALAVRA DO PRESIDENTE DA ALECE

A democracia não é um estado de maturidade nacional e institucional que se instala, e se preserva pela sua própria natureza, sem que precisemos nos manter vigilantes a fim de combater ataques e construí-la cotidianamente.

E como as gerações mudam, os jovens de hoje precisam aprender com os jovens de ontem que o Parlamento é a expressão mais fiel do poder democrático da população. Os debates, os perfis dos e das parlamentares, as leis produzidas, são resultados do que somos na nossa essência.

Manifesto gratidão aos meus pares, cujos votos me colocaram à frente do Legislativo cearense exatamente nesta celebração de 190 anos do Parlamento. Celebração que é o resultado da continuidade de um processo democrático iniciado em 1835, e é cheio de ranhuras, a exemplo de ditaduras, golpes, uma cruel pandemia, e o doloroso incêndio do Plenário 13 de Maio – o coração dos nossos mandatos. Ranhuras que vamos enfrentando, resistindo e nos reconstruindo com bravura.

Não somos mais a Província do Ceará. Contudo, não podemos esquecer, foi lá que o senador José Martiniano de Alencar plantou a semente da casa em que agora podemos ver germinar uma comissão temática dos direitos e defesas da mulher cearense – um marco moderno e necessário.

Portanto, com firmeza, gentileza, educação e ternura, respeitamos o passado, para construir um futuro melhor. A assembleia que chega aos 190 anos como uma das mais transparentes do país deverá trabalhar para ser a mais transparente do Brasil.

Porque nosso passado e nosso futuro é ousar. O Ceará, que é referência na educação brasileira, não vê fronteiras como barreiras, mas sim como desafios a serem superados. E seguiremos em frente. Tenham certeza.

Deputado Estadual Romeno Aldigueri

Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

PALAVRA DO DIRETOR-EXECUTIVO DO INESP

O Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), criado em 1988, é um órgão técnico e científico de pesquisa, educação e memória. Ao idealizar e gerenciar projetos atuais que se alinhem às demandas legislativas e culturais do estado, objetiva ser referência no cenário nacional.

Durante seus mais de 30 anos de atuação, o Inesp prestou efetiva contribuição ao desenvolvimento do estado, assessorando, por meio de ações inovadoras, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece). Dentre seus mais recentes projetos, destacam-se o Edições Inesp e o Edições Inesp Digital, que têm como objetivos editar livros, coletâneas de legislação e periódicos especializados. O Edições Inesp Digital obedece a um formato que facilita e amplia o acesso às publicações de forma sustentável e inclusiva. Além da produção, revisão e editoração de textos, ambos os projetos contam com um núcleo de design gráfico.

O Edições Inesp Digital já se consolidou. A demanda por suas publicações alcançou uma marca de 5 milhões de downloads. As estatísticas demonstram um crescente interesse nas publicações, com destaque para as de Literatura, Ensino, Legislação e História, estando a Constituição Estadual e o Regimento Interno entre os primeiros colocados.

Gênero, Sexualidade e Educação: múltiplas histórias, a mesma paixão é mais uma obra do diversificado catálogo de publicações do Edições Inesp Digital, que, direta ou indiretamente, colaboram para apresentar respostas às questões que afetam a vida do cidadão.

João Milton Cunha de Miranda

Diretor-Executivo do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp)

APRESENTAÇÃO

Não vejo essas mulheres como heroínas modelares.
Na verdade, vejo-as como marcos históricos ou como lugares,
marcos históricos – melhor dizendo, arenas –
onde travam embates políticos e culturais cruciais,
passíveis de serem examinados, pormenorizadamente.

Joan Scott, 1988.

Este livro busca entender como o feminismo é pensado e sentido em nossa sociedade em diferentes espaços. Através dos artigos selecionados nesta obra, podemos perceber como essa temática vem sendo abordada nas instituições escolares, nas universidades, no lar, nos ambientes coletivos, nos ser-tões e nas áreas urbanas.

As mulheres ocupam seus espaços, resistindo ao patriarcado e suas formas de violência, lutando contra a submissão que tantas vezes tenta diminuir suas maneiras de ser e pensar. Também nos deparamos com trabalhos interessantes que ressaltam a importância das mulheres que se destacam na ciência, na arte e na educação.

Nesta obra, encontramos pesquisadoras que são referências nas questões de gênero e feminismo, como Simone de Beauvoir, Judith Butler, Joan Scott, Michelle Perrot, Mary Del Priore, Angelica Muller, fundamentais para embasar as reflexões sobre essa temática.

Este livro nos convida para uma leitura instigante e necessária para os dias atuais, pois as lutas femininas pela igualdade de direitos políticos, sociais e econômicos devem permanecer constantes em nossa sociedade. O conservadorismo e o retrocesso não podem prevalecer nas disputas políticas e culturais da atualidade. As mulheres não são heroínas, mas são pessoas históricas

atuantes que ocupam e resistem, lutando contra o machismo, o racismo, o genocídio, a homofobia e todas as formas de violência. Por meio da busca incessante por autonomia e igualdade, o feminismo abre portas para que as mulheres tenham o direito à vida e à liberdade de serem quem elas são.

Junho de 2025

Danielle Rodrigues de Oliveira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

PREFÁCIO

Este livro nasce do desejo urgente de olhar o mundo pelas lentes do Gênero, Sexualidade e Educação, com múltiplas histórias movidas pela mesma paixão, compreendendo que questionar desigualdades não é apenas um ato de coragem, mas também de responsabilidade social. Cada página é um convite à reflexão sobre como as estruturas sociais moldam nossas vivências, nossas vozes e nossos corpos.

Aqui, celebramos conquistas históricas e expomos as batalhas que ainda precisam ser travadas, dentro de casa, nas escolas, no trabalho, nas ruas, na linguagem, na cultura e na política. Este é um chamado à leitura e à ação: que possamos reconhecer privilégios, enfrentar silêncios e construir pontes de diálogo, empatia e transformação.

Que estes trabalhos fortaleçam lutas, acolham quem chega, provoquem quem se omite e apaixone quem acredita que um mundo mais justo para todas as pessoas não é utopia, mas caminho. Cada capítulo aqui reunido é um convite a percorrer, com olhar crítico e sensível, diferentes caminhos de resistência, pesquisa, memória e ação.

Abrindo a obra, Denílson Albano Portácio e Josefa Jackline Rabelo recuperam, com rigor e poesia, o legado de Cecília Meireles, enfatizando sua contribuição pioneira para a educação brasileira e sua postura engajada em tempos de profundas transformações sociais. Em seguida, Marlia Aguiar Fancha, ao relatar a formação do NUGEP, nos mostra como a escola pode se tornar um espaço vivo de formação cidadã, onde estudantes e professores(as) se encontram para pensar e elaborar intervenções no cotidiano escolar, a fim de abordar as temáticas gênero e feminismos.

Brenda Rodrigues Freire, Ulyane Vieira Gomes e Débora Cristina Vasconcelos Aguiar nos conduzem por uma instigante revisão de literatura que reflete sobre a trajetória discursiva da mulher até a organização de mo-

vimentos feministas, conectando teoria e práxis. Já Jaireilson Silva de Sousa e Francisco Adilson Lopes da Silva apontam caminhos de resistência da mulher na ciência, na arte e na educação, enfatizando a força feminina que atravessa espaços historicamente excludentes.

Mayara Cruz Albuquerque, Izabel Cristina Soares da Silva Lima e Ana Cristina de Moraes nos levam aos sertões, revelando como o Projeto Severinas Mulheres do Sertão entrelaça pedagogia, arte e ativismo feminista, fortalecendo vozes que desafiam silêncios impostos.

Vanessa Mariano de Castro, José Olímpio Ferreira Neto e Clauber Nascimento de Sousa discutem, em perspectiva decolonial, a biblioteca escolar como território potente para práticas antirracistas.

Priscila Mayara Pinho Vieira, Willame Anderson Simões Rebouças e Maria Kélia da Silva nos sensibilizam sobre os desafios de ser estudante-mãe no ensino superior, iluminando tensionamentos e superações que atravessam a maternidade e a vida acadêmica.

Na sequência, Willame Anderson Simões Rebouças, Nádja Diógenes Maia e Mádja Diógenes Maia enfatizam a relevância da educação sexual infantil para garantir segurança, consentimento e desenvolvimento integral das crianças.

Dhara Santos Mendes narra, com delicadeza e coragem, a história de uma mulher cearense que encontrou no artesanato um fio de resistência e superação da violência doméstica.

Marisol dos Santos e Pedro Rogério nos convidam a pensar como a cultura patriarcal ainda silencia a presença feminina na música cearense, revelando contradições e caminhos de visibilidade.

Francisca Genifer Andrade de Sousa, Francisca Mayane Benvindo dos Santos e Francisca Risolene Fernandes revisitam a trajetória de Mileva Maric, destacando as questões de gênero invisibilizadas nos bastidores da Teoria da Relatividade.

Júlia de Fátima Santos da Silva, Patrícia Chagas Fortes e Rebeca Souza Pita relatam práticas pedagógicas afrocentradas na escola pública, mostrando que a educação antirracista é possível, necessária e transformadora.

Natália Viviane Santos de Menezes, Yohana Alencar Oyátòsín e Emanuela Ferreira Matias, através de um resgate histórico e teórico, evidenciam como o racismo, o sexismo e a desigualdade social estruturam barreiras para as mulheres negras, que, apesar das conquistas com as políticas afirmativas como a Lei de Cotas, ainda enfrentam exclusão, precariedades e múltiplas opressões dentro e fora das Universidades.

Aline Soares Campos e José Gerardo Vasconcelos propõem uma reflexão essencial sobre a trajetória histórica, as lutas e os desafios do movimento em território brasileiro. Evidenciam como as conquistas de direitos das mulheres são frutos de mobilizações coletivas, resistência e enfrentamento ao patriarcado.

Patrícia Cristina de Aragão nos traz as questões que perpassam a luta das mulheres indígenas. Faz uma análise da inserção social delas na busca por melhores condições de vida, nos revelando aspectos importantes para compreender o lugar de luta das mulheres nos seus corpos-territórios e suas memórias de resistências por meio da escrita literária.

Por fim, Josivan Alves Ribeiro, Patrícia Lima Freire e José Gerardo Vasconcelos refletem sobre a interdição da homossexualidade masculina, convidando-nos a confrontar os discursos que historicamente construíram o pecado e a doença como instrumentos de opressão.

Cada autora e autor aqui presente compartilha saberes, experiências e afetos que alimentam nossa esperança de que novas narrativas, novas práticas e novas alianças possam florescer. Que estas páginas se façam sementes, lançadas para germinar em cada leitor e leitora a coragem de questionar, transformar e sonhar.

Boa leitura e boa luta!

Patrícia Lima Freire

Universidade Federal do Ceará (UFC)

SUMÁRIO

- 1 A PEDAGOGIA POÉTICA DE CECÍLIA MEIRELES: UMA PÁGINA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 17**
Denílson Albano Portácio / Josefa Jackline Rabelo
- 2 GÊNERO E FEMINISMOS NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DO NÚCLEO DE GÊNERO DA ESCOLA EDMILSON PINHEIRO - NUGEP 39**
Marlia Aguiar Façanha
- 3 DA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA MULHER À ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA..... 61**
Brenda Rodrigues Freire / Ulyane Vieira Gomes / Débora Cristina Vasconcelos Aguiar
- 4 MULHER E ESCOLA: RESISTÊNCIA NA CIÊNCIA, NA ARTE E NA EDUCAÇÃO 85**
Jaireilson Silva de Sousa / Francisco Adilson Lopes da Silva
- 5 FEMINISMO SERTÕES ADENTRO: A PEDAGOGIA ARTIVISTA FEMINISTA DO PROJETO SEVERINAS MULHERES DO SERTÃO 103**
Mayara Cruz Albuquerque / Izabel Cristina Soares da Silva Lima / Ana Cristina de Moraes
- 6 BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DECOLONIAL..... 125**
Vanessa Mariano de Castro / José Olímpio Ferreira Neto / Clauber Nascimento de Sousa
- 7 TENSIONAMENTOS ENTRE A MATERNIDADE E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES-MÃES NO ENSINO SUPERIOR 147**
Priscila Mayara Pinho Vieira / Willame Anderson Simões Rebouças / Maria Kélia da Silva
- 8 CONSENTIMENTO, SEGURANÇA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL 163**
Willame Anderson Simões Rebouças / Nádja Diógenes Maia / Mádja Diógenes Maia

- 9 **FIOS DE RESISTÊNCIA: ARTESANATO COMO SUPERAÇÃO DA VIO-
LÊNCIA DOMÉSTICA NA HISTÓRIA DE UMA MULHER CEARENSE..**181
Dhara Santos Mendes

- 10 **A CULTURA PATRIARCAL E O ESCAMOTEAMENTO FEMININO NA
MÚSICA CEARENSE** 197
Marisol dos Santos / Pedro Rogério

- 11 **TRAJETÓRIA DE MILEVA MARIC E QUESTÕES DE GÊNERO QUE CIR-
CUNDAM A TEORIA DA RELATIVIDADE** 217
Francisca Genifer Andrade de Sousa / Francisca Mayane Benvindo dos Santos /
Francisca Risolene Fernandes

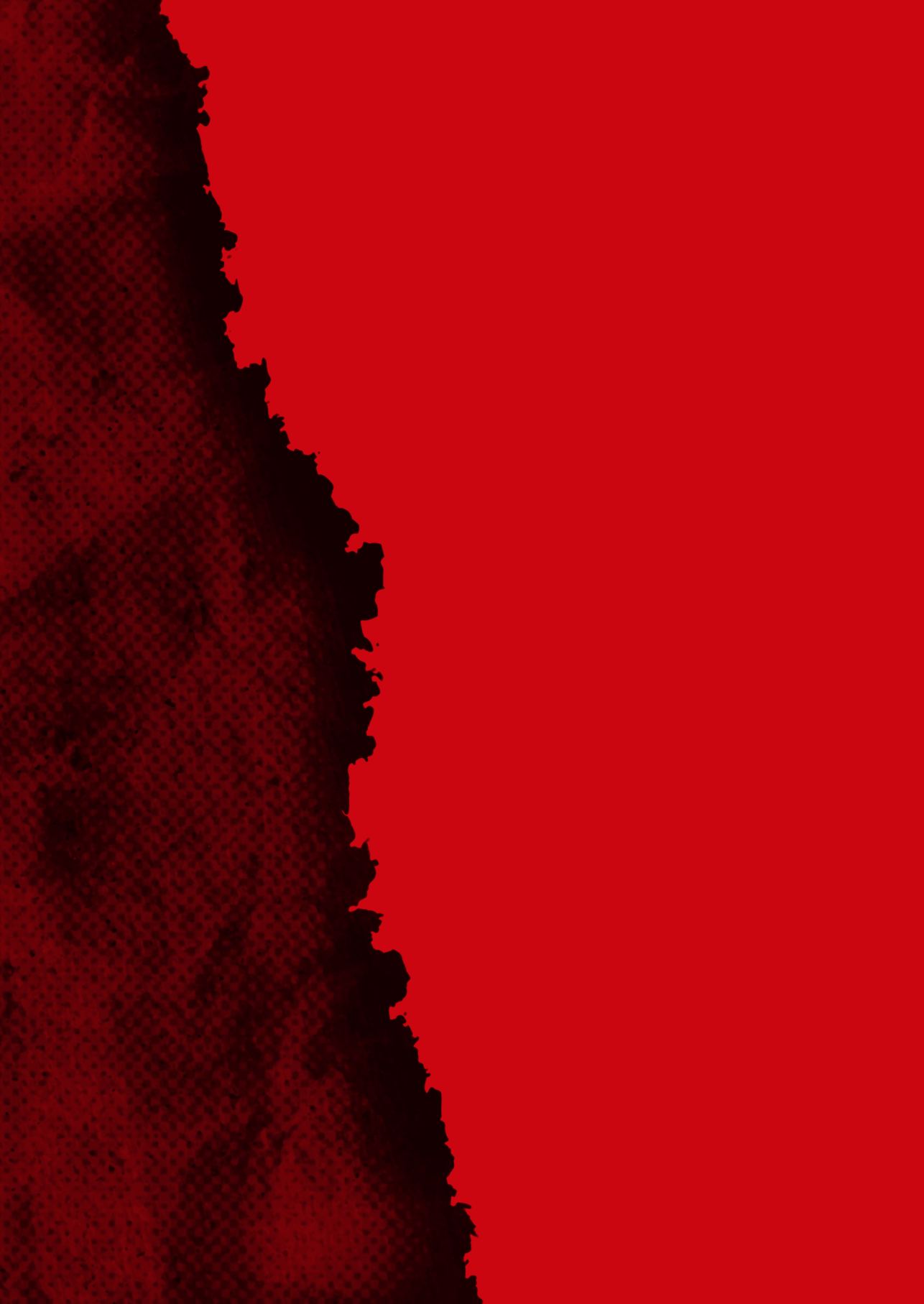
- 12 **A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SEU IMPACTO NO COTIDIANO ES-
COLAR: RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFROCENTRADAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA/CE.** 237
Júlia de Fátima Santos da Silva / Patrícia Chagas Forte / Rebeca Souza Pita

- 13 **MULHERES NEGRAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLE-
XÕES SOBRE OS IMPACTOS DA INTERSECCIONALIDADE** 261
Natália Viviane Santos de Menezes / Yohana Alencar Oyátòsín / Emanuela Ferreira Matias

- 14 **MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL** 285
Aline Soares Campos / José Gerardo Vasconcelos

- 15 **MULHERES INDÍGENAS E SUAS HISTÓRIAS DE VIVER: MEMÓRIA DE
LUTA E RESISTÊNCIA** 303
Patrícia Cristina de Aragão

- 16 **DO PECADO À DOENÇA: REFLEXÕES SOBRE A INTERDIÇÃO DA HO-
MOSSEXUALIDADE MASCULINA** 321
Josivan Alves Ribeiro / Patrícia Lima Freire / José Gerardo Vasconcelos



1

A PEDAGOGIA POÉTICA DE CECÍLIA MEIRELES: UMA PÁGINA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

Denílson Albano Portácio

Josefa Jackline Rabelo

1 Este artigo é parte de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará que trata das ressonâncias lukácsianas nas Crônicas de Educação de Cecília Meireles sob orientação da professora doutora Josefa Jackline Rabelo.

Eu não pude conhecê-la,
sua história está mal contada,
mas seu nome, de barca e estrela,
foi: SERENA DESESPERADA.

Cecília Meireles



Introdução

Esse trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições de Cecília Meireles (1901-1964) para a educação e a literatura brasileira, com destaque para questões relacionadas à participação da escritora em movimentos e eventos que deram visibilidade à mulher na sua época. Ele estrutura-se em duas seções. Na primeira, serão apresentadas a trajetória intelectual da autora e suas considerações acerca da literatura. Na segunda, serão abordadas suas contribuições para a educação consideradas avançadas para o início do século XX, especificamente na década de 1930 e o impacto dessas contribuições.

A Trajetória Intelectual de Cecília Meireles com algumas Pedras no Meio do Caminho

Cecília Meireles debateu inúmeros assuntos relacionados à educação e à literatura em jornais e conferências. Escreveu livros de poemas para crianças e adultos, além de livros didáticos adotados em escolas. Sua atuação como educadora e escritora envolvida com questões da infância foi importante no

desenvolvimento da literatura infantil brasileira e nas discussões acerca da educação da criança. Escreveu também crítica literária e realizou traduções em mais de cinco idiomas. Foi folclorista, artista plástica, fez canto, tocava violino e cravo. Sua vida era movida por várias paixões: o poder de transformação da educação, a magia da escrita, o poder da palavra, o encanto da música, a ludicidade das cores e muitas outras. No entanto, sua principal seiva era a sensibilidade pedagógica, força para lutar e liberdade para recomeçar sempre. Sua estrada foi construída assim, com ladrilhos e pedras, flores e espinhos. Nunca deixou de apreciar os riachos cristalinos, nem de enfrentar os rios caudalosos. Defendia uma educação moderna para o Brasil com base nos princípios da Nova Educação, mas nunca distanciada dos valores humanitários. Deixou isso claro na sua tese *O Espírito Vitorioso* (1929): “A principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas”.

Algumas de suas obras, em especial as poéticas, encontram-se presentes em livros didáticos da educação infantil e do ensino fundamental. São constantemente utilizadas por educadores em sala de aula no trabalho da linguagem oral e escrita, possuem linguagem instigante para os alunos em processo de aprendizagem, quando bem utilizadas tornam-se um excelente recurso didático. Acredita-se que, apesar de ser conhecida como um dos maiores nomes da Literatura Brasileira, faz-se necessário registrar também a grande contribuição de Cecília Meireles para a educação. Foi professora da educação básica e superior, diretora de escola e técnica em educação. Por isso, seu percurso não pode ser destituído de um período social e histórico, nem de sua atuante participação social nas questões educacionais enquanto escritora e educadora. Sua ação nos movimentos coletivos por meio da sua inserção nos diversos grupos sociais das décadas de 1920 e 1930, em defesa dos direitos estudantis, de melhores condições de vida para mulheres, direito à educação para todos, possibilita mostrar parte da vida dessa intelectual que precisa ser mais conhecida e divulgada. Dessa forma, também se pode perceber a sua crítica sobre a sociedade, a política e a educação da época.

Quem foi Cecília Meireles?

Cecília Meireles nasceu no dia 7 de novembro de 1901, no Rio de Janeiro, e teve sua vida e obra fortemente influenciadas por eventos pessoais e contextuais de sua época, tornando-se um dos maiores nomes da literatura brasileira do século XX. Coursou o ensino fundamental na Escola Modelo Estácio de Sá, onde, ao concluir o curso em 1910, recebeu das mãos de Olavo Bilac, inspetor da escola, uma Medalha de Ouro Olavo Bilac com distinção e louvor pelo desempenho durante todo o curso. Nessa época, ainda criança, escreveu seus primeiros versos. Amava a música, o que a fez estudar canto, violão e violino no Conservatório Nacional de Música. Acreditava que seria lembrada no Brasil pela sua engajada contribuição na educação e não somente pela sua contribuição para as letras. Esse artigo se propõe, também, a mostrar a Cecília educadora. Publicou seu primeiro livro, *Espectro* (1919), aos 18 anos, com forte influência do Simbolismo. Participou da *Revista Festa* (1927 a 1935) fundada logo depois do Modernismo.

Em 1932, Anísio Teixeira, sob a influência das ideias de ciência, democracia e educação do filósofo americano John Dewey foi um dos principais articuladores do movimento pela Escola Nova no Brasil por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual possibilitou que alguns educadores brasileiros manifestassem sua insatisfação sobre a forma como era feita a educação no país. À frente dos manifestantes estavam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, os quais lideraram o movimento, entre outros, que somavam o total de 26 signatários do documento, dentre eles, Cecília Meireles, uma das três mulheres que assinaram o manifesto. Ela foi responsável pela divulgação das ideias do Manifesto na imprensa. Assim o fez no jornal *Diário de Notícias* na editora *Páginas da Educação*, da qual era diretora e mantinha uma coluna, *Comentários*. Nela escrevia diariamente as Crônicas de Educação, espaço no qual tinha plena liberdade para emitir sua opinião. As outras duas mulheres que assinaram o Manifesto foram as profes-

soras Armanda Álvaro Alberto e Noemy M. da Silveira. Dificilmente a participação dessas mulheres nesse Manifesto é mencionada. Por isso, daremos aqui destaque a esse aspecto da atuação intelectual de Cecília Meireles.

Cecília Meireles também foi autora de livros didáticos. Por achar poucas opções de livros paradidáticos para crianças, publicou *Criança, meu amor* (1923), adotado pelo Distrito Federal e os estados de Minas Gerais e Pernambuco, e *Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1938), sendo esse último adotado nos EUA, adaptado por ela mesma, para lecionar Cultura Brasileira em inglês, na Universidade do Texas, no ano de 1940, em Austin. Ainda em 1923, publicou os livros de poesia *Nunca mais* e *Poema dos Poemas*. Na sua intensa produção, publicou *Baladas para El-Rei* (1925), *O Espírito Vitorioso* (1929), *Saudação à menina de Portugal* (1930), *Batuque, samba e Macumba: estudos de gesto e de ritmo 1926-1934* (1935). Em 1934, realizou uma pesquisa nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, a qual denominou *Inquérito de Leituras Infantis* e que tinha como objetivo saber como estavam as leituras das crianças, quais livros tinham lido, que gênero de leitura preferiam e se as escolas tinham biblioteca. Como resultado prático dessa pesquisa, fundou a primeira Biblioteca Infantil do Rio de Janeiro, que logo tornou-se Centro de Cultura Infantil pelas possibilidades de atividades diferenciadas oferecidas às crianças: leitura, teatro, cinema e canto. Foi também professora de Literatura Brasileira em Lisboa e Coimbra. Em 1936, após nomeação, passou a lecionar na Universidade do Distrito Federal, que posteriormente se tornaria Universidade Federal do Rio de Janeiro. Publicou também *A Festa das Letras* (1937), livro de poemas dedicado ao público infantil.

Em constante produção, publicou em 1939 o livro *Viagem* com o qual recebeu o Prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras. Em seguida, *Olhinhos de Gato* (1940), um livro autobiográfico referente a sua infância e adolescência, *Vaga Música* (1942), *Poetas Novos de Portugal* (1944), *Mar Absoluto e outros poemas* (1945), *Rui – Pequena História de uma Grande Vida* (1949), *Retrato Natural* (1949), *Problemas de Literatura Infantil* (1950), *Amor em Leo-*

noreta (1952), *Romanceiro da Inconfidência* (1953), fruto de dez anos de pesquisa e elaboração, *Poemas Escritos na Índia* (1953), *Pequeno Oratório de Santa Clara* (1955), *Pistoia, Cemitério Militar Brasileiro* (1955), *Panorama Folclórico de Açores* (1955), *Canções* (1956), *Giroflé, Giroflá* (1956), *Romance de Santa Cecília* (1957). Publica a conferência pronunciada em Porto Alegre, intitulada “*O folclore na literatura brasileira*” (1957), publica, em folheto do Centro Cultural Brasil-Israel, *A Bíblia na literatura brasileira* (1957), pelo MEC, publica sua conferência *Expressão Feminina da poesia na América* (1959), *Metal Rosicler* (1960), *Poemas Escritos na Índia* (1962), *Solombra* (1963), *Ou isto ou aquilo* (1964), *Escolha o seu sonho* (1964).

Ao longo de sua carreira, Cecília Meireles produziu essa extensa obra literária, que inclui poemas, ensaios, crônicas e traduções. Sua poesia é conhecida por sua profundidade, diversidade temática e introspecção, abordando temas que lhe tocaram intensamente ao longo da sua existência, como, por exemplo, a vida, a morte, a infância, a natureza e a liberdade. Além disso, destacou-se como tradutora de obras de autores estrangeiros, expandindo, assim, o horizonte literário do país. Fiel aos seus princípios, ela jamais filiou-se a um partido político, manteve-se crítica a tudo que de alguma forma lhe tolhia a liberdade. Estava atenta aos grilhões do comunismo e do fascismo, das ideologias doutrinárias das igrejas e das segregações sociais. Muitas publicações de Cecília Meireles foram feitas após sua morte, dentre elas as suas *Crônicas de Educação* e *Crônicas de Viagens*.

Na década de 1930, a poeta dedicou-se a analisar, estudar e discutir as questões relacionadas à educação brasileira e suas perspectivas futuras. Para isso, desenvolveu ações concretas, principalmente para crianças. Resultou daí a criação da primeira biblioteca infantil pública do Brasil, em parceria com Correia Dias, seu primeiro marido, que era artista plástico. “Pensar em organizar criteriosamente uma biblioteca infantil é ter de lutar, desde logo, com uma dificuldade que inutiliza esse bom propósito: a falta de livros para crianças, entre nós” (Meireles, 2001, p.119). Segundo Jussara Pimenta (2011),

A biblioteca infantil, criada em abril e inaugurada somente em agosto de 1934, foi um dos projetos mais ambiciosos da reforma anisiana e um espaço onde Cecília Meireles pôde desenvolver sua criatividade e seu empenho em favor da literatura infantil. Situada na enseada de Botafogo, era conhecida pela população como Pavilhão Mourisco. Tornou-se um dos grandes empreendimentos culturais da reforma e destinava-se a ser a Biblioteca Infantil do Distrito Federal, mas se transformou num centro de cultura infantil, já que extrapolava os objetivos de uma simples biblioteca, pois conjugava outras atividades como o cinema, música, cartografia, jogos, etc. No discurso de inauguração, Anísio Teixeira teria ampliado esse conceito e afirmado que o Centro seria *um verdadeiro órgão de pesquisa*. A biblioteca era frequentada por estudantes das escolas públicas que para lá se dirigiam após terminados as aulas. Lá desenvolviam atividades de biblioteca e também o seu senso estético e artístico. Inspirado na arquitetura do prédio, o artista plástico Fernando Correia Dias, primeiro marido de Cecília Meireles, compôs um cenário das *Mil e Uma Noites* que proporcionava aos frequentadores uma atmosfera de encantamento e fantasia.

A Biblioteca Infantil foi uma das maiores realizações da vida de Cecília Meireles, sempre funcionou com o empenho pessoal dela e da sua articulação com amigos, editoras e intelectuais. Mesmo assim, as dificuldades eram tamanhas que certa vez, angustiada, numa carta para Fernando de Azevedo, chegou a dizer (*Apud*, Pimenta, 2011, p. 12),

Agora estou vivamente empenhada em coisas transcendentais. Uma delas é arranjar verba para os serviços da Biblioteca.

Tenho certas tentações de me declarar comunista oficialmente, para ver se arranjo uma subvenção de Moscou... Porque, de outro modo, tudo está obscuro demais, embora para uma fundação lendária, instalada num pavilhão de vidro, e dirigida por uma criatura tão improvável como eu...

A abertura da biblioteca foi sua maior alegria, mas também uma de suas maiores tristezas. Em 1937, em pleno Estado Novo, a biblioteca foi invadida pelo interventor do Distrito Federal que decretou seu fechamento, justificando que no seu acervo havia livro subversivo com ideias comunistas. O livro citado era *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, lido por crianças de vários países. O fechamento da biblioteca teve repercussão até na imprensa internacional diante do absurdo da ação e da justificativa descabida. A biblioteca, assim como a concepção de educação defendida por Cecília Meireles, tinha a criança como principal foco do processo educacional. Ideia essa também divulgada pela Escola Nova, mas não creditada pelo governo nos anos 1930. Devido às ferrenhas críticas feitas por Cecília Meireles ao governo Vargas nas suas *Crônicas de Educação*, originou-se uma relação pouco amistosa entre ambos, daí a educadora e jornalista sofrer várias perseguições.

Outro fato relevante que se deve relatar da vida de Cecília Meireles é que ela escolheu que se referissem a ela como poeta e não como poetisa. O vocabulário da língua portuguesa ainda considera “poeta” como substantivo masculino, mas Cecília Meireles nunca gostou de ser chamada de poetisa. Para ela, significava uma diminuição do seu trabalho e de todas as mulheres que escreviam poesias, soava pejorativo, como se a escrita de uma mulher tivesse qualidade inferior. Por que se usa tranquilamente o artista, a artista, e para poeta tem que ser diferente? Seria uma questão de gênero apenas? Conforme afirmou Adrienne Kátia Savazoni Morelato (2017, p. 43),

Já poetisa, histórica e social além de ser um feminino derivacional não natural, tem no -isa final o significado de diminutivo. As palavras não são criadas arbitrariamente, elas têm relação direta com a construção, nomear é inserir uma concepção de mundo ao objeto nomeado. Por essa razão, deve se questionar a origem da palavra poetisa, uma palavra que não saiu do nada, não foi criada arbitrariamente, e que carrega um contexto histórico e político de exclusão e diferenciação em sua raiz.

Para Cecília Meireles, que trabalhava com as palavras e seus múltiplos significados, tinha muito a refletir, já que a mulher historicamente ficou proibida de escrever durante séculos e o feminino de “poeta” nem sequer existia, pois poeta era o homem que escrevia. Por isso, no seu poema *Motivo*, deixou bem explícito a forma como gostaria de ser tratada: “*Eu canto porque o instante existe / e a minha vida está completa. / Não sou alegre nem sou triste: / sou poeta*”. Era uma forma de expressar o seu protesto contra o tratamento dado às escritoras de poesia.

Segundo Constância Lima Duarte (1990), Beth Miller ao estudar detalhadamente a manifestação das mulheres por meio da literatura estabelece três fases as quais denominou de ondas literárias. As ondas seriam a andrógina, a feminina e a feminista,

Na “andrógina” as mulheres tentavam escrever como os homens e corresponderia às primeiras manifestações literárias. A segunda posição definia-se a partir da consciência de que a vivência diferenciada da mulher implicaria num discurso próprio. E a terceira, marcada pelo Ano Internacional da Mulher, as escritoras já expressariam conscientemente “coisas de mulher” em seus textos e pressupõe a existência de uma geração de escritoras feministas (Duarte, 1990, p. 22).

Acreditamos que Cecília Meireles já estaria da segunda onda em diante. Além de poeta, foi uma defensora de muitas pautas simultâneas. A principal era a da educação entre os anos 1920 e 1930, e paralelamente a literatura, a crítica, a música, o jornalismo, as artes plásticas, a tradução e o folclore. Conforme Lamego (2022, p. 62),

Entre os anos 1930 e 1940, a ideia de liberdade e igualdade acentuou a segunda onda da luta das mulheres que defendiam o protagonismo no ambiente escolar e nas esferas político-sociais.

Cecília Meireles se apropriou com muita pertinência do termo liberdade nos primeiros anos da década de 1930, quando defendeu a agenda da educação moderna. E nunca o abandonou.

Cecília Meireles sempre se manteve protagonista da sua fala, do seu texto e de suas atitudes desde quando escreveu suas conferências, ensaios e publicou *O Espírito Vitorioso*, tese com a qual concorreu a um concurso para professora na Escola Normal onde estudara. Na sua tese, ela defendia os ideais do Manifesto da Escola Nova, motivo pelo qual a fez ficar em segundo lugar, uma vez que a banca era exclusivamente católica e não concordava com a proposta de uma escola laica, um dos principais ideais da Escola Nova.

Vale mencionar um fato relacionado ao protagonismo de Cecília Meireles que aconteceu em 1915, quando ela tinha 14 anos. Segundo Silva (2021), no episódio que ficou conhecido como Escândalo da Escola Normal, local onde Cecília Meireles estudava. Em um determinado dia, faltou um professor na escola e, estando a turma sem aula, uma aluna resolveu ler em voz alta poemas de Olavo Bilac para suas colegas. Por conta das palmas após cada leitura, um professor de outra sala não gostou do barulho e pediu que o inspetor fosse tomar providências. Diante da reclamação, a aluna que lia os poemas achou que não estava fazendo nada que fosse contra o estatuto da escola já que ler era uma atividade do cotidiano escolar. O inspetor sentiu-se desrespeitado e tratou energicamente a aluna provocando nela uma crise nervosa. As demais alunas passaram a vaiar o inspetor e também o diretor. As aulas pararam e, por conta da agitação, uma multidão já se aglomerava em frente à escola. Foi tanta aglomeração que o delegado e outras autoridades se dirigiram ao local. No meio de toda a confusão, sem que ninguém entendesse realmente o que estava acontecendo, uma jovem de nome Cecília Meireles pediu silêncio e narrou ao delegado e a todos os curiosos o que motivou tudo aquilo. O episódio foi noticiado nos jornais e o nome de Cecília Meireles saiu como sendo a principal líder da revolta. A situação agravou-se pelo fato de o prefeito não aceitar exonerar o

diretor da escola a pedido das alunas e do povo que já tomara o partido das normalistas. Enquanto recebiam cada vez mais apoio de outros estudantes, Cecília Meireles e suas colegas montaram uma comissão para coordenar os próximos passos da resistência. Por conta dos acontecimentos terem ganhado proporções cada vez maiores, o prefeito mandou que as aulas fossem paralisadas. A Escola Normal foi fechada e ocupada pela Brigada Policial. Dessa forma, o prefeito acreditava enfraquecer o atrevimento da luta das “moças emancipadas” e retomar a ordem. A comissão organizou uma manifestação no Largo Estácio de Sá, contando com apoio dos acadêmicos de Direito, sindicatos e da sociedade civil. De sua parte, Cecília e suas colegas agendaram um encontro com o presidente da República, Wenceslau Braz, para entregarem um manifesto ao chefe da Nação, narrando tudo quanto ocorreu na Escola Normal e solicitando de Sua Excelência a demissão do Senhor Hans Heilborn, diretor da escola, do cargo. No dia seguinte, foi executada a programação definida: os acadêmicos e o povo fizeram o enterro simbólico do diretor da escola Normal pelas ruas do Rio de Janeiro e a comissão liderada por Cecília Meireles foi apresentar a queixa ao presidente do país. Diante dos acontecimentos que pararam a cidade, o diretor entregou o cargo e foi substituído por um professor da Escola Normal. Assim, Cecília Meireles liderou sua primeira grande luta tendo que depor na delegacia e se tornar notícia dos jornais. Como todos estavam curiosos em conhecer a jovem líder, o *Jornal O Século*, no dia 19 de junho de 1915, na página 2, publicou a seguinte nota,

Quem é a aluna Cecília

A aluna Cecília Meireles, que hoje vai ser inquirida pela alta administração da Prefeitura, é órfã de pai e mãe e filha da falecida professora pública d. Mathilde Benevides Meirelles. Em 1908 entrou para a Escola Estácio de Sá, fazendo neste mesmo ano exame com distinção e louvor. No ano de 1909 passou para a 2ª classe com distinção e louvor. Em 1910 passou para o curso médio com distinção e louvor e ainda com esta honraria no exame de 1911, terminando o curso em 1912 nas mesmas condições. Por tal motivo teve o prêmio Olavo

Bilac medalha de ouro, que esse literato lhe colocou no peito quando de regresso da Europa, em 1913. A aluna Cecília reside com sua avó, uma senhora idosa, numa casa pobre da rua S. Cláudio.

Conforme Simone de Beauvoir (1980), “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Acreditamos que essa é uma afirmação muito expressiva para iniciar a segunda parte deste texto, ao explorarmos outras faces de Cecília Meireles, que vai se apresentando cada vez mais empoderada e ciente do seu papel na sociedade.

Cecília Meireles, uma Cronista-Educadora

Aqui está minha vida – esta areia tão clara
com desenhos de andar dedicados ao vento.

Aqui está minha voz – esta concha vazia,
sombra de som curtindo o seu próprio lamento.

Aqui está minha dor – este coral quebrado,
sobrevivendo ao seu patético momento.

Aqui está minha herança – este mar solitário,
que de um lado era o amor e, de outro, esquecimento.

(Meireles, 2001, v. 1, p.606).

Segundo Jacicarla Souza da Silva (2009, p. 1), no artigo *Cecília e o Feminino*,

Não restam dúvidas de que Cecília Meireles representa com grandiosidade a poesia produzida por mulheres no Brasil, inclusive reconhecida pela crítica tradicional canônica. Vale destacar, entretanto, outros

perfis da poetisa, como, por exemplo, o seu comprometimento com questões relacionadas ao feminismo e à escrita de autoria feminina.

Um outro episódio importante sobre a efetiva participação de Cecília Meireles na luta por espaços e representatividade social da mulher que não se pode deixar de relatar é a sua contribuição, aos 19 anos, como membro da comissão fundadora da Legião Brasileira da Mulher em 1920. As primeiras ideias libertárias de Cecília Meireles surgiram, entretanto, a partir de um entendimento genuíno do conceito de igualdade, acalentado pela poeta desde a juventude (Silva, 2021). O poeta americano Ezra Pound (1885-1972) sentenciou que “os artistas são a antena da raça”. E realmente eles têm uma sensibilidade afinada que vai além dos recursos convencionais de percepção da realidade. O referido episódio aconteceu quando,

Cecília Meireles, aos 19 anos, autodeclarou-se uma livre-pensadora diante de uma plateia conservadora reunida para a inauguração da fundação da Legião Brasileira da Mulher, composta por cônegos e mulheres católicas que queriam impor sua religião àquelas que usufruíssem das benesses da Legião. Cecília era a secretária da Legião e respondeu a todos: “A Legião será uma instituição leiga, acolherá pessoas de todos os credos religiosos.” Sua declaração foi parar nas páginas dos jornais *O Malho*, 1920, n.p.; *O Paiz*, 1920, p.12 (Lamego, 2022).

Não se pode deixar de destacar que a poeta em toda sua produção sempre reconhecia e valorizava o trabalho da mulher. Assim, este trabalho tem também o objetivo de publicizar a sua grande atuação frente à literatura produzida por mulheres, bem como divulgar a sua ativa participação como precursora da crítica literária feminista na América Latina. Em 1956, realizou a conferência “Expressão feminina da poesia na América”, na qual apresentou

os principais aspectos que giravam em torno da crítica literária das mulheres que se destacavam na produção poética do período.

É importante que se faça o registro de que na Semana de Arte Moderna de 1922 só quatro mulheres foram convidadas a participar: Guiomar Novais, pianista internacionalmente conhecida e as artistas visuais Anita Malfatti, Gomide Graz e Zina Aita. Apesar de ter mulheres escritoras com várias publicações na época, nenhuma delas foi convidada para participar. Só os escritores homens participaram deixando muito explícita a exclusão das poetisas e romancistas do evento.

No Brasil, segundo Joana Maria Pedro (2013), o surgimento de periódicos editados e voltados para a mulher surgiram em 1975, tendo a publicação número zero do *Jornal Brasil Mulher* com oito páginas e editoria de Joana Lopes. É válido ressaltar mais uma vez o protagonismo de Cecília Meireles ao participar do jornal *Diário de Notícias* no período de 1930-1933 e ser provavelmente a primeira mulher brasileira diretora de uma editoria de jornal. Ela era responsável, conforme já mencionado neste artigo, pela *Página da Educação*, onde publicava as *Crônicas da Educação* diariamente. Nesse espaço, ela tinha liberdade para analisar, criticar e expor sua opinião sobre a educação brasileira. Nesse espaço, também fazia entrevistas com os principais nomes ligados à educação. Nessa editoria, ela publicou mais de 750 crônicas. Nesse período, teve sérios problemas com o governo do ditador Getúlio Vargas, que surpreendia a todos com ações que atentavam contra os reais direitos do povo. Dessa forma, resolve lutar com suas palavras por meio de sua ação na imprensa, pela melhoria das condições de vida do povo brasileiro. Assim, decide denunciar os perigos do nacionalismo, sobretudo quando defensores do fascismo crescentes no mundo se utilizavam dele como plataforma de governo. No final de 1933, Cecília foi convidada a sair do jornal sem nenhuma justificativa.

Cecília Meireles também lutava contra a imposição do ensino religioso pelo governo - por saber que se tratava apenas de interesse político -, defendia melhores condições de trabalho para os professores e liberdade pedagógica, como, por exemplo, a criação de escolas mistas em que ambos os sexos

pudessem dividir o mesmo espaço e tivesse a presença dos pais e da comunidade no cotidiano da escola. Queria também que as escolas tivessem o estudo de arte e educação. Isso ocorreu entre 1930 e 1933, quando a mulher sequer exercia o direito de voto, uma vez que as urnas passaram a contar com o voto feminino apenas em 1934. Depois de um intervalo nos anos 40, entre 1941 e 1943, Cecília Meireles passou a publicar uma nova coluna sobre educação intitulada “Professores e Estudantes” no jornal *A Manhã*. No entanto, recebeu a rigorosa recomendação de que poderia falar sobre tudo, menos sobre política.

Percebe-se, assim, que Cecília Meireles engajava-se na luta por uma escola emancipada. Isso a faz comungar com a verdadeira função política e social da escola que deve ser o de criar nas pessoas o espírito comunitário e de participação efetiva nas atividades desta, proporcionando a formação de um cidadão humanizado e comprometido com a coletividade.

A partir da leitura de suas *Crônicas de Educação*, é impossível manter a imagem de Cecília Meireles como uma figura pública alienada. A história não menciona nos seus registros a Cecília Meireles da luta engajada por uma educação para todos. Enquanto professora do magistério e cronista, ela manifestou sua participação ativa no movimento de reformas do ensino público, conhecido genericamente como Escola Nova, o mais avançado naquele momento e que representava uma mudança no ensino. Na leitura das suas crônicas, é possível conhecer sua militância na defesa de valores de base humanística para a educação como a laicidade. Defendia uma escola laica, o ensino público e gratuito para todos, a educação mista dos sexos, a valorização do professor como profissional que precisa de formação adequada e de remuneração justa. Essas eram as principais causas defendidas pela cronista-educadora, um combate às medidas de um governo que já se mostrava fortemente ditador.

Através das crônicas de educação escritas para jornais, temos externalizada a voz combatente e lúcida de quem sonhava com dias melhores para a educação brasileira. É relevante a militância política de Cecília Meireles através de sua profunda reflexão sobre os destinos do homem na sociedade de seu

tempo, em especial, voltada para a gestão dos dirigentes da nação. Na crônica *Política e pedagogia*, a cronista expressa as suas convicções na luta por um país melhor que, segundo ela, seria possível por meio da educação,

(...) o nosso governo permaneceu alheio às inquietações do povo, em choque com os seus interesses, despreocupado pelas suas tendências, desatento a todas as circunstâncias e variações psicológicas que são os fatores vitais de uma nacionalidade. [...] A escola, criada para servir a criança, não pôde e não soube, por muito tempo, compreender o papel que tinha a representar, para corresponder ao sentido que lhe pertencia. Tudo isso por quê? Porque os governantes sempre pensaram mais em si, no seu conforto, no seu sossego, no seu prestígio, do que no conforto, no sossego e no prestígio do povo (Meireles, 2001, v.3, p. 9-10).

O discurso de Cecília Meireles na imprensa é a concretude, a materialização grafada de sua implacável luta pela liberdade individual, pelos direitos adquiridos e pela democratização do país, voltado para a reflexão sobre os acontecimentos do governo Vargas. Contestando com sua refinada ironia, destruía as falácias das ações do Ministério da Educação, principalmente, as proferidas por Francisco Campos, à época, Ministro da Educação. Na crônica *Questão de liberdade*, a cronista comenta,

Veio o Sr. Francisco Campos com o seu feixe de reformas na mão. E, em cada feixe, pontudos espinhos de taxas, Foi mesmo mais uma reforma de preços, que tivemos. E esperávamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima do ensino, de escola única, - todas essas coisas que a gente precisa conhecer e amar, antes de ser ministro da educação... Depois, veio o decretozinho do ensino religioso. Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e atrair algumas ovelhas ... (Meireles, 2001, v. 1, p. 24).

Era com essa verve ácida, irônica, mas cheia de inteligência e perspicácia que a poeta educadora expressava suas ideias e indignações. Não temia as represálias, não deixava nunca de expressar seus sentimentos, fossem de alegria, tristeza ou de denúncia. Principalmente se soubesse que poderia contribuir com a coletividade. Ciente da relevância da contribuição do trabalho da mulher para a construção e desenvolvimento da sociedade, afirmou no seu artigo *Trabalho Feminino no Brasil* (1939), publicado na revista *O Observador Econômico e Financeiro*, periódico criado em 1936 pelo economista Valentim Rebouças que integrou o Ministério da Fazenda (1934-1935),

O decreto nº 21.417-A, que regula o trabalho das mulheres em estabelecimentos industriais, comerciais, revela-nos, em seu próprio texto, a vasta colaboração da mulher brasileira nos mais vastos campos de atividade: é a operária, é a comerciária, é a enfermeira, a telefonista, a diretora ou superintendente de serviços. Se considerarmos no contingente feminino representado pelo magistério de todos os graus, no ensino público e particular do país; nas funcionárias de todas as categorias; nas doutoras, nas auxiliares de laboratórios, nas secretárias, nas intelectuais, nas artistas, verificaremos mesmo sem estatísticas, que o Brasil está realmente impregnado de trabalho feminino – e se consultarmos os chefes, os diretores, os patrões, eles nos confessarão que esse trabalho é sempre da melhor qualidade e, nos casos em que corresponde à verdadeira vocação, de uma excelência absoluta.

Vale salientar que Cecília Meireles também publicou mais oito artigos na revista de negócios *O Observador Econômico e Financeiro*, entre 1939 e 1940, na qual dedicava o seu espaço para defender teses feministas sobre o trabalho da mulher e a valorização do magistério. Nela escreve os artigos: *A Economia do Magistério*, em fevereiro de 1939, no qual apresenta um panorama da profissão, detalha os direitos e deveres dos profissionais do magistério e critica a

remuneração que segundo ela está sempre inferior ao que deveria ser de fato; *Trabalho Feminino no Brasil*, julho de 1939, traça uma linha histórica do trabalho feminino e especifica a força de trabalho da mulher em todas as áreas e cobra a sua equivalência ao trabalho do homem; *Economia da Moda*, setembro de 1939, destaca a opressão capitalista da ditadura da moda no cotidiano das mulheres de todas as idades e classes sociais; *Cenas do Trabalho Feminino*, março de 1940, nesse diferentemente dos outros artigos, constrói uma narrativa fascinante para apresentar o cotidiano de várias mulheres de classes sociais diferentes na execução diária dos seus respectivos trabalhos, dentre outros.

Considerações Finais

Para Cecília Meireles, duas causas eram altamente relevantes nessa luta: a reforma do ensino e a qualificação dos professores. Ela reconhecia e bradava aos quatro cantos, principalmente nos jornais para os quais escrevia, sobre a necessidade de valorizar o professor trabalhador. Defendia uma educação laica e emancipatória. Professores produtivos, felizes, com tempo para pesquisar, planejar, trabalhar e com direito ao lazer.

Ela defendia uma educação de formação integral e ampla que acompanhasse o processo de desenvolvimento do educando e da sociedade. Não se pode deixar de falar sobre o domínio que Cecília tinha sobre várias línguas. Fato esse que a fez traduzir vários autores, dentre eles Rilke, Virginia Woolf, Lorca, Tagore, Maeterlinck, Anouilh, Ibsen, Pushkin, assim como antologias da literatura hebraica e de poetas de Israel, conhecedora que era da língua inglesa, francesa, italiana, espanhola, alemã, russa, hebraica e dos dialetos do grupo indo-irânico. Diante do contato com outras culturas e do acompanhamento daquilo que havia de mais moderno no mundo em relação à educação, Cecília conheceu os ideais da Escola Nova e percebeu que, naquele momento, era o que havia de mais relevante e que, se implantado no Brasil, poderia causar melhorias no processo

educacional do país. Assim, aproximou-se de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e muitos outros para impulsionar as ideias escolanovistas.

Logo percebe-se que Cecília Meireles na sua luta, nos movimentos, nas associações, nas palavras e atitudes concordava com Simone de Beauvoir de que sobretudo pela independência feminina chega-se a um caminho de libertação. Por isso, ela escrevia livros em prosa, em poesia, ensaios literários, crítica de arte, escrevia para jornais, revistas, ministrava aulas, realizava conferências, formava professores, pesquisava, produzia eventos, cantava, compunha, tocava instrumentos, administrava a casa, enfim, se multiplicava para fazer valer uma existência digna para si e para os outros. No entanto, a educadora-jornalista nunca obteve da crítica tradicional e nem das páginas dos livros de história os registros do percurso de sua atividade política. Ela exerceu com bastante resistência e bravura sua vivência política. Era consciente de que não poderia deixar de agir em um período em que as vozes eram caladas, as páginas apagadas e a liberdade de expressão tolhida. Assim lutou, resistiu e deixou na poética da sua existência as marcas do ser político que não se deixou abater. Cecília Meireles? PRESENTE!!!

Referências

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo, v. II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

DUARTE, C.L. Literatura feminina e crítica literária. Travessia: revista do curso de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da UFSC (Florianópolis), p.15-23, 2o semestre de 1990.

LAMEGO, Valéria. A extrema liberdade em Cecília Meireles. Opiniões, São Paulo, n.20, pp. 60-78, 2022. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/197878>

MEIRELES, Cecília. Crônicas de Educação. (Org.) Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. (Volume 1)

MEIRELES, Cecília. Crônicas de Educação. (Org.) Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. (Volume 3)

MEIRELES, Cecília. **O Espírito Victorioso**. Tese apresentada ao concurso da cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1939.

MEIRELES, Cecília. **Cecília Meireles: Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

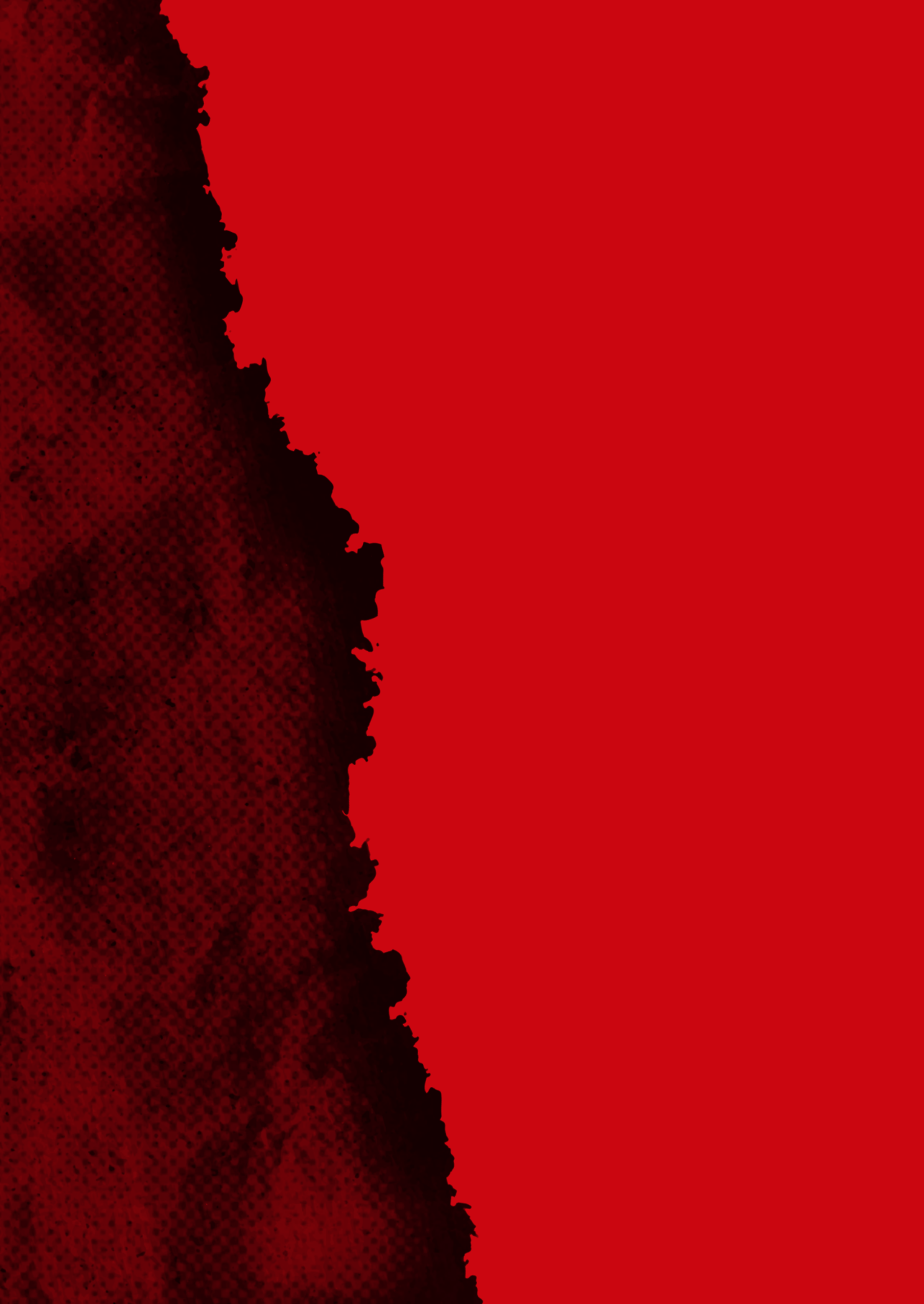
MORELATO, Adrienne Kátia Savazoni. As Vestes do Corpo e da Melancolia na Poesia de Autoria Feminina: Cecília Meireles, Gabriela Mistral e Henriqueta Lisboa. Tese (Doutorado em Estudos Literários) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2017.

PEDRO, Joana Maria. O Feminismo de “Segunda Onda”: corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana (Org.). Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, Jussara Santos. Pavilhão Mourisco: biblioteca e educação em Cecília Meireles. Curitiba: CRV, 2011.

SILVA, Denílson de Cássio. Cecília Meireles e o humanismo cívico: palavras e práticas de um ideário político (Brasil Sudeste, 1915-1964).2021. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021).

SILVA, Jecicarla Souza. Cecília e o Feminino. Uniletras: Ponta Grossa, v.31, n.1. p.77-90, jan./jun. 2009.



2

GÊNERO E FEMINISMOS NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DO NÚCLEO DE GÊNERO DA ESCOLA EDMILSON PINHEIRO - NUGEP

Marlia Aguiar Façanha

Introdução

O presente texto discorrerá sobre uma experiência didática promovida entre os anos de 2017 e 2020, na Escola de Ensino Médio Professor Edmilson Pinheiro, localizada em Maracanaú - Ceará. Na ocasião, eu, Marlia Aguiar, à época professora de História da instituição, juntamente com um grupo de estudantes, construímos um Núcleo de Gênero (NUGEP) como um projeto de intervenção na escola, para tratar as temáticas de gênero e feminismos.

Com a proposta de entender de que forma os estudantes observavam as questões sobre gênero e feminismos, é que se dá o objetivo de realização desta pesquisa, na qual foram utilizadas algumas ferramentas etnográficas, como a pesquisa qualitativa, entrevistas, questionários, gravações de encontros, interação em ambientes virtuais e a observação participante dos grupos de estudantes.

A pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, de 2016, traz dados estatísticos sobre a homofobia na escola. Essa pesquisa demonstra, por exemplo, que “muitos/as dos/das estudantes LGBT se sentiam inseguros/as na instituição educacional por causa de sua orientação sexual e identidade / expressão de gênero: 60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual e 42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero (Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil)”².

O relatório da pesquisa também traz diversos depoimentos desses estudantes, revelando o quão hostil o ambiente escolar pode se tornar para os estudantes LGBTs, causando evasão escolar e baixo desempenho,

Muitas vezes ameaçado, humilhado, separado e desamparado. Mesmo assim continuei firme e forte determinado a completar os anos em que perdi por medo, insegurança, e mais medo, com a esperança de que um dia as escolas sejam uma segunda casa,

2 <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>

onde além de se aprender sobre apenas fazer expressões matemáticas ou poemas arcaicos, mas também sobre igualdade, sobre respeito, sobre amar o próximo, porque é isso o que deveria ser ensinado nas escolas, respeito (Depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná).

A escola deve ser um lugar de acolhimento e as estatísticas demonstram que essa não é nossa realidade com as pessoas LGBTQs, por exemplo, trabalhar gênero na escola é uma forma de minimizar as diversas formas de discriminações que ainda acontecem nesse espaço.

É algo preocupante, pois além de projetos, como o Escola Sem Partido, que estão atingindo nossos alunos através das redes sociais, sites etc., as ideias propostas chegaram aos debates dos planos de educação nacional e de alguns estados, como foi o caso do PEE do Ceará (2016), onde foram ferrenhas as discussões acerca da retirada do termo *gênero* dos planos, isso demonstra o quanto se faz necessário partirmos para o embate e impedirmos todas essas vitórias dos setores conservadores da nossa sociedade.

Os estudos feministas e os estudos de gênero são, a nosso ver, possibilidades teóricas para o trabalho na escola numa perspectiva de igualdade e respeito à diversidade, para que se possa interromper o ciclo vigente de silenciamentos, injustiças e desigualdade.

A diversidade de gênero e sexual está presente nas nossas escolas e precisa ser respeitada e valorizada, haja vista que estudantes que se sentem aceitos e respeitados são mais propensos a participar ativamente das atividades escolares e a se envolver em discussões construtivas, enriquecendo o processo educacional para todos. Segundo Louro (2014),

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que a oposição entre dois polos;

pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras. (...) Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente - ela é dependente de uma situação e de um momento particulares (Louro, 2014, p. 53-54).

Promover a diversidade na escola é um reflexo do compromisso com os direitos humanos e a igualdade. Ao garantir que todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, tenham as mesmas oportunidades e tratamento justo, a escola cumpre seu papel social de preparar os alunos para uma convivência harmoniosa em uma sociedade plural.

Ana Maria Colling (2015, p. 34) também levanta o debate dos estudos das relações de gênero e da importância da escola em seu texto *Inquietações sobre educação e gênero*, nele, a autora explica: “Entendendo os lugares do saber, a escola em particular, como um lugar de demarcação das relações de poder entre os sexos, poderá se transformar, também, em espaços de respeito à diversidade e de construção de relações igualitárias.”

A formação de um núcleo de estudos e pesquisas de gênero na escola de ensino médio em tempo integral Professor Edmilson Pinheiro, que trataremos melhor adiante, teve um papel relevante nessa busca por transformação, ao mesmo tempo em que compôs um lugar de resistência e protagonismo juvenil. Muitas questões e atividades executadas por esse núcleo advêm dos próprios estudantes do ensino médio, fazendo com que possamos vislumbrar na escola um pouco de um novo modelo para a sociedade.

As leis contra o feminicídio, violência contra a mulher, racismo, homofobia, transfobia estão resistindo ou ainda em pauta, mas o que sentimos no momento é uma sociedade extremamente conservadora, medindo forças

com as leis de proteção às minorias, no sentido de representatividade, essas leis existem ou resistem por força dos movimentos sociais que lutam por igualdade, mas somente a lei não basta para que os crimes por discriminação não ocorram, é preciso mais do que leis, é preciso educação, é preciso que a escola, espaço onde as pessoas convivem durante muito tempo de suas vidas, seja um espaço de enraizamento das posturas de respeito aos direitos de todos e não somente de grupos dominantes.

Os questionamentos trazidos pelo feminismo foram considerados no cerne do avanço dos estudos feministas nas universidades ocidentais, dos movimentos sociais, através da demonstração do homem “universal”, também com interesses intrínsecos, além das teorias pelo viés do pensamento pós-moderno da diferença, ampliando a concepção da participação feminina na sociedade, “as mulheres passaram a participar de todos os campos sociais e políticos: suas demandas foram levadas aos partidos políticos, às centrais de trabalhadores, aos sindicatos, aos coletivos e criaram-se instituições especificamente voltadas para a questão feminina” (Rago, 2001, p. 65),

Nesse sentido, longe de pretender destronar o “rei” para colocar em seu lugar uma “rainha”, o feminismo propõe a destruição da monarquia no pensamento e nas práticas sociais, inclusive dentro de si mesmo. Afinal, hoje as feministas dificilmente aceitariam falar em nome de um único feminismo, pluralizando, portanto, suas definições e campos de atuação (Rago, 2001, p. 65).

Infelizmente ainda é essa a interpretação que muitas pessoas fazem do feminismo, seria uma submissão do homem ao poder feminino, como também apenas uma troca de posição no jogo das relações de poder, quando se trata de algo maior e estritamente ligado à busca por relações igualitárias, promovem atitudes antifeministas nos diversos espaços; na escola não é diferente, existe discriminação por parte de alguns, aos feminismos.

Esse é um debate que está nas universidades, está nos documentos de orientação para os professores e escolas, está na legislação, mas ainda não percebemos, de fato, a efetivação desse conteúdo em sala de aula, muitos professores permanecem com dificuldades de trabalhar sob estas perspectivas em nosso país, seja por falta de conhecimento e busca por este, seja por medo da perseguição que atinge professoras e professores, advindos de grupos ligados a igrejas e bancadas partidárias que buscam manter o *status quo* da nossa sociedade.

Nesse contexto, os objetivos desta pesquisa e projeto de intervenção estão inseridos na busca por dirimir as violências de gênero na escola e atuar para um maior desenvolvimento nos estudos sobre gênero e feminismos para a formação cidadã, através da formação de um núcleo de estudos de gênero na Escola Professor Edmilson Pinheiro (NUGEP).

Fundamentos Metodológicos

Para essa realização, a pesquisa foi se constituindo por meio de metodologias da etnografia, foi possível nos aproximar das concepções dos estudantes do ensino médio de uma escola da rede pública do estado do Ceará, acerca das questões relativas a gênero, e construirmos uma forma de intervenção no meio escolar.

A importância da fala dos estudantes nessa pesquisa é uma tentativa de interpretar sua cultura, como eles veem a escola e as nuances do que ocorre nela, pensa-se que eles não entendem certas situações, mas quando paramos para conversar com eles, percebemos que não é assim. Com os estudos etnográficos, temos consciência, também, de que não conseguiremos “enxergar com os olhos dos estudantes”, isso é impossível, podemos nos aproximar, mas haverá momentos somente deles, haverá questões imperceptíveis para o pesquisador, segundo Geertz,

A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estra-

nha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar comum assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. Mas essa é que é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas (Geertz, 2014, p. 20).

No texto *Etnografia da prática escolar* de Marli Eliza André, muito utilizado nessa pesquisa, ela expõe os fundamentos da pesquisa no cotidiano escolar, trazendo a abordagem etnográfica e suas possibilidades, como a pesquisa qualitativa, que

Tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez, se fundamenta numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e na biologia. Por outro lado, afirma Dilthey, quando se estuda história o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. Além disso, continua ele, o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão (André, 1995, p. 16).

Marli André (1995) também traz a definição de etnografia como sendo a “descrição da cultura”, concordando com Geertz que utiliza o termo descrição densa, também para Rosalie Wax “a tarefa do etnógrafo consiste

na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes”, ou seja, depende de uma posição de estranho do etnógrafo que vai se aproximando cada vez mais desse grupo específico e passa a compartilhar da realidade compreendida por esse grupo.

Algumas das características importantes de um trabalho etnográfico são: a interação entre pesquisador ou pesquisadora e o sujeito pesquisado, sendo os dados mediados pelo instrumento humano, o pesquisador; ênfase no processo, no que e como está ocorrendo; preocupação com o significado, o pesquisador tenta apreender a visão pessoal dos participantes; envolve o trabalho em campo, as pessoas e situações são observadas em sua manifestação natural; descrição e indução, dados como descrição de pessoas, situações, ambientes, depoimentos, diálogos; formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, usando um plano aberto e flexível (André, 1995, p. 29-30).

As razões para o uso da etnografia no estudo das práticas escolares cotidianas são, dentre outras, a possibilidade de pesquisar algo que não está documentado, mas desperta o interesse de professores e estudantes para estas práticas, para o maior conhecimento das relações estabelecidas na escola.

Por meio dessa metodologia, tentamos construir um entendimento sobre as perspectivas de estudantes do ensino médio da escola da rede pública estadual, sobre identidade de gênero, machismo, feminismo, homofobia na escola, através da constituição de um núcleo de estudos e pesquisas sobre gênero, em novembro de 2017, na escola de Ensino Médio Professor Edmilson Pinheiro, município de Maracanaú, no estado do Ceará.

Resultados e Discussão

Nossa pesquisa foi realizada através da formação de um grupo de estudos e pesquisas em gênero, em novembro de 2017, este foi o grupo focal, mas antes de sua formação foi feita a aplicação de questionários em duas turmas de terceiro ano da escola, durante os meses de novembro e dezembro de

2017, motivada por redações de preparação para o Enem desses estudantes sobre o tema: *“Quais os caminhos para o combate à homofobia no Brasil?”*.

Havia, nelas, uma grande carência de argumentos e reais intervenções para solucionar o problema. A maioria, 53 alunos, apontou a necessidade de leis mais severas para combater o crime de homofobia, mas não explicaram os caminhos para isso; 25 alunos disseram haver necessidade de palestras nas escolas para o combate à homofobia; 7 alunos julgaram importante o papel da mídia no combate à discriminação e 4 alunos veem nos movimentos sociais, em suas lutas, a forma de dirimir a discriminação. Ao todo, 121 estudantes fizeram as redações e 32 deles não compuseram nenhuma intervenção, apenas lembraram a importância do respeito à sexualidade e “escolha” de cada um. Nesse momento, percebi que poderia haver um problema sobre a questão na escola.

Nas salas de aula, debatemos sobre o tema, depois de ler as redações, e o resultado foi quase o mesmo, a não ser pelo fato de que, por ser menos formal que na escrita, na qual eles sabiam que não poderiam atacar os direitos humanos de forma alguma, no debate, mostraram-se mais seus preconceitos e opiniões reais, falando, por exemplo, aquele velho jargão: “Não tenho nada contra, mas...”.

O próximo passo foi a elaboração de um questionário online de dez perguntas, no qual os estudantes do terceiro ano responderam sobre relações de gênero, desigualdade de gênero na escola, sobre esse debate nos livros didáticos etc.; o teor das respostas foi bastante diversificado e a escolha das turmas ocorreu por constatação nos debates, havendo a necessidade de aprofundar o tema com essas turmas especificamente.

O questionário foi aplicado para que eles respondessem de forma anônima, na tentativa de deixá-los mais à vontade, ainda para expor o que pensam sobre o assunto. No total, 53 estudantes responderam ao questionário, eles tinham entre 17 e 19 anos e estudavam no turno da tarde, sobretudo, estavam saindo da escola em busca de trabalho e/ou prosseguir seus estudos. Dentre as questões estavam, por exemplo:

- Para você, o que é feminismo?
- O que é machismo?
- Você já sofreu algum tipo de violência de gênero na escola?
- Você acha que existe desigualdade de gênero na escola? Por quê?
- Você acha que as questões relativas ao gênero devem ser discutidas na escola?

As respostas a essas perguntas foram muito diversificadas, enquanto uma pequena parte entendia um pouco sobre o assunto, a maioria confundia ou não sabia do que se tratava, já outra pequena parcela se mostrou contrária ao debate como um todo. Sobre o que é feminismo, temos algumas das seguintes respostas do público masculino:

- É algo que as mulheres usam de forma para seu desenvolvimento e que muitas vezes não olham para o lado do homem e acabam pensando só em si mesmo.
- Mulher que só quer alguma coisa se for do jeito dela.
- Uma escolha burra que algumas mulheres fazem na vida.
- É quando uma mulher luta pelos seus direitos.
- Mulheres que se acham superior aos homens.
- Quando uma mulher, fala sua opinião e não respeitando as outras.
- É uma busca de direitos iguais.

A seguir, as respostas de algumas meninas à mesma pergunta:

- É o meio das mulheres se expressar com situações que não lhes agradam em relação a machismo direitos etc.
- É ter respeito, ser compreendida e ter direito de se expor de forma liberal, do jeito que a mulher deseja.
- É quando a mulher luta pelos seus direitos, por igualdade, e muitas vezes se referem ao homem como o inimigo, muitas vezes há o exagero da nossa parte.
- É a mulher querer ser superior ao homem.

- Quando a mulher achar que não precisar de homem pra nada.
- Uma forma de opinar contra opressão cometida de certos homens contra mulheres.
- O poder da mulher que hoje em dia ganhou o espaço na sociedade.

Podemos analisar que nos dois grupos, masculino e feminino, há uma divisão de pensamentos a favor ou não, da luta por direitos iguais na sociedade para homens e mulheres, algumas meninas, inclusive, veem algumas posições como exagero. Já na pergunta sobre o que é machismo, os dois grupos dão praticamente as mesmas respostas, como podemos ver abaixo, em todas as respostas a essa pergunta há, de alguma maneira, a explicação de superioridade masculina, submissão da mulher então sabemos sim, do que se trata o machismo, já no caso do feminismo ainda é bastante confuso para muitos estudantes, alguns entendem luta por direitos e outros como uma forma de superioridade feminina. Vejamos os exemplos das respostas sobre machismo:

- Piadinhas ofensivas, ameaças, controle sobre outra pessoa etc.
- Quando o homem discrimina a mulher.
- Homem se sentir superior à mulher pelo seu gênero.
- Quando o homem abusa do seu poder.
- É dúvida da capacidade da mulher, e acha que a mulher não sabe de nada.
- É o homem achar que a mulher é submissa a ele, que mulher é um objeto.
- Falar mal ou não respeitar o espaço da mulher perante a sociedade.

Quando perguntados se existem desigualdades de gênero na escola, 37 alunos disseram que sim, por exemplo:

- Sim, de alguma forma os meninos se acham superiores as meninas.
- Sim, pois observo o preconceito frequente, piadas etc.
- Sim, pois no interclasse houve dois campeões de futsal o masculino e o feminino, no entanto no jornal da escola apareceram a foto do campeão masculino e do vice-campeão, sem fotos das campeãs femininas. Além de vermos que as medalhas das meninas não se comparava as medalhas dos meninos.

Do que se pôde constatar até aqui, no geral, os estudantes entenderam o que era machismo, que existem desigualdades de gênero na escola, mas muitos não entendem ao certo do que se trata o feminismo. Quando a pergunta é se na visão deles faz-se necessário o debate sobre as questões de gênero na escola, 49 dos 53 alunos disseram que sim, é de suma importância que seja um assunto tratado na escola, apenas 3 alunos divergiram, colocando a questão de ser um assunto delicado e que deve ser tratado em família, ou seja, nessa pequena amostra de perguntas, pôde-se entender a urgência das escolas participarem ativamente do debate, haja vista as seguintes respostas:

- Sim, é importante discutir esse tipo de assunto, isso ajuda na formação de um cidadão que saiba conviver com todo tipo de situação.
- Com certeza, pois se você busca uma igualdade de gêneros é necessário discutir e argumentar sobre isso, para que as pessoas entendam a gravidade do caso e se conscientizem que é errado.
- Não, pois gerariam conflitos no que a escola ensina e aquilo que a família diz.
- Não, esse assunto é bastante particular e deve ser discutido e orientado em casa, em família.
- Sim, porque qual lugar melhor para aprender a respeitar essas diferenças se não dentro das escolas onde os jovens passam a maior parte dos seus primeiros 18 anos de vida, convivendo com diversos tipos de pessoas, é muito importante para que nós jovens possamos entender que no mundo ninguém é igual fisicamente, muito menos nos gostos e opiniões. Um lugar de ensino é o melhor lugar para se aprender.

Pelos dados constatados nessa primeira fase, podemos ver como é importante desmistificar as noções sobre feminismo e discutir as relações e desigualdades de gênero na escola, muitos estudantes se incomodam com a situação, mas não têm espaço para falar desse incômodo, outros estudantes, como vimos, já se incomodariam com a discussão desses assuntos na escola, a questão é que enquanto a escola se exime do debate de gênero, as desigualdades perduram na escola e fora dela, se o papel da escola é formar cidadãos

estejamos atentos a essa discussão. Após a pesquisa com os questionários e redações nas turmas de terceiro ano, começamos a pensar de que forma faríamos para trazer à escola e ao ensino de História as discussões sobre feminismo e gênero, de maneira aberta, participativa e ampla.

Realizamos um cine-debate com a exibição do filme *Precisamos falar do assédio*³, em setembro de 2017, quando da repercussão de casos de assédio no transporte público em São Paulo. Relembrando quais pessoas haviam participado desse momento, foi questionado se tinham interesse na formação de um grupo para debater temáticas relativas às relações de gênero e diversidade na escola, em sala, foi feito esse convite a todos.

Fizemos nossa primeira reunião em nove de novembro de 2017, numa tarde de quinta-feira, horário de planejamento. Foram a essa reunião 11 estudantes, e foi pensada uma proposta de um grupo que pudesse atuar na escola e promover atividades de debates, intervenções artísticas, palestras, rodas de conversa etc., e, em seguida, elaborou-se um cronograma para encontros e temas:

Cronograma: 09/11- apresentação da proposta e construção das temáticas e formatos das reuniões; 16/11- feminismo/machismo (proposta); 23/11- homofobia (proposta); 30/11- feminicídio (proposta); 07/12- assédio (proposta).

Demos início, então, ao grupo que depois se ampliaria, se renovaria e executaria diversas atividades na escola, fazendo parte da semana pedagógica, dos eventos da escola e concomitantemente fazíamos nossos estudos. Dentre nossos eventos mais importantes, estão o novembro laranja, em 27 de novembro, em que fizemos cartazes sobre o dia, como, também, organizamos falas e reflexões em um horário das aulas com a escola toda, em cada turno.

3 Documentário brasileiro com direção de Paula Sacchetta. O documentário é resultado de um experimento social no qual, durante a semana da mulher, uma van-estúdio parou em nove locais em São Paulo e no Rio de Janeiro para coletar depoimentos de mulheres que já foram vítimas de algum tipo de assédio. Ao todo, foram 140 relatos de mulheres de 15 a 84 anos, de zonas nobres ou periferias das duas cidades, que nada têm em comum além de terem sofrido alguma violência.

Outro momento muito importante foi o *Projeto Mais amor, por favor*, no qual havia um correio com cartinhas de amor e brincadeiras no Dia dos Namorados para toda a escola, um momento muito divertido e de interação entre todos os que construíam a escola.

Naquele ano, resolvemos trabalhar o tema relacionamentos abusivos. No contexto desse outro projeto da escola, falamos com as professoras e resolvemos fazer uma roda de conversa na semana anterior à culminância do evento. Foi marcado o dia da roda de conversa para sete de junho, pela manhã, as dinâmicas, vídeos e textos usados na roda de conversa foram escolhidos por elas, e enviados a mim, assim como fizeram a divulgação e prepararam a sala no dia da roda de conversa, elas estavam muito empolgadas com a ideia de falar sobre um assunto corriqueiro entre eles, de maneira séria e institucional. Foi um sucesso, pois vieram muito mais estudantes do que o previsto e tivemos que fazer mais uma sessão à tarde e à noite.

Nesse evento, foi possível apresentar o núcleo, o trabalho desenvolvido para mais pessoas e muitos ficaram interessadas em participar das reuniões, principalmente estudantes do integral, que procuraram para fazer parte do núcleo.

Novas integrantes chegaram, aqueles que terminaram o terceiro ano saíram e assim íamos renovando as intenções, resolvemos focar mais nas leituras e estudos das temáticas, montamos um calendário de reuniões com temas que eles gostariam de se aprofundar como: bissexualidade, homofobia, sororidade etc. Para a próxima reunião, ficou decidido que deveria haver debate sobre o livro *Sejam todos feministas*, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. O núcleo foi ganhando corpo e rostos e o nome que ficou registrado também em blusas e materiais que começamos a distribuir na escola. O NUGEP foi se tornando cada vez mais um espaço de acolhimento, amizade, estudo e de pesquisa.

A partir do momento em que o núcleo se fortaleceu na escola (2018), cresceu e, ao mesmo tempo, a onda conservadora que vinha desde 2014, che-



Imagem 1 - Roda de conversa sobre relacionamento abusivo.
Fonte: Acervo da Autora, 2017.



Imagem 2 - Símbolo do NUGEP.
Fonte: Acervo da Autora, 2017.

gando com força total no período eleitoral de 2018, professores que passaram a debochar das atividades do núcleo, abertamente, questionando-me “se eu poderia fazer esse tipo de atividade”, falando mal do núcleo em sala, que não adiantaria nada, pois “as coisas são assim”, desmotivando a participação e incitando aqueles alunos que se mostravam contrários às discussões e que passaram a me enfrentar e ameaçar de “denúncia” com base nas ações do Escola sem Partido, também soube de relatos de ameaça de agressão física, mas não consegui chegar a pessoa que a fez, passamos por um clima muito tenso na escola, durante os meses de setembro e outubro, além da escola, nas redes sociais e o núcleo me ajudou nesse momento, pois era um espaço no qual podíamos nos fortalecer.

Quando apliquei o questionário com as turmas de terceiro ano, lá na primeira fase, em novembro de 2017, para analisar os entendimentos das turmas em relação aos temas relativos ao gênero, apliquei o mesmo questionário com os integrantes do NUGEP que estavam no terceiro ano naquele momento, com a diferença de que para estes não foi anônimo, pois queria saber quais as motivações que os teriam levado a se interessar pela temática.

Responderam a esse questionário sete estudantes, e a análise que fiz de suas respostas é que eles tinham maior percepção sobre as questões, mesmo que não de forma aprofundada, o núcleo estava apenas começando, mas já eram pessoas que entendiam a importância de debate na escola, por exemplo, na questão sobre feminismo, que a mais controversa no questionário geral:

- Liberdade.
- Feminismo na maioria das vezes luta pela igualdade de gênero, se homem pode mulher também pode.
- Feminismo são as mulheres não deixarem certas coisas contra as mulheres acontecerem.
- É a mulher que prioriza seu direito na sociedade.
- É uma forma de a mulher mostrar seus direitos
- É um movimento que luta em busca da igualdade entre homens e mulheres.

- Uma pessoa na qual quer direitos iguais perante a sociedade, porque ela sim teve estudo pra saber *que podemos e devemos ter direitos iguais*.

Refiz o questionário, no fim de 2018. Nesse, 9 pessoas responderam, alguns integrantes não estavam mais e entraram novas pessoas desde o início do ano, as respostas às mesmas perguntas para os que permaneceram, e refizeram o questionário. Pude perceber respostas mais embasadas sobre o que é feminismo:

- É um movimento que busca por igualdade. Mas vai além, pois nos ajuda a descobrir uma força que não imaginávamos ter, lutam por tantas outras causas (MST, Racismo, Gordofobia, etc.). Feminismo para mim é como se fosse uma “graduação” para as mulheres onde você recebe o diploma quando entende que nenhuma sociedade patriarcal tem direito de ditar quem você é, e o que deve fazer, e além de tudo entender que não somos rivais e devemos nos fortalecer para repassar para gerações que nós podemos ser o que quisermos! Feminismo é o amor que nos ensina o verbo amar, NOS AMAR.
- É uma comunidade onde existem mulheres de diversas formas com pensamentos e ideias parecidos. Mulheres de pensamentos muitas vezes fortes com ideias muito à frente do que a sociedade planta.
- Mulheres buscando a igualdade de direitos na sociedade.

Neste último questionário, pedi que fizessem uma reflexão acerca do NUGEP, sua importância e quanto à participação de cada um neste primeiro ano de núcleo na escola Edmilson Pinheiro, as respostas me deixaram muito satisfeita, pois demonstram como esse projeto de intervenção fez alguma diferença na escola.

- Eu amo esse núcleo! Foi o melhor projeto que pude participar, além de obter conhecimentos é uma rede de apoio onde podemos nos fortalecer descontruir “pré-conceitos” podemos desabafar, ajudar pessoas. Resumindo NUGEP é só A.M.O.R
- Que fiquei super feliz de ver um movimento dentro da escola, com pensamentos e ideias meio que parecidos e o incrível também é está dentro desse grupo maravilhoso onde já vi de um tudo acontecendo, ver que de certa

forma posso ter voz dentro de uma escola e ver pessoas me parabenizando, isso tudo é bastante gratificante.

- Foi uma ideia muito boa, trabalhar com os assuntos abordados na escola é o melhor caminho para mudar e melhorar a nossa sociedade.
- O NUGEP me ajudou a abrir mais a minha mente em relação a alguns assuntos, me mostrando vários lados, a cada reunião saio com um novo aprendizado. Sua importância serve muito para quebrar tabus que uma sociedade patriarcal e heteronormativa impõe.
- Esse grupo me ajudou, me transformou e mudou minha mentalidade em muitas coisas, principalmente sobre o feminismo... eu amo fazer parte desse grupo de estudos e é muito importante ele não só na nossa escola, mas em todas, sempre bom falarmos e aprender sobre coisas relativas a gênero.
- Cresci em uma família machista, mas nunca me senti confortável por ser mandada por homens, e não gostava por sempre fazer coisas, como, tarefas domésticas e os homens da família não. Quando entrei no Nugep, aprendi tanta coisa importante que me fez refletir. Nugep me ajudou a pensar na desigualdade que vivemos até hoje, nas pessoas que sofrem com isso, que é completamente errado querer ser superior a outra pessoa. O NUGEP é importante por nos fazer refletir sobre atos, escolhas, por confortar as pessoas que sofrem por desigualdade, nos faz entender que nessa luta não estamos só.
- NUGEP foi onde abri meus olhos, aprendi a ver o mundo com amor. Lá, você aprende a se amar, aprende a se aceitar, ganha pessoas de confiança e a melhor orientadora do mundo. Descobri que era feminista, e que ainda há esperança. Obrigado!
- O NUGEP me ensinou bastante inclusive sobre diferenciar feminismo de machismo, e ter argumentos para me defender de muitas situações principalmente do machismo na qual eu passava e achava que era normal, ao ponto de me apontarem o dedo por conta do fato que eu sou mulher, e sim o NUGEP me ajudou e ainda ajuda bastante a lidar com muitas situações.
- O núcleo tem mudado minha vida pra melhor e a importância dele é enorme. O trabalho que tem feito conosco é incrível, o tanto que você tem aberto nossas mentes e o quanto você discute assuntos tão importantes é um jeito único de fazer diferença no Edmilson Pinheiro. Todo mundo quer que

não tenhamos informações e não venhamos a discutir o que precisa ser discutido, e no NUGEP, temos chances de ampliar nossos pensamentos para caminhos melhores, total gratidão por participar de tudo isso.

- Na minha opinião toda a escola deveria participar. É muito importante saber que devemos *respeitar todos, independente de sexo, raça, cultura, religião etc.*

Em 2019, fixamos o núcleo na oferta de disciplinas eletivas da escola, para também possibilitar a maior participação dos interessados, sem que tenham que faltar outras aulas para isso, com horários previstos no quadro da escola, poder alcançar mais turmas semestralmente e prosseguir com esse trabalho que se mostrou tão forte e engrandecedor.

Na troca constante de conhecimento entre estudantes de séries, turmas diferentes e professoras, fomos construindo um modelo de ensino disposto a se abrir e a aprender com o outro, constantemente, seja no estudo de um conceito, numa discussão, num debate polêmico, na união em busca por respeito ou no trabalho extraclasse, aprendemos e muito, a partir de todos os processos pelos quais passamos nesses anos de atividades, Em 2020, a pandemia fez com que o grupo se distanciasse e não conseguimos mantê-lo no retorno às aulas de 2021.

Considerações Finais

O projeto de intervenção que propusemos teve alguns de seus objetivos alcançados, tiveram algumas conquistas que serão vistas com o passar do tempo; houve muitas dificuldades, primeiro, da aceitação por parte dos entes da escola, que não viam “necessidade” para um debate desse tipo, depois pelos próprios educandos, que também não notaram rapidamente qual a relação disso com a escola, e, como não poderia deixar de ser, da sociedade com a representação da comunidade escolar.

Os objetivos alcançados foram a visibilidade que passamos a ter na escola, foram as novas discussões que trouxemos, muitas vezes diretamente, como foi o caso da discussão sobre a violência contra a mulher, os relacionamentos abusivos, o assédio na escola, etc., outros que ocorreram de forma indireta, como, por exemplo, a remodelação das disciplinas de educação física, foram criadas disciplinas de esportes exclusivas para as meninas em 2018, pois muitas não jogavam futsal por vergonha das brincadeiras dos meninos que monopolizavam a quadra em todos os horários, agora estamos formando, na escola, times femininos de futsal e vôlei, graças à percepção da professora Denise, essas disciplinas que alguns disseram que não iam começar por falta de quórum fecharam as inscrições em poucos minutos e os times já estão vencendo em campeonatos escolares, ajudando a diminuir também o preconceito com meninas que jogam, as quais muitas vezes eram vítimas de xingamentos ou especulação sobre sua orientação sexual.

Outra iniciativa que vejo de forma indireta, influenciada pelas discussões de gênero na escola, foi o surgimento de um perfil no Instagram chamado EP da sororidade, ele surgiu em resposta a vários outros perfis, da mesma forma, anônimos que fazem intrigas e difamam, principalmente, as meninas da escola. Em contraponto, o EP da sororidade (que não sabemos de quem é) posta quase todos os dias fotos das estudantes, exaltando suas qualidades, beleza, simpatia, trazendo um clima de mais amizade para a escola.

Por fim, com este projeto de intervenção e seu resultado prático, o NUGEP, desejamos evidenciar que o ensino, quando tomado na perspectiva do esclarecimento para a percepção mais aguçada da realidade vivida, transcende a dimensão de mero conhecimento e começa a adquirir significados próprios em cada ambiente em que passa a ser refletido. Nossa experiência é um exemplo de como procuramos mitigar nossas questões de gênero na escola, outras dimensões que venham a ocorrer na nossa existência também poderão vir a ser mediadas pela constituição deste elemento aglutinador, que facilita o conhecimento e desenvolve a autoestima e a cidadania.

Referências

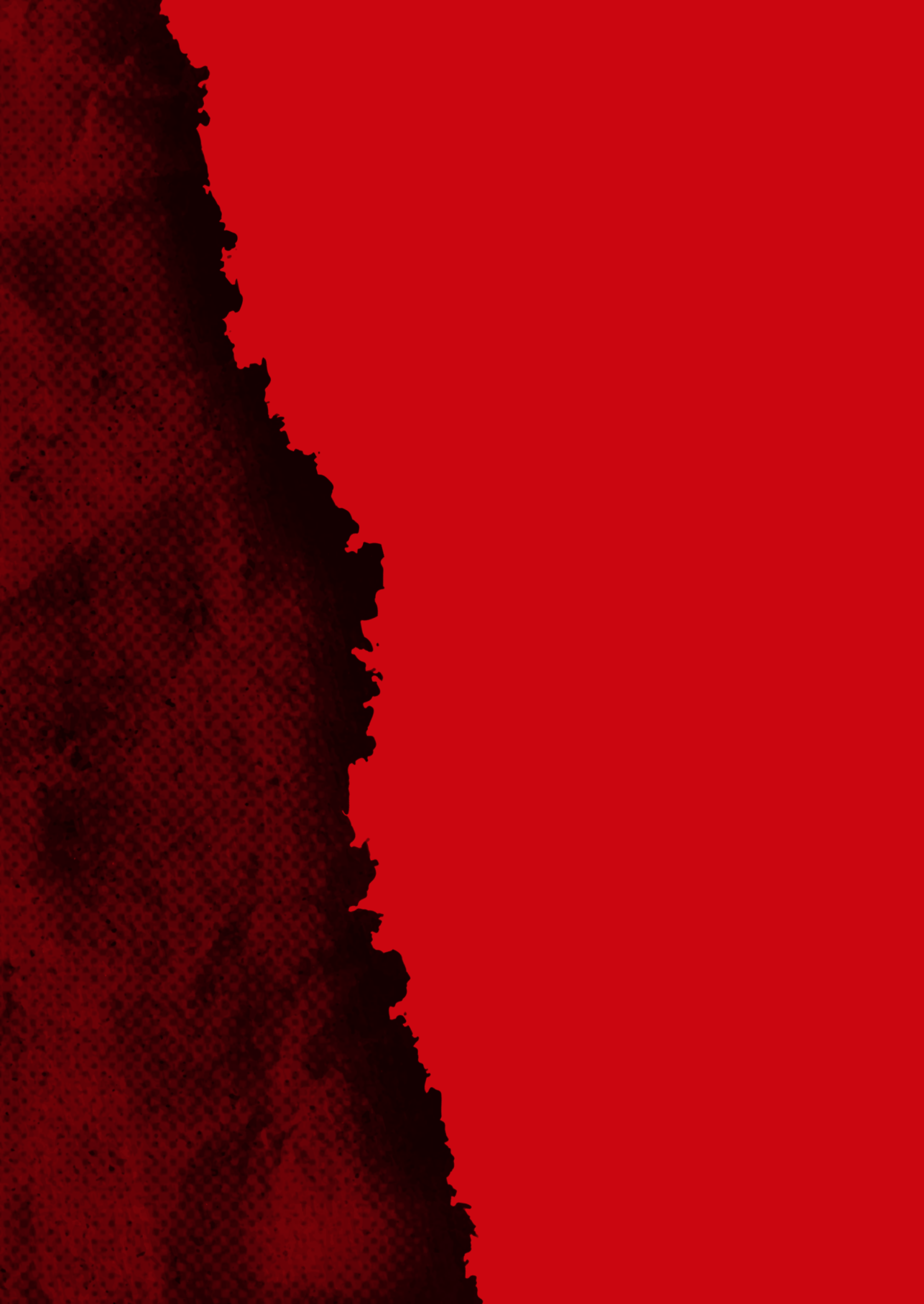
ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, V.4, nº 8, jan-jun, 2015. p. 33-48).

GEERTZ, C. **A interpretação**. 1.ed. Rio de Janeiro: LCT, 2014, 323 p.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAGO, M. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. **São Paulo em perspectiva**, 15 (3) 2001.



3

DA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA MULHER À ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Brenda Rodrigues Freire

Ulyane Vieira Gomes

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar

Introdução

O lugar de fala e a reivindicação que a mulher ocupa hoje no campo social resultam de um longo e gradual processo histórico. Esse percurso conecta a cristalização da figura feminina ao espaço doméstico à sua ressignificação, atribuindo-lhe novas funções sociais e promovendo leituras mais amplas sobre seu corpo e suas condições subjetivas. Ao longo deste texto, será traçado esse trajeto teórico, desde a construção social da identidade feminina até sua organização como força política ativa e transformadora.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo realizar uma contextualização histórica sobre o conceito de mulher, em diversos períodos históricos, e suas implicações para o nascimento do Movimento Feminista, considerando os impactos sociais que esse movimento de resistência proporcionou.

A relevância desta investigação consiste na compreensão das injustiças e explorações sofridas pelas mulheres ao longo da história, bem como da participação ativa feminina e a consequente articulação das mulheres, suas lutas na busca pela cidadania e pela equidade social. Para tanto, será feita uma contextualização histórica sobre os conceitos de mulher, em diversos períodos históricos, os quais precederam o nascimento do Movimento Feminista, considerando os impactos sociais que esse movimento de resistência proporcionou.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, foi realizada uma revisão narrativa de literatura, a fim de compreender como se deu o surgimento e ascensão do Feminismo no Brasil, bem como o que este movimento proporcionou e quais as suas consequências no âmbito social, político, econômico e cultural. Em virtude disso, apresentaremos ao longo deste texto uma contextualização histórica e, finalmente, abordaremos o Feminismo de forma plural, isto é, atentaremos para os feminismos e suas distinções no contexto atual.

A Construção Social da Mulher: contexto histórico

De acordo com Tedeschi (2012), no período clássico, a Filosofia, enquanto um antigo sistema de representação simbólica, faz uso do discurso como ferramenta principal de engendramento de um processo que automatiza a subordinação feminina ao jugo da dominação masculina. Em tal cenário, os gregos tinham por bárbaros os que não faziam uso de sua língua, e nessa seara eram colocados não somente os estrangeiros e escravos, como também as mulheres, negando-as de nomear as coisas, de criar um discurso próprio, possibilitando a estas nada mais que a repetição da língua, *logos*, criada pelos homens,

Nos escritos dos filósofos gregos, as mulheres estão subordinadas aos homens e essa relação se justifica de várias maneiras. No olhar platônico da República, o saber e o poder são redutos do masculino, não mencionando nunca as mulheres. O mundo da *pólis* não pode ser pensado pelas mulheres, pois, para Platão, as mulheres fazem parte da reencarnação dos homens que, na sua primeira existência, foram covardes e não souberam conduzir suas vidas, nem em termos da ética, nem da produção do conhecimento (Tedeschi, 2012, p. 47).

Dessa forma, Tedeschi (2012) afirma que o discurso filosófico criou uma leitura a respeito do corpo feminino, limitando as mulheres à reprodução, autenticando sua inferioridade em relação aos homens, o que, para eles, era algo dado pela natureza e, portanto, imutável. Além disso, as características biológicas das mulheres, tais como útero, menstruação, reprodução, etc., eram fatores que justificavam a exclusão destas de espaços públicos como religião, governo, legislação e guerra. Destarte, durante o período clássico, pode ser visto como símbolo de poder o órgão genital masculino, que era colocado em lugares de destaque, sobretudo nos jardins e locais públicos, posto que

estava atrelado à sorte, enquanto que o símbolo dos genitais femininos era usado para identificar os prostíbulos e os recintos marginalizados.

Ainda de acordo com Tedeschi (2012), na tradição cristã, aparecem dois modelos centrais de mulher, Eva e Maria, as quais são o completo oposto uma da outra. Aquela assinalada pela desobediência e esta pela obediência. Eva é marcada pela culpa do pecado original e pela sedução de seu companheiro que culminou para a expulsão do paraíso, sendo também causadora de sua morte e da morte da humanidade. Maria, por sua vez, por sua fidelidade, confiança e obediência corroborou para a redenção e salvação própria e da humanidade ao dar à luz, ainda virgem, ao Messias. Dessa maneira, o pecado se constitui como uma herança, como algo que vem marcar a espécie humana em conflito com a graça, proveniente do divino.

No período colonial, o comportamento feminino nos povos indígenas tupinambás diferia bastante em alguns pontos daquele legitimado pelos costumes europeus. Consoante Raminelli (2004), as mães não tinham receio de matar os bebês, caso o choro deles incomodasse muito. A poligamia era permitida entre os chefes das tribos e era sinônimo de poder e as mulheres da tribo que ainda não eram “casadas” podiam se relacionar sexualmente com homens, inclusive forasteiros, sem maiores problemas, porém, em caso de adultério, elas eram severamente punidas.

Na colônia brasileira, a figura da mulher era cercada pela culpa. A misoginia estava presente em muitos espaços nos quais a mulher habitava e a ela era atribuída a culpa do pecado original, da carne e da provocação (Araújo, 2004). Em seus papéis de mãe, esposa e filha, não havia espaço para libido ou desejo, isto seria algo imperdoável, mas, mesmo assim, havia muitos casos considerados como “devassidão”, alguns envolvendo o clero.

Na era moderna, Beauvoir (1970), buscando elucidar como nasce a submissão da mulher em relação ao homem, faz uma diferenciação das mulheres com os negros e com os judeus, enquanto categorias submissas e exploradas. Para tanto, a autora afirma que, durante um tempo na história, os bran-

cos conseguiram dominar os negros e os não judeus conseguiram dominar os judeus, impoem sua lei e perseguindo seus opostos, muito provavelmente por serem estes a minoria. Todavia, essa questão não se aplica às mulheres, posto que estas estejam condicionadas a sua estrutura fisiológica que as diferencia dos homens e que isso traz um caráter específico para a dominação sexista. Assim, o laço que as vincula a seus opressores não é análogo a nenhum outro, dado que a diferença e segregação entre os sexos possui um elo biológico para além de um contexto estritamente cultural,

[...] Os proletários dizem “nós”. Os negros também. Apresentando-se como sujeitos, eles transformam em “outros” os burgueses, os brancos. As mulheres [...] não dizem “nós”. Os homens dizem “as mulheres” e elas usam essas palavras para se designarem a si mesmas: mas não se põem autenticamente como Sujeito. [...] a ação das mulheres nunca passou de uma agitação simbólica; só ganharam o que os homens concordaram em lhes conceder; elas nada tomaram; elas receberam. Isso porque não têm os meios concretos de se reunir em uma unidade que se afirmaria em se opondo. Vivem dispersas entre os homens, ligadas pelo habitat, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a certos homens — pai ou marido — mais estreitamente do que as outras mulheres. Burguesas, são solidárias dos burgueses e não das mulheres proletárias; brancas, dos homens brancos e não das mulheres pretas. O proletariado poderia propor-se o trucidamento da classe dirigente; um judeu, um negro fanático poderia sonhar com possuir o segredo da bomba atômica e constituir uma humanidade inteiramente judaica ou inteiramente negra: mas mesmo em sonho a mulher não pode exterminar os homens (Beauvoir, 1970, p. 13).⁴

4 É importante esclarecer que, embora a autora alegue que a mulher não possui identidade de grupo, devemos considerar a época em que seu manifesto foi escrito e que o fato de hoje termos supostamente uma identidade de grupo muito se deve a obra de Beauvoir.

Em consequência disso, os homens gozam de mais vantagens econômicas, possuindo maiores salários e maior probabilidade de mobilidade social que as mulheres, as quais ainda em tempos recentes conquistaram o direito de entrar no mercado de trabalho. Dizendo de outro modo, esse direito foi conquistado pelas mulheres brancas e de classe média alta, haja vista que para as mulheres negras e pobres trabalhar nunca foi opção, ao contrário, sempre foi consequência da divisão social do trabalho em uma sociedade capitalista. Daí a feminização do trabalho ser sinônimo de precarização do trabalho. Não obstante em muitos setores ainda haja predileção por empregados do sexo masculino, os quais são maioria na indústria, no comércio e na política, sendo seus cargos também de maior destaque, e, em detrimento disso, dispõem visivelmente de mais poder e prestígio na sociedade, fazendo com que ambos componham castas diferentes. Assim, “[...] a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições”. (Beauvoir, 1970, p. 14). Desse modo, nas palavras de Beauvoir (1970),

[...] o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens. Eles bem o sabem, elas mal duvidam. [...] Recusar a cumplicidade com o homem seria para elas renunciar a todas as vantagens que a aliança com a casta superior pode conferir-lhes. O homem suserano protegerá materialmente a mulher vassala e se encarregará de lhe justificar a existência: com o risco econômico, ela esquiva o risco metafísico de uma liberdade que deve inventar seus fins sem auxílios. Efetivamente, ao lado da pretensão de todo indivíduo de se afirmar como sujeito, que é uma pretensão ética, há também a tentação de fugir de sua liberdade e de constituir-se em coisa (Beauvoir, 1970, p. 14-15).

Na década de 1950, as revistas orientavam quais as melhores maneiras das mulheres se comportarem. Sejam as moças solteiras, sejam as senhoras casadas. A revista *O Cruzeiro*, em 24/05/1958, dizia: “chamar a atenção dos rapazes [com gestos estudados e sensuais] é depreciativo para a moça”. Roupas curtas, sensuais e comportamentos ousados, até mesmo qualquer sinal que sugerisse intimidade com um rapaz, era algo que fazia com que a “moça” ficasse com uma má reputação (“mal falada”). Era preciso ter muito cuidado para não sair com vários rapazes, para não ser vista como uma garota “fácil” (Bassanezi, 2004).

Aos rapazes eram permitidas experiências sexuais antes do casamento, mas com as “biscates”, ou seja, mulheres com as quais eles não iam casar. As solteiras não virgens deveriam manter essa condição em segredo se quisessem arranjar um marido, pois era muito raro um rapaz querer casar com uma moça que já havia sido “deflorada”. Carinhos excessivos com o namorado ou noivo já podia ser uma ameaça à reputação da moça, já sugeria que ela tivesse tido experiências anteriores (Bassanezi, 2004).

Na contemporaneidade, Odier (2014) vem trazer a diferença entre o “erótico” e o “pornográfico” na estética e de como aquilo que é travestido de “eros” diz de um provincianismo herdado da colônia que quer dar à sexualidade uma certa “elegância”. No contraponto, temos o “pornográfico”, que traz à tona aquilo que não tem classe, o “nu”, o “baixo corporal”, o sexo no seu ato mais penetrante. Durante o correr da mulher na história, a repressão misógina fez com que a sexualidade feminina fosse moldada de diversas formas, mas nunca apagada totalmente. Por baixo do véu do erótico, o desejo e expressões da mulher foram acontecendo.

Ademais, consoante Odier (2014), essa higienização do “baixo corporal” na fala e no comportamento da mulher passa por mudanças. Nas letras de funk, por exemplo, a mulher se mostra cada vez mais exploradora desse lado “imoral”, “desavergonhado” e “indecoroso”. Aquilo que era, no passado, “clausura” ganha o sentido de alforria, à medida que vem ganhando espaço

nos palcos. Todavia, essa representação da sexualidade feminina na contemporaneidade expõe o duplo papel ocupado pela mulher: daquela que se coloca como ser desejante e daquela que ocupa o lugar de objeto de satisfação sexual, expondo seu corpo ao olhar das massas e submetendo-o a diferentes procedimentos estéticos, a fim de que este atenda aos padrões sociais e se torne uma mercadoria consumível pela indústria cultural.

Considerando as injustiças e opressões sofridas pelas mulheres ao longo de toda a história, abordaremos no tópico seguinte sobre o surgimento do Movimento Feminista, o qual foi criado com o propósito de reconhecer as mulheres enquanto cidadãs e vê-las com outro olhar, mostrando que estas também podem contribuir com a sociedade de forma científica, econômica e política, visando a romper com a segregação sexista e patriarcal.

O Surgimento do Movimento Feminista

Feminismo, de acordo com Prá e Santos (2015), consiste num movimento, surgido no final do século XVIII, de cunho sociopolítico que tem como principais objetivos resguardar e fazer valer os direitos humanos das mulheres, resistindo a toda e qualquer forma de violência, opressão, exploração, dominação e discriminação contra a mulher. Portanto, esse movimento questiona as concepções das divergências biológicas que defendem a superioridade do homem em relação à mulher, subvertendo, assim, relações hierárquicas,

Assim, além de ser uma teoria política e uma prática social é também uma forma de estar no mundo, permitindo uma tomada de consciência crítica que inevitavelmente muda a vida das mulheres que dele se acercam. Tal postura é utilizada para contestar as raízes culturais da desigualdade e a hierarquia social entre homens e mulheres, tida como historicamente determinada e injusta. Ao que soma ao questionamento da linguagem sexista,

percebida como responsável pela construção de um discurso que confunde o masculino com o universal (Varela, 2005 *apud* Prá; Santos, 2015, p. 113).

Contudo, o Feminismo milita a favor da equidade social, econômica, política e cultural entre homens e mulheres, com o intuito de enfrentar o patriarcalismo, o autoritarismo e o sistema de dominação social e cultural entendido como machismo. Devemos atentar para o fato de que, embora, ao longo da história, deliberações civis e legais de cunho opressor fossem legitimando a mulher enquanto submissa ao homem, surgiram grandes manifestações de resistência que favoreceram a solidificação do Feminismo de maneira reivindicatória, ganhando força de expressão aliando-se a outros movimentos políticos que juntos despertaram a atenção para os direitos que as mulheres poderiam conquistar.

Consoante Prá e Santos (2015), com a Revolução Francesa e o crescimento do capitalismo, as mulheres forjaram espaços para reivindicar seus direitos aliadas a movimentos políticos esquerdistas. Desse modo, elas militaram por direitos iguais para ambos os sexos, embasadas por ideais liberais. Nesse mesmo período, ocorreram mudanças para as mulheres como efeito do contrato social regulamentado para assegurar o direito político e a vida em sociedade.

Conforme Pateman (1993 *apud* Prá; Santos, 2015), decorrem dessas mudanças o casamento civil e a legislação do divórcio enquanto dispositivos de um contrato de ordem sexual o qual visa tornar legítima uma tática de dominação sexual instituída pelo patriarcalismo e o autoritarismo masculino, o que acaba por privar as mulheres do direito de garantirem seu próprio sustento econômico, fazendo do casamento civil uma garantia de subsistência.

Outro aspecto que corroborou para a militância das mulheres por seus direitos foi, de acordo com Prá e Santos (2015), a publicação da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* no ano de 1791, a qual é considerada um modelo na defesa do direito à cidadania feminina que influenciou na

morte da autora da publicação, Olympe de Gouges, guilhotinada em 1793. Em 1792, fora publicada *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, da feminista Mary Wollstonecraft, escrito este que fora considerado fundador do Feminismo, visto que tratava da exigência a igualdade entre os sexos e, consequentemente, a independência econômica e o direito de participação política por parte das mulheres. Destarte, “A reação a esse posicionamento promoveu a retirada dos direitos políticos das mulheres, que ficaram proibidas de assistir às assembleias políticas, e as que mantiveram algum vínculo político foram guilhotinadas ou exiladas.” (Prá; Santos, 2015).

Ainda de acordo com Prá e Santos (2015), outra questão que garantiu a subordinação da mulher ao marido foi o Código de Napoleão de 1815, que autorizava a legalização do matrimônio e defendia que a mulher, sendo esta filha ou mãe, deveria estar subordinada ao pai, ao marido e até mesmo ao filho e era com isso impedida de exercer sua cidadania.

Ainda segundo Prá e Santos (2015), outro documento fora lançado no ano de 1948, chamado *Declaração de Sentimentos* ou de *Seneca Falls*, originado em Nova Iorque, na Convenção de Seneca Falls, que visava debater os direitos dentro dos aspectos sociais, civis e religiosos das mulheres o qual foi engendrado com base na Carta de Independência dos Estados Unidos, lutando, assim, pelo direito das mulheres ao voto, à participação política, bem como à ocupação de cargos públicos, além de terem seu próprio negócio, o que implica a dedicação ao comércio e o direito de ter contas bancárias e de conquistar propriedades privadas.

Vertentes do Movimento Feminista

Abordaremos neste tópico as principais vertentes do movimento feminista e suas singularidades. É necessário falarmos de feminismos, no plural, haja vista que esse movimento não é singular nem tampouco homogêneo, já que não se dá por apenas um coletivo, mas por vários.

O movimento feminista hoje não se restringe apenas a mulheres brancas, de classe média ou alta que militam em prol de direitos civis, espaço no mercado de trabalho e independência financeira. A mulher negra, trabalhadora, trans, jovem, mãe, lésbica, etc., também ocupa seus espaços e se engaja na militância em prol de direitos e reconhecimento de suas causas. Destacaremos as principais vertentes do Movimento Feminista: feminismo liberal, feminismo negro, feminismo interseccional e feminismo radical.

De acordo com Silva (2008), a primeira corrente do Movimento Feminista nasce a partir da Revolução Francesa com a obra *A Vindication of the Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft, visando promover reformas políticas e legais, a fim de equiparar direitos entre homens e mulheres. Com isso, a mulher passava a ser vista também como cidadã. Para tanto, Mary estruturou a primeira denúncia acerca da submissão feminina, pautando-se na doutrina liberal dos “direitos inalienáveis do homem” para reclamar os direitos das mulheres, sobretudo o direito à educação.

A primeira fase do movimento começa a contestar e refutar as incoerências das imposições do universalismo dos direitos políticos e individuais de um lado e do universalismo da diferença sexual de outro, ambos instituídos na modernidade, sendo o último assegurado com base na explicação de que a natureza era a responsável por tal diferenciação,

Nas reivindicações do Feminismo desse período, ações como a extensão dos direitos políticos às mulheres, desenhadas pelo Movimento Sufragista, o acesso à educação pública, a preocupação com questões sociais ligadas à família – proteção à maternidade – e ao trabalho – direito das mulheres trabalhadoras, distribuídas, respectivamente, na perspectiva igualitária baseada no humano universal e na perspectiva dualista baseada na função social da maternidade, caracterizaram a Primeira Onda do Feminismo como Feminismo Liberal (Silva, 2008, p. 2).

Assim, o que essa corrente do movimento defende é que podem as mulheres derrotar as desigualdades das leis e dos costumes culturais, bem como reverter injustiças sociais através da representatividade feminina em instâncias tanto políticas, ocupando lugares no congresso e nas câmaras, por exemplo, quanto econômicas, destacando-se em instituições e empresas, e também sociais, ocupando cargos nos veículos de comunicação e espaços nos movimentos sociais.

À vista disso, Silva (2008) atenta para o fato de que, por volta do século XIX, as mulheres passaram a produzir jornais e periódicos que versavam em torno da emancipação e constituição da identidade feminina, enquanto que no século XX as mulheres reivindicavam o direito ao voto, Movimento Sufragista Feminino, a expansão dos setores trabalhistas e a inserção em cursos superiores, contribuindo, assim, para a emancipação da mulher na sociedade. A autora salienta também que essa primeira onda foi assolada por acontecimentos tais como a cisão entre pacifistas e apoiadores da Primeira Guerra Mundial, a crise econômica que se alastrou até meados da década de 1930, a concessão do direito ao voto por parte das mulheres em diversos países por volta dos anos 1920 e 1930 do século passado, corroborando para a separação do feminismo liberal.

O feminismo negro surge no Brasil em meados dos anos 1980. Na agenda do movimento, constam pautas como a luta contra o genocídio da juventude negra, contra a violência sexual às mulheres negras e também a intolerância às religiões de matriz africana. Deste modo, é fundamental atentarmos para o quadro de desigualdades políticas, culturais, econômicas e sociais no Brasil, as quais são niveladas tomando por base questões sexistas e raciais. Homens brancos, cristãos, heterossexuais, burgueses e latifundiários dispõem de mais privilégios na sociedade, ocupando o topo da pirâmide social, enquanto que mulheres negras, pobres, de religiões de matrizes africanas e lésbicas ocupam a base dessa mesma pirâmide.

Outro fator que influenciou o surgimento dessa vertente é que, ao passo em que as mulheres brancas procuravam igualar direitos civis com os homens brancos, as mulheres negras traziam consigo o fardo da escravidão que marcara sua história, o que as tornavam vulneráveis não somente aos homens, mas também às mulheres brancas, não sendo as mulheres negras, portanto, representadas pelos movimentos sociais hegemônicos,

[...] um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas [...] tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (Carneiro, 2003, p. 51).

Destarte, podemos perceber que no bojo do racismo e sexismo são nutridas violências históricas cujas principais vítimas são pessoas negras, sobretudo mulheres negras, isto é, existe um grande abismo tanto entre homens e mulheres quanto entre negros e brancos no Brasil, o que faz com que mulheres negras sejam colocadas em uma posição duplamente desprivilegiada, violentada e fragilizada, rompendo com o mito de que são fortes por natureza,

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, por que nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalha[sic]! Fazemos patê[sic] de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondo-

cas, ou de mulatas tipo exportação. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? (Carneiro, 2003, p. 50).

Por conseguinte, não podemos encerrar o conceito de feminismo nele mesmo, já que não podemos incluir todas as mulheres em um mesmo contexto. Existem outros fatores que precisam ser considerados, o que significa dizer que quando falamos em mulheres precisamos dizer de que mulheres estamos falando. As mulheres negras tiveram que se encarregar também do sustento da família, por vezes prestando cuidados aos filhos de mulheres brancas e de classe social elevada. Além disso, também desempenhavam trabalhos domésticos em sua própria casa, já que sua condição não dava o privilégio de pagar por serviços de outras pessoas para desempenhar esse papel. Portanto, essas mulheres estavam sujeitas a uma jornada tripla de trabalho, a troca de salários de subsistência e quase sempre sem nenhuma seguridade social.

Dito isso, é importante frisarmos que a realidade dessas mulheres na conjuntura político-social atual pouco mudou. Estima-se que 61,7% das empregadas domésticas no Brasil são negras e, embora em 2013 tenha sido aprovada uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que torna lei as reivindicações feitas há décadas pela dita categoria trabalhista por seus direitos, eles ainda não foram devidamente reconhecidos. A aprovação da PEC 66 não foi suficiente para solucionar problemáticas vividas por essas trabalhadoras, as quais, ao reivindicarem seus direitos, acabam sendo vítimas de assédio moral e ameaças feitas por seus patrões. Além disso, ao passo que mulheres brancas lutam pela equidade salarial entre homens brancos e mulheres brancas, as mulheres negras sequer possuem a mesma média salarial que mulheres brancas, além destas possuírem mais dificuldades para ingressar no ensino superior, apesar da política de cotas raciais. São também estas mulheres as maiores vítimas de feminicídio, cerca de 60%, tanto por estarem em situação

de maior vulnerabilidade, em relação aos abusos das autoridades, quanto por não terem acesso à assistência apropriada.

De acordo com Carneiro (2003), o feminismo negro pode ser caracterizado, sobretudo pela luta, trazendo questões relativas ao gênero para o centro das discussões e também com vistas a “enegrecer” o Movimento Feminista ao jogar luz sobre questões referentes à raça. Portanto, não se trata apenas de uma luta isolada contra a desigualdade de gênero ou de raça, mas de ambas as formas de violência.

A corrente do Feminismo negro tem como intuito principal tirar das margens as pessoas pertencentes a essa representatividade social, bem como as causas dessas, alocando-as no centro das querelas sociais, fazendo com que estas venham a ocupar outros espaços que lhes foram cerceados e conferindo a estas vozes e direitos. É importante frisar que mulheres negras sequer conquistaram os mesmos direitos que mulheres brancas, embora estas não tenham alcançado ainda um espaço desejável, nem tampouco conseguido desfrutar da equidade de direitos. Não obstante, quando se abre espaço para se falar de questões e problemáticas vivenciadas por mulheres, são as brancas, na maioria das vezes, que protagonizam essas querelas.

O feminismo interseccional, pós-moderno, também tem como diferencial o fato de não considerar apenas as causas de gênero, mas também as questões de outras minorias, tendo em vista orientação sexual, classe social, raça, deficiências, etc. Dentro desta seara estão o feminismo negro, o feminismo classista, o feminismo lésbico e o transfeminismo. Outro diferencial dessa corrente é a aceitação da participação dos homens no movimento.

De acordo com Oliveira (2006), falar de interseccionalidade é, sobretudo, falar como gênero, orientação sexual, raça, idade, religião e classe social se entrelaçam no processo de construção de identidade dos sujeitos, resultando em diversas formas de opressões ou privilégios. Logo, a intersecção se encarrega pela formação de um sujeito específico, bem como de relações interpessoais, formas de ser e estar no mundo e também determinados lugares sociais,

A interseção de categorias identitárias elucidada como nem todas as pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros se vêem afetadas pela opressão e pela discriminação da mesma maneira e num mesmo grau. Também permite o reconhecimento de que, por exemplo, as pessoas LGBT negras podem experimentar a opressão por orientação sexual/identidade de gênero de uma maneira diferente das pessoas que não enfrentam o racismo (Oliveira, 2006, p. 95).

Dizendo de outra forma, a identidade de um sujeito, de um grupo ou de uma representatividade social, assim como seus privilégios e opressões, podem variar de acordo com a intersecção ou junção de dois ou mais desses aspectos, isto é, raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, classe etc. Desse modo, pensar a interseccionalidade é problematizar como essas categorias são ainda utilizadas para segregar pessoas em nossa sociedade. Sendo assim,

[...] ser mulher negra lésbica é ser mulher negra, com toda carga de injustiça social e discriminação que isso acarreta, e ainda lésbica. Daí, podemos perceber que, ainda que para os sujeitos sociais a interseção não represente uma simples soma, para os grupos que lutam por direitos humanos considerar mais uma categoria na sua agenda política seria acrescentar uma outra opressão ao seu trabalho e, mais do que isso, à sua identidade coletiva (Oliveira, 2006, p. 97).

Segundo Oliveira (2006) *apud* Ávila (2003), existe no Brasil uma moral sexual hegemônica a qual é determinada e também determina a heterossexualidade como demonstração “natural” de relacionamento sexual, sendo, por isso, a única com consentimento social. Em consequência disso, surgem movimentos gays e lésbicos aliados ao movimento feminista interseccional com o intuito de alcançar direitos sexuais em prol da cidadania.

Consoante Oliveira (2006) apud Britzman (1996), as identidades gays e lésbicas operam dentro de regimes discursivos de normatividade, de violência material e simbólica, assim como de invisibilidade policiada, implicando, assim, uma sequência de identificação, desidentificação e rearticulação no processo de formação de um renovado discurso do eu, dos outros e do desejo. Ademais, o modo como a homossexualidade é experienciada por cada sujeito está diretamente atrelada à forma como seu gênero, sua raça, etnicidade, religião, estética, geração são sentidas, assim como a maneira como cada sujeito luta contra o sexismo, a homofobia e o racismo nos mais diversos contextos sociais.

Importa dizer que mulheres negras que são lésbicas ou bissexuais também são vítimas de abordagens invasivas e ofensivas, discriminação sexual e lesbofobia. Estando inseridas em variados aspectos sociais é que essas mulheres acabam se tornando agentes sociais responsáveis pela organização de movimentações políticas que militam contra as inúmeras formas de discriminação, segregação e opressão, passando a produzir seus próprios instrumentos teóricos que corporificam suas lutas.

A vertente radical do Movimento Feminista, por sua vez, tem como enfoque principal o combate à desigualdade social entre os gêneros, promovida pelo patriarcado, o qual legitima a posição masculina como sendo superior, conferindo aos homens o direito de se sobrepor, dominar e oprimir as mulheres, haja vista que “a dominação do macho sobre a fêmea é a ideologia mais arraigada em nossa cultura, por cristalizar o conceito mais elementar de poder.” (Silva, 2008, p. 9). Logo, importa ao patriarcado a diferenciação sexual, já que é esta que lhe assegura enquanto sistema de poder e dominação, sendo respaldado pela afirmação de que homens e mulheres teriam essências diferentes. Destarte, a fim de superar a opressão feminina, as feministas radicais acreditam que é necessário, embora não suficiente, frisar as justificativas a respeito da diferenciação entre os sexos e a submissão da mulher no patriarcalismo.

Contudo, segundo Silva (2008), as feministas radicais defendem que as mulheres necessitam se juntar na batalha contra a opressão decorrente do

patriarcado, e, diferentemente das feministas liberais, defendem também que as mulheres devem se opor inclusive ao Estado, assim como a todas as instituições formais por estarem fincadas nesse modelo de dominação. Logo, não são neutras nem tampouco mediadoras entre as forças, “[...] uma vez que, todas as instituições, como o exército, a indústria, a tecnologia, as universidades, a ciência, a política e as finanças, estão teoricamente em mãos masculinas” (Silva, 2008, p. 9),

Por não participar da construção do social, as mulheres se viam subjugadas por estas instituições e conceitos que as silenciavam, perpetuando a violência física e moral. Dessa forma, para combater e se libertar da cultura patriarcal, as mulheres deveriam redefinir o espaço social e tornarem-se agentes da construção de conceitos e instituições sociais. Neste momento, um dos conceitos que faziam parte da pauta de discussões internacionais era o conceito de “direitos reprodutivos”, até então manipulado a partir dos referenciais masculinos (Silva, 2008, p. 11).

Ademais, segundo Silva (2008), o surgimento dessa vertente do Movimento Feminista foi evidenciado, sobretudo, por um engajamento político de desconstrução e quebras de paradigmas e imposições sociais, direcionados tanto para a compreensão, como valorização e emancipação do corpo feminino, através da promoção de autoconsciência sobre seu corpo, realizada através de vindicações e ativismos.

Importa falarmos de Simone de Beauvoir, que foi pioneira dessa corrente com seu postulado intitulado “Segundo Sexo” que, apesar da época em que fora escrito, ainda hoje é muito referenciado quando o assunto é feminismo, justamente porque as mudanças em nossa sociedade ocorreram e vêm ocorrendo ainda devido ao mérito do legado de Beauvoir, que desmistificou tabus em torno da sexualidade e da família,

Em o “Segundo Sexo”, esta autora analisa o conflito entre a liberdade e a autonomia da mulher enquanto sujeito, e a sua condição de alteridade enquanto mulher, salientando os fatores sociais, políticos e históricos que contribuem para a construção da feminilidade, formando uma rede de relações de poder que estruturam a família e a sexualidade (Silva, 2008, p. 6).

Em conformidade com Silva (2008), Simone de Beauvoir, embora não introduza em sua obra o conceito de gênero, foi pioneira feminista a considerar a condição da mulher com base no hoje denominado conceito de gênero. Nesse sentido, ela passa a analisar e criticar o “determinismo biológico, às abordagens psicologizantes e ao materialismo histórico, argumentando que a mulher é uma construção social historicamente determinada, construída no pensamento ocidental como ‘o outro’” (Sardenberd et al., 2000 *apud* Silva 2008).

Também de acordo com Silva (2008), é o patriarcado a entidade que fomenta a cisão sexista, subsidiando, assim, as ideias e preceitos morais que sistematizam a sociedade, pautando-se em diferenças hierarquizadas, isto é, “o patriarcado é uma ideologia dominante que não admite rival; talvez nenhum outro sistema tenha exercido um controle tão completo sobre seus súditos” (Millet, 1975, p. 45 *apud* Silva 2008, p. 8). A autora defende também que é na família que o sistema patriarcal se mantém e se reproduz,

É na família que categorias como temperamento, *status* e os papéis, são, pela primeira vez, adotados e assimilados com todo rigor e reproduzidos para a sociedade como modelos “originais” de comportamento para cada um dos sexos. Como uma corrente de poder, a família formata os seres conforme o modelo patriarcal, que formata a sociedade e assim se reproduz no governo e vice-versa, ligados entre si, formando uma rede ideológica do poder masculino (Silva, 2008, p. 8).

Por conseguinte, Millet (1975 *apud* Silva, 2008) nos explica que, no bojo de sistematização do patriarcado, são traçadas normas de conduta tanto para a mulher quanto para o homem, as quais se subdividem em três categorias: componente psicológico, representado pelo temperamento; o componente sociológico, constituído pelo papel; e o componente político, simbolizado pelo *status*. O temperamento tanto do homem como da mulher é oposto e definido por estereótipos que são mantidos e naturalizados, ou seja, a mulher deve ser virtuosa, frágil, passiva, enquanto o homem forte, agressivo, inteligente. Em relação ao componente sociológico, cabe ao homem executar papéis referentes à produtividade, enquanto a mulher desempenha suas tarefas domésticas e o cuidado com os filhos. Assim, o homem ocupa um status superior ao da mulher. Todavia, não é a natureza, a fisiologia nem tampouco o condicionamento físico que corroboram para a superioridade do homem em detrimento da mulher, antes disso é o sistema de valores culturais que impera em nossa sociedade, o qual é sustentado e reproduzido por ambos os sexos.

De acordo com Silva (2008), desde a década de 1970 até os dias atuais, o Feminismo Radical possui diversas pautas de lutas e reivindicações, sobretudo, o reconhecimento do divórcio; adoção de crianças; criação de creches para seus filhos; questões relativas ao direito sobre o próprio corpo, das quais inclui a descriminalização do aborto; a criminalização da violência contra a mulher, a ocupação de cargos políticos por parte das mulheres; a fundação de casas de acolhimento para mulheres em situações de risco; a tolerância a mulheres que resolveram exercer seu direito de seguir sua orientação sexual, dentre outras pautas de reivindicações.

Conforme Silva (2008), no Brasil, as feministas radicais lutaram também pelo fim da ditadura militar, pelo fim da censura, pela anistia, pelo processo de redemocratização do país, além do controle da natalidade e planejamento familiar. Além disso, implementaram também grupos de autoconsciência, educação a respeito da saúde ginecológica da mulher de um modo não

patriarcal, grupos de autoajuda e estudo acerca de conquistas e problemáticas enfrentadas pelas mulheres, criaram centros de acolhimento a mulheres violentadas pelos seus companheiros, dentre outras coisas.

Considerações Finais

O papel da mulher como agente social ao longo da História nos convida a refletir sobre os processos que moldam o “tornar-se mulher”, conforme afirmou Simone de Beauvoir ao desconstruir a perspectiva biologizante: “não se nasce mulher, torna-se” (1970). Assim, um ser social que aprendeu a naturalizar a exploração, a dominação, a opressão, a discriminação e a violência patriarcal também foi capaz de aprender a construir uma identidade coletiva, promovendo o reconhecimento das mulheres enquanto grupo social.

A trajetória discursiva em torno da mulher é marcada por sentidos ambíguos: ora impulsionando sua emancipação por meio do movimento feminista, ora reforçando sua submissão. Compreender a produção histórica dessas significações e suas implicações na contemporaneidade é essencial para elaborar formas mais conscientes e efetivas de resistência contra o patriarcado e suas violências institucionais.

Referências

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. *In*: DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

BASSANEZI, C. Mulheres dos Anos Dourados. *In*: DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

ODIER, F. S. Corpo, nudez, sexualidade e pudor: paradoxos do erotismo e do pornográfico na dimensão estética. **Anais do Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero**. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da UFMG, 2014.

OLIVEIRA, V. M. **Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006.

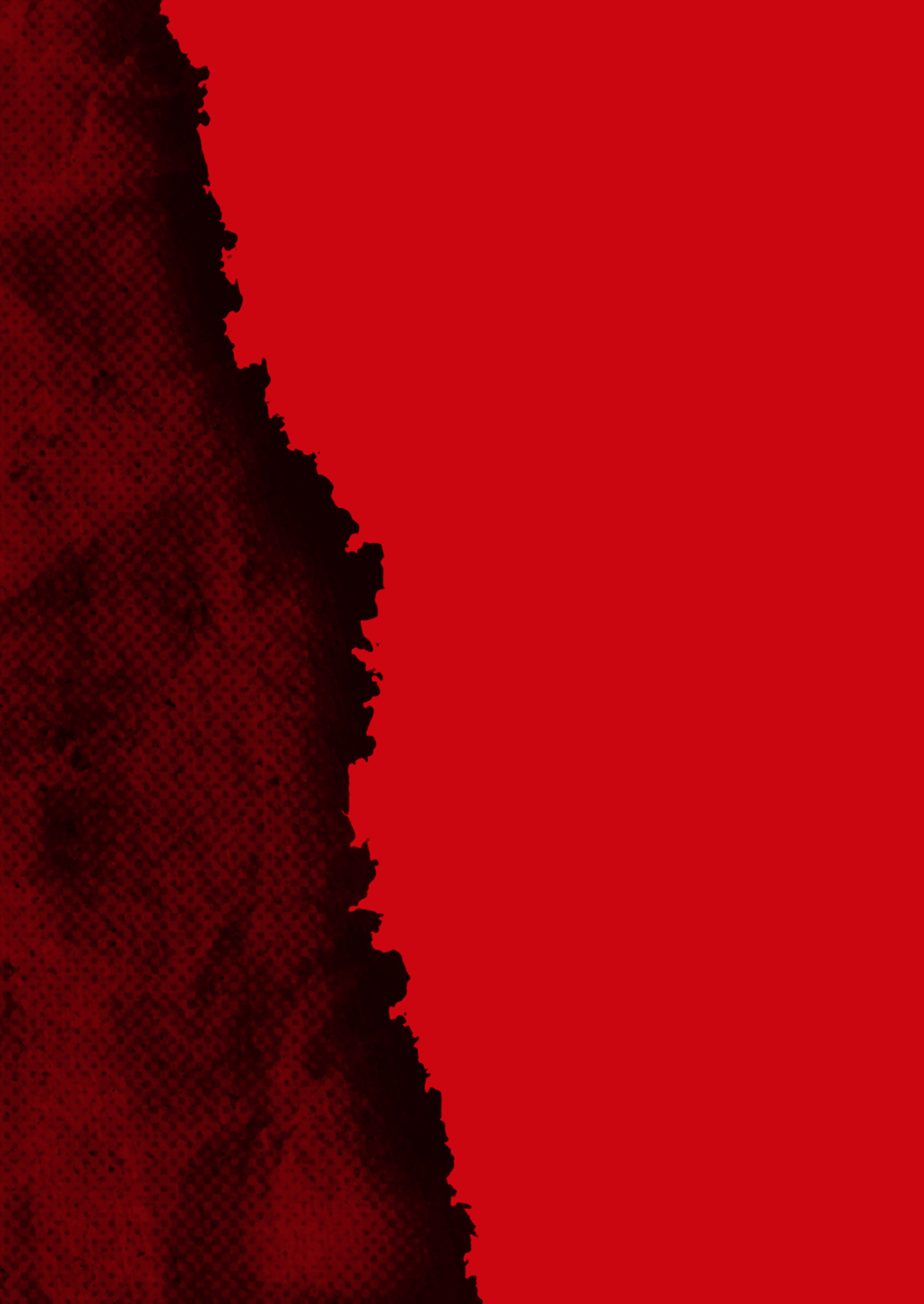
PRÁ, J. R.; SANTOS, T. C. B. Feminismo, lutas, conquistas e reivindicações. *In*: GUARESCHI, P.; HERNANDEZ, A.; CÁRDENAS, M. **Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 111- 124.

RAMINELLI, R. “Eva Tupinambá”. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, E. R. Feminismo Radical: Pensamento e Movimento. **Textura**, Cruz das Almas-BA, ano 3, n. 1, jan./jul., 2008, p. 24-34.

TEDESCHI, A. L. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica.** Mato Grosso do Sul: Editora UFGD, 2012.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos direitos da mulher.** Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boi tempo Editorial, 2016.



4

MULHER E ESCOLA: RESISTÊNCIA NA CIÊNCIA, NA ARTE E NA EDUCAÇÃO

Jaireilson Silva de Sousa

Francisco Adilson Lopes da Silva

Introdução

Este artigo foi fruto de uma série de ações planejadas e desenvolvidas na EEMTI Antônio Luiz Coelho, localizada no distrito de Amanari, Maranguape-CE, na qual procuramos criar um espaço formativo e expressivo para os alunos que fizeram parte das atividades relacionadas aos estudos sobre gênero.

Nesse sentido, fortalecemos a referida escola como lugar de construção de conhecimento acerca de temas como a resistência da mulher na ciência, a violência de gênero, a arte como espaço de expressão e elaboração dos assuntos abordados etc. Daí a importância do surgimento do Grupo de Estudos Gênero e Apologia da Resistência (GEGAR). Foi por meio dele que empreendemos uma formação teórica sobre os conceitos de gênero e violência através da ciência histórica e sociológica, assim como do conhecimento filosófico.

Desse modo, desenvolvemos na EEMTI Antônio Luiz Coelho, a partir da área das Ciências Humanas, um espaço de construção de conhecimento acerca do processo de luta das mulheres por direitos de equidade e combate à violência de gênero, objetivando um processo educativo significativo para entendermos as dinâmicas sociais sobre a temática, na qual expressamos o conteúdo apreendido por meio da pintura em aquarela. Assim, aproximamos o universo do conhecimento científico do mundo expressivo da arte na escola.

De acordo com o intuito mencionado acima, surgiu o Grupo de Estudos Gênero e Apologia da Resistência (GEGAR), para fomentar um espaço de discussões e possibilitar ações diversas sobre a temática. A partir do grupo, foi elaborado um calendário para execução das atividades pensadas para ocorrerem no primeiro semestre de 2024. Dessa forma, refletiu-se o processo de luta das mulheres por direito a equidades em diversos setores da sociedade, assim como no combate à violência de gênero que se manifesta em diferentes contextos sociais.

Outro conjunto de atividades referiu-se à dimensão mais prática, a qual, após as discussões, debates e apresentações das temáticas, direcionamos e incentivamos os estudantes a transformarem um pouco do conhecimento construído em uma expressão artística, especificamente por meio da pintura em aquarela.

Para relacionar as ações teóricas com as ações práticas, foram realizadas oficinas práticas para que os alunos pudessem conhecer, aprender e usar técnicas de desenhos e pinturas em aquarelas, criando, assim, um espaço expressivo para seus conhecimentos de forma mais dinâmica e leve, referentes às temáticas abordadas nos estudos em grupo. Ainda organizamos, na referida escola, uma exposição das pinturas feitas pelos alunos para toda a comunidade escolar prestigiar, junto da produção de um *“fotobook”* como registro visual de acompanhamento das atividades.

Constituído desse modo, este artigo, assim como todo o trabalho empreendido na escola, foi embasado na produção científica de pesquisadoras, posto que o foco foi o processo de luta das mulheres contra a violência de gênero e por equidade de gênero na sociedade. Por isso decidimos usar de referência a produção científica de renomadas estudiosas, a exemplo de Simone de Beauvoir, Judith Butler, Joan Scott, Michelle Perrot, Mary Del Priore e Angélica Muller.

Mulher, Escola e Resistência: Uma Breve Reflexão

Na sociedade, observamos um processo de mudança que tem ampliado os direitos das mulheres. Esse movimento é liderado pelas lutas das próprias mulheres, que reivindicam igualdade de direitos na sociedade. No âmbito das Ciências Humanas, especialmente na Ciência Histórica recente, houve avanços significativos para as mulheres em termos de produção científica. Essa conquista é evidenciada pelo uso de referências bibliográficas nesta reflexão.

Nesse contexto, a pesquisa em questão assume um papel crucial ao investigar a presença da mulher no campo científico como uma forma de resistência diante de uma sociedade que frequentemente impõe papéis restritivos às mulheres. Além disso, essa pesquisa também aborda a violência de gênero que afeta diretamente as mulheres.

Considerando nossa realidade social e como ela impacta as mulheres, torna-se imperativo que a educação reflita sobre essas dinâmicas sociais. A educação desempenha um papel significativo na abordagem de temas que elucidam nossa organização social. Portanto, é essencial planejar atividades educativas que permitam aos alunos refletirem sobre as problemáticas enfrentadas pelas mulheres no cotidiano da sociedade brasileira, tanto no ambiente escolar quanto em suas próprias residências.

A escola, como espaço de formação cidadã, desempenha um papel fundamental ao abordar questões sociais relevantes para os estudantes. O estudo de temas como os apresentados aqui aprimora a compreensão dos alunos em relação a aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos que influenciam profundamente a vida em sociedade.

Além disso, a análise realizada na EEMTI Antônio Luiz Coelho destaca-se como um instrumento positivo no processo de ensino e aprendizagem. A educação é um momento significativo na vida de uma pessoa, despertando-a para discussões socialmente pertinentes e estimulando o interesse pela pesquisa científica.

Um aspecto interessante desse trabalho é a conexão entre o conhecimento científico adquirido e a arte, especificamente a pintura em aquarela. Ao envolver os estudantes em atividades artísticas, cria-se um espaço expressivo de aprendizado que estimula a cognição e as competências socioemocionais. Essas atividades promovem o pensamento crítico e a resolução de problemas, uma vez que exigem a exploração de diferentes perspectivas e a criação de soluções inovadoras.

Vale ressaltar que, de acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, a maioria dos alunos brasileiros apresentou dificuldade em apontar mais de uma solução para problemas sociais e científicos⁵. Portanto, a abordagem multidisciplinar, como a que combina educação, pesquisa e arte, é fundamental para ampliar a visão dos estudantes.

Em suma, esse artigo contribui significativamente para a vivência escolar dos alunos, levando-os a refletir sobre questões relacionadas à mulher, ao gênero, à violência e à sociedade. O processo reflexivo baseou-se na produção intelectual de pesquisadoras renomadas que estudam esses temas, incluindo Simone de Beauvoir, Judith Butler, Joan Scott, Michelle Perrot, Mary Del Priore e Angélica Muller.

No contexto apresentado, Simone de Beauvoir, em sua obra *O segundo sexo* (1970), parte do princípio fundamental do Existencialismo, que proclama que a “existência precede a essência”, para afirmar que o *sexo* é uma categoria natural, enquanto *gênero* corresponde a uma construção social. Segundo Beauvoir (1967, p. 9),

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro* (Beauvoir, 1967, p. 9).

Em outras palavras, o sexo de uma pessoa é uma característica biológica, mas a construção do gênero é um processo social. Assim, não há aspectos naturais que predefinam a condição feminina. A autora contribui significativamente para a disseminação das questões feministas, destacando que o feminino é uma imposição cultural que restringe as mulheres a normas e comportamentos previamente estabelecidos. Daí Beauvoir (1970, p. 14) afirmar,

5 Mais da metade dos alunos brasileiros têm nível baixo de criatividade: país está entre os últimos de ranking internacional, diz Pisa. g1.globo.com, acesso em: 18/06/2024.

A divisão dos sexos é, com efeito, um dado biológico e não um momento da história da humanidade. É no seio de um *mitsein* original que sua oposição se formou e ela não a destruiu. O casal é uma unidade fundamental cujas metades se acham presas indissolivelmente uma à outra: nenhum corte é possível na sociedade por sexos. Isso é que caracteriza fundamentalmente a mulher: ela é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro (Beauvoir, 1970, p. 14).

Por outro lado, Judith Butler, em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2023), rejeita a visão de Beauvoir de que o tornar-se mulher seja um imperativo cultural⁶. Butler critica a ideia de que o gênero seja um atributo central da pessoa, argumentando que sua construção envolve um processo consciente de incorporação de traços físicos e personalidades. Para Butler, o gênero é a estilização repetida do corpo, uma série de atos reiterados dentro de uma estrutura reguladora extremamente rígida,

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes con-

6 Butler (2023, p. 29) afirma: “Por outro lado, Simone de Beauvoir sugere, em *O Segundo sexo*, que ‘Ninguém nasce mulher: torna-se mulher’. Para Beauvoir, o gênero é ‘construído’, mas há um agente implicado em sua formulação, um *cogito* que de algum modo assume ou se apropria desse gênero, podendo, em princípio, assumir algum outro. É o gênero tão variável e volitivo quanto parece sugerir a explicação de Beauvoir? Pode, nesse caso, a noção de ‘construção’ reduzir-se a uma forma de escolha? Beauvoir diz claramente que alguém ‘se torna’ mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do ‘sexo’. Não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se, como afirma ela, ‘o corpo é uma situação’, não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; consequentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo. A controvérsia sobre o significado de *construção* parece basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo”.

textos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (Butler, 2023, p. 21).

Joan Scott (1990) também contribui para o debate sobre gênero. Em seu ensaio *Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica*, ela defende que o conceito de gênero é uma construção social essencial para compreender a sociedade. Scott vai além das diferenças biológicas entre homens e mulheres, enfatizando que o gênero é uma forma de significação que organiza relações de poder em todas as sociedades,

Minha definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (Scott, 1990, p. 20).

Michelle Perrot (2005) aborda diversas esferas da vida das mulheres, desde o trabalho e a política até a vida privada e a sexualidade. Seus estudos demonstram como as mulheres desempenharam papéis importantes e diversos, muitas vezes sendo sistematicamente ignoradas, subestimadas ou silenciadas.

Além disso, os estudos de Mary Del Priore e Angélica Muller (2017) contribuíram para o entendimento da violência de gênero. Eles mostram que a

violência não se manifesta apenas como atos físicos, mas também como um fenômeno multifacetado, envolvendo aspectos sociais, culturais e políticos. Essas práticas violentas refletem e reforçam estruturas de dominação na sociedade.

Em resumo, essa reflexão nos mostra a relevância de abordar essas temáticas na escola, relacionando-as com a realidade dos estudantes e promovendo a compreensão crítica por meio das Ciências Humanas.

GEGAR: Um Projeto Interdisciplinar na Escola

Neste projeto, adotamos uma abordagem metodológica que integrou teoria e prática no campo das Ciências Humanas, combinando interdisciplinaridade com a Arte. Nosso foco foi explorar os conceitos de gênero e violência, transformando esse conhecimento em expressão artística por meio da pintura em aquarela. Ao final, realizamos uma exposição das pinturas e compilamos tudo em um *“fotobook”* como registro documental do projeto.

O processo começou no início do ano letivo de 2024, quando nos dedicamos ao planejamento. Decidimos que a temática central seria a mulher e a violência que a afeta, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a construção social do gênero na sociedade.

Em fevereiro, lançamos o Grupo de Estudos de Gênero e Apologia da Resistência (GEGAR), divulgando-o entre os alunos interessados. O GEGAR se tornou o epicentro das atividades do projeto. Nos meses de março e abril, promovemos eventos formativos nos quais os alunos debateram e apresentaram suas ideias, ancorados nos temas previamente estabelecidos no planejamento.

No primeiro encontro, exploramos o conceito de gênero sob a perspectiva filosófica, considerando a bagagem social e cultural trazida pelos estudantes. No segundo encontro, aprofundamos as temáticas de gênero, mulher e violência, embasados nas perspectivas históricas e sociológicas. Desde o início, os alunos mantiveram um diário de campo para registrar suas observações, documentando o processo, conforme a **Imagem 1**.



Imagem 1 - Registro do Primeiro Encontro.
Fonte: Autores (2025).

Em maio, voltamos nossa atenção para as oficinas de pintura. Na primeira delas, apresentamos pinturas em aquarelas como inspiração, focando na aprendizagem das técnicas de desenho. Na segunda oficina, os alunos experimentaram diferentes materiais e técnicas, colorindo seus próprios desenhos. Receberam papel próprio para aquarela e orientações para criar a versão final, expressando algo relacionado à temática “Igualdade de Gênero: Combate Contra a Violência da Mulher”, conforme Figura 2 e 3.



Imagem 2 - Oficinas de Pintura.
Fonte: Autores (2025).



Imagem 3 - Oficinas de Pintura.
Fonte: Autores (2025).

Encerrando o mês de maio, os alunos participaram da palestra “Janaina Dutra: Pelo Direito de Ser e Existir”, proporcionando-lhes mais reflexões sobre a relatividade do projeto para a escola e sua formação cidadã, conforme Imagem 4.



Imagem 4 - Registro da palestra “Janaina Dutra: Pelo Direito de Ser e Existir”.
Fonte: Autores (2025).



Finalmente, em junho, realizamos uma exposição das pinturas em aquarela para toda a comunidade escolar. Além disso, produzimos e entregamos o “*fotobook*” como registro visual e documental das atividades desenvolvidas, conforme Pinturas 1 e 2 e 3 e 4.

Ao abordar a luta das mulheres contra a violência, nosso projeto destaca a promoção da igualdade de gênero como um direito humano fundamental. A violência contra a mulher, manifestada de diversas formas na sociedade, representa uma séria violação desses direitos, perpetuando desigualdades e discriminações em diferentes contextos.

No âmbito das Ciências Humanas da EEMTI Antônio Luiz Coelho, o “Projeto Mulher e Escola: Resistência na Ciência e na Arte”, desempenhou um papel significativo ao enfrentar o problema da violência contra as mulheres. Nossa abordagem buscou formar uma consciência crítica sobre o tema, resultando em impactos positivos nos alunos. Assim, modestamente, contribuímos para a construção de uma sociedade mais consciente e segura para todos os cidadãos.

As Ciências Humanas desempenham um papel crucial no processo de compreensão e enfrentamento da violência de gênero. Por meio de análises críticas do social, da cultura e da história, disciplinas como História, Sociologia e Filosofia nos ajudam a entender as estruturas desse problema e a desenvolver intervenções eficazes. O saldo positivo observado nas posturas e falas dos alunos durante o projeto reflete nosso objetivo central: conscientizar sobre essa temática na educação.

Além disso, o projeto incorporou a pintura em aquarela como ferramenta expressiva. Os alunos aplicaram seus entendimentos em oficinas práticas de desenho e pintura, criando um espaço para expressar suas visões sobre a igualdade de gênero e o combate à violência. A arte não apenas estimulou a criatividade e a expressão individual, mas também promoveu a criticidade entre os estudantes.

Todas as atividades foram cuidadosamente documentadas, incluindo fichas de inscrição, calendários, rascunhos dos desenhos, pinturas, o *fotobook* e os cadernos de campo. Esses registros nos permitiram avaliar a melhora na compreensão e conscientização dos alunos, evidenciando os ganhos desse modesto projeto.

Ao elucidar o processo de luta das mulheres por equidade na sociedade, nosso projeto contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A conscientização, promovida por meio da educação, garantiu que todos os estudantes tivessem acesso igualitário a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Além disso, preparou-os para contribuir eticamente na escola, na comunidade e na sociedade em geral.

A escola também se beneficiou com esse projeto, fortalecendo-se como um ambiente mais inclusivo, onde a diversidade e a igualdade de oportunidades são respeitadas. O desempenho de ensino e aprendizagem melhorou, e a formação de uma comunidade escolar coesa e respeitosa foi promovida.

Por fim, a aplicabilidade desse projeto se reflete em aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos, facilitando o entendimento de temáticas sociais relevantes. O projeto “Mulher e escola” possibilitou a execução de diversas ações transformadoras na escola, reforçando nosso compromisso com a conscientização, a igualdade e a mudança.

Em suma, o projeto “Mulher e Escola” não apenas sensibilizou os alunos para questões sociais relevantes, mas também demonstrou como a arte pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação e a conscientização.

Considerações Finais

No projeto “Mulher e Escola: Resistência na Ciência e na Arte”, concentramos nossos esforços na temática “Igualdade de Gênero: Combate Contra a Violência da Mulher”, explorando-a sob a perspectiva das Ciências Humanas em diálogo com a Arte. O resultado foi a concretização de uma

proposta que se desenvolveu de forma positiva na EEMTI Antônio Luiz Coelho, abordando temas sérios como a luta das mulheres, a violência de gênero e a compreensão do papel social do gênero.

Um dos marcos de sucesso foi a criação do Grupo de Estudo Gênero e Apologia da Resistência. Por meio desse grupo, professores e alunos construíram um espaço de discussão baseado no diálogo, fundamental para as atividades formativas e para a análise da realidade vivenciada pelos alunos em relação a essa temática. O interesse demonstrado pelos participantes evidenciou a relevância dessas ações, permitindo a organização de debates e reflexões sobre questões presentes em nossa sociedade.

O projeto almejou ser um espaço plural, reunindo integrantes, ideias e atividades. Desde o planejamento, buscamos criar um ambiente interativo e dinâmico, que se estendesse desde a parte formativa até as oficinas de pintura. A arte, nesse contexto, desempenhou um papel crucial, otimizando o impacto educacional do projeto.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo I: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

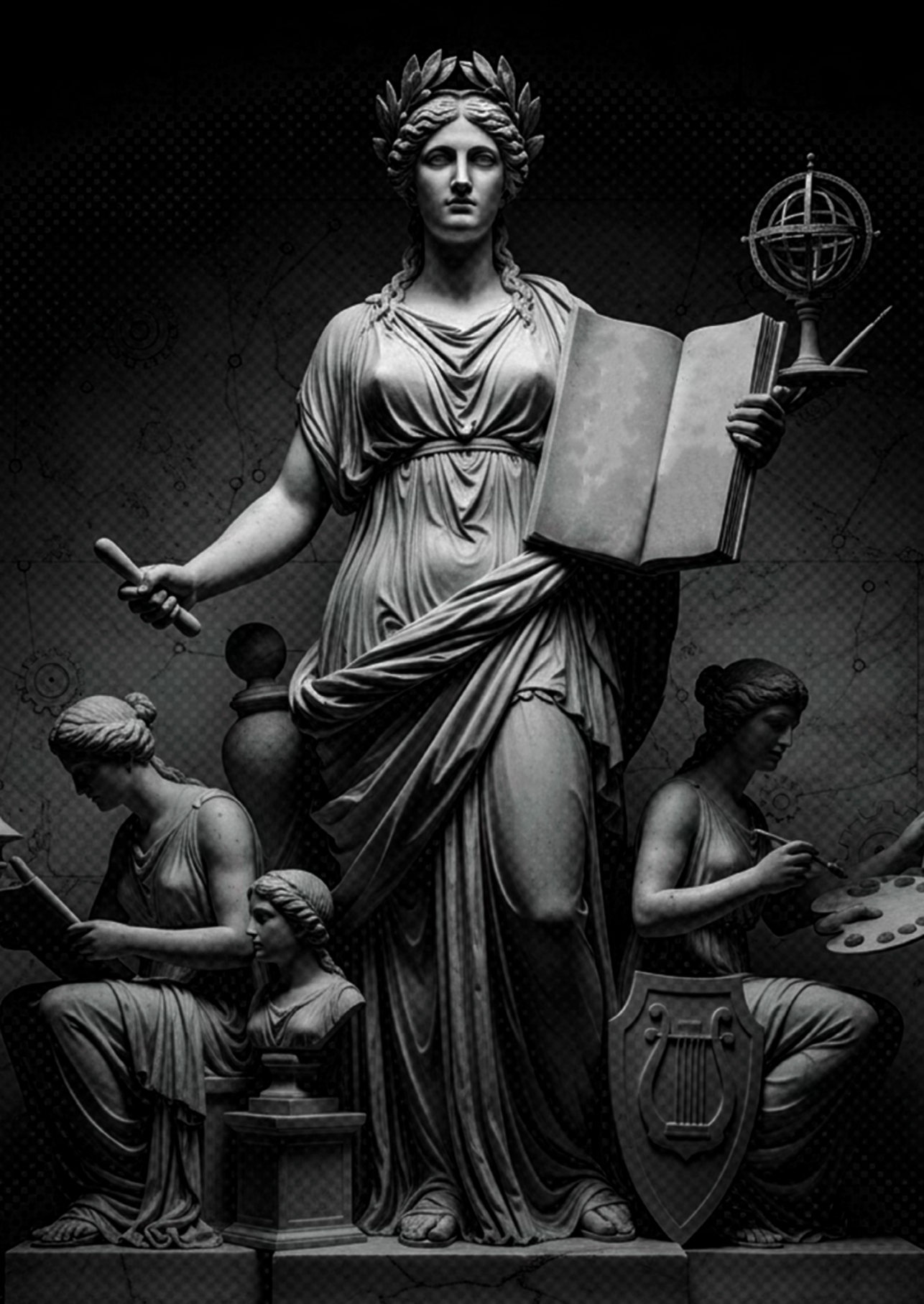
BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo II: a experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

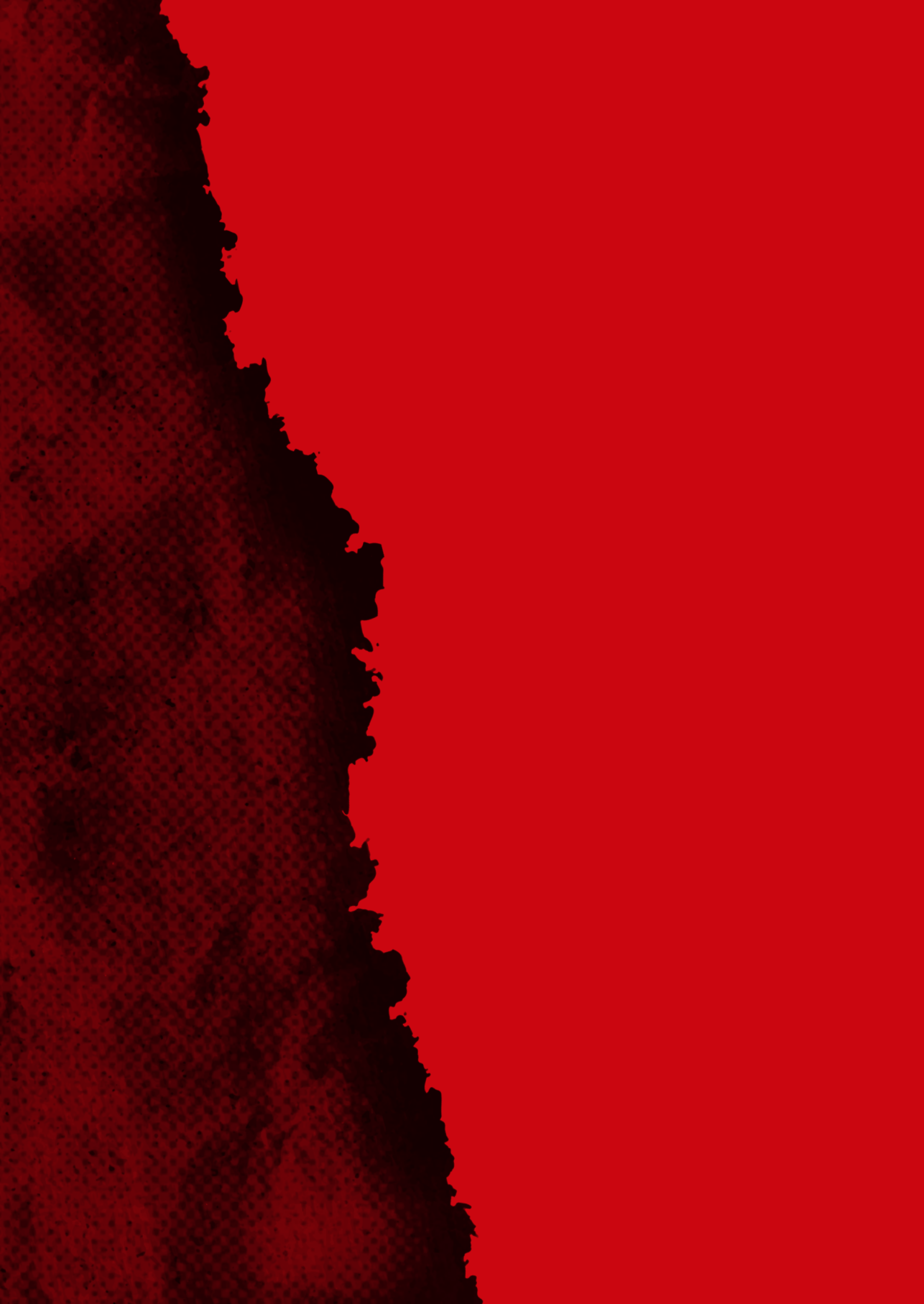
BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

DEL PRIORE, Mary; MULLER, Angelica. **História dos Crimes e da Violência no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2017.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Edusc, 2005.

SCOTT, Joan. W. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.





5

FEMINISMO SERTÕES ADENTRO: A PEDAGOGIA ARTIVISTA FEMINISTA DO PROJETO SEVERINAS MULHERES DO SERTÃO

Mayara Cruz Albuquerque

Izabel Cristina Soares da Silva Lima

Ana Cristina de Moraes

Introdução

O feminismo ainda é um tabu para a sociedade brasileira e, tratando-se de um ativismo feminista⁷, é que as coisas pioram. Nada mais transgressor e incômodo que misturar arte e política no mesmo balaio. Nesse sentido, ser mulher e produzir uma manifestação artística que evidencia a existência de *mulheridades* não-hegemônicas, que conta e ouve outras narrativas, rompe com lições apreendidas pelo patriarcado, é revolucionário e estratégico.

Assim nasce o projeto Severinas Mulheres do Sertão. Não com o objetivo de ser revolucionário, mas ser estratégico, focando no desenvolvimento de ações que potencializam o feminismo no sertão cearense, bem como a descentralização da arte e cultura no interior. Iniciou suas atividades em 2018, por meio do edital Ceará de Incentivo às Artes 2015, da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult), e desde então não parou mais de desenvolver ações. O projeto se sustenta no tripé formação em escolas, rodas de conversa e exposições fotográficas rurais. As oficinas são realizadas em escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Quixeramobim e zona rural (agora com o uso do *Google Meet* e outras ferramentas virtuais está chegando a mais escolas do Sertão Central). As rodas de conversa, que são chamadas carinhosamente de “Ciranda das Mulheres Sábias” – em referência ao livro da psicanalista e poeta Clarissa Pinkola Estés (2007) – com mulheres de assentamentos e comunidades, e, por fim, as exposições rurais que acontecem nas zonas rurais, com as fotografias das mulheres que vivem nessas localidades.

Algumas pessoas chamam o *Severinas* de coletivo e elas não estão erradas; o projeto é realizado por Mayara Albuquerque e Maria Oliveira, mas não existiria sem a participação e o apoio das mulheres. Sejam elas mulheres rurais, estudantes do ensino fundamental, médio e superior, e tantas outras mulheres que atravessaram e fizeram parte das ações do projeto ao longo dos anos.

7 O termo *ativismo feminista* refere-se a produções artísticas vinculadas ao ativismo político do movimento feminista a serviço da transformação sociocultural que evidencia as mulheres como protagonistas desta produção artística e societária.

Como diz Marcia Tiburi de maneira muito certa: “o feminismo é o contrário da solidão” (2023). Desse modo, coletivamente, nos propomos a intervir no sistema machista e patriarcal ainda tão presente no território do Ceará.

Neste trabalho, buscamos evidenciar a trajetória do projeto Severinas Mulheres do Sertão e suas metodologias desenvolvidas a partir do diálogo com as “vozes-mulheres” de Sara Ahmed (2018), Nadia Tolokonnikova (2019), Maria Ignez Paulilo (2016), entre outras pesquisadoras, escritoras e ativistas.

“Da Luta eu não Fujo”⁸: feminismo no sertão?

Para uns e outros, sertão é o fim do mundo, o lugar que “parou no tempo”. São muitos os estereótipos acerca do semiárido brasileiro e de quem vive nele, que se perpetuam até hoje. Seca, fome, miséria, analfabetismo, terra rachada, mãos ásperas, rostos enrugados pela queimadura do sol escaldante. Uma terra inóspita, impossível de se prosperar, e as sertanejas e sertanejos são o povo esquecido que morre à míngua esperando por um milagre. O sertão foi e continua sendo um grande personagem da literatura brasileira. Na minha adolescência, a leitura chamada de “regionalista” era um verdadeiro deleite. Até hoje carrego comigo a lembrança dos sonhos com preás da cachorra Baleia na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2024). Nesse sentido, o urbano sempre pareceu estar à frente do rural, pois nas grandes cidades é onde é possível encontrar o progresso. Eis a importância da literatura, grupos sociais antes marginalizados e desprezados são os grandes protagonistas de obras consideradas clássicos da literatura brasileira e também conhecidas mundo afora, como é o caso de *Grande Sertão: Veredas* (2019), de João Guimarães Rosa. Até mesmo Deus precisa se preparar e vir armado para enfrentar esse ambiente quase “mitológico”, o qual o homem da cidade nunca sobreviveria.

8 Lema de Margarida Alves (1933-1983), agricultora e militante camponesa paraibana que foi assassinada em meio à luta em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O abismo social entre o campo e a cidade é enorme, a falta de políticas públicas é quase um projeto político de manter o povo no cabresto porque o pensamento continua sendo colonial e escravocrata. Porém, se por um lado existe descaso e opressão, do outro existe muita resistência. Continuar no campo para não virar mão de obra barata na cidade é o orgulho de muitas agricultoras e agricultores. Trabalhar na terra, descobrir outras formas de plantar e produzir. Hoje sabemos que a agricultura familiar é a responsável por alimentar o povo brasileiro e não o agronegócio. Assim como a seca, a fome também é um projeto político de manter o povo na rédea curta.

A identidade do homem rural é construída a partir do estereótipo do “cabra macho”. É ele que dá a primeira e última palavra, é ele que sustenta a família e lida com as agruras da terra, a mulher é a “ajudante”. Os avanços dos estudos de gênero e das mulheres no meio rural, e, sobretudo, a entrada destas nas organizações e movimentos camponeses, foi uma forma de deixar essa invisibilidade para trás. Maria Ignez Silveira Paulilo (2016), pioneira nos estudos de mulheres rurais, em sua análise do feminismo camponês no artigo “Que feminismo é esse que nasce na horta?”, lembra que os estudos sociológicos sobre as condições da mulher no Brasil começaram na Sociologia do Trabalho, com ênfase nas mulheres operárias. Nomeava-se, então, em Sociologia da Mulher, bem como Antropologia da Mulher. No início dos anos 1990, depois da tradução para o português do texto de Joan Scott (1990) – “Gênero: uma categoria útil de análise”, é que o conceito de “gênero” passa a ser utilizado nos estudos de mulheres (Paulilo, 2016, p.03).

A pergunta no título da seção é mais uma provocação do que um questionamento, sei que muita gente desconhece o histórico de luta dos movimentos sociais feitos pela mulher e homem do campo, mas não sabem o quanto são afetados pelas pautas que o povo camponês carrega e o sangue

derramado por isso. Já discutimos a invisibilidade da História das Mulheres⁹ e não foi à toa. Quem conhece Margarida Alves? Mulher nordestina, trabalhadora rural, líder sindicalista de Alagoa Grande, na Paraíba, que lutou em plena ditadura militar por melhores condições para as trabalhadoras e trabalhadores rurais. Margarida Alves foi assassinada em agosto de 1983, aos 50 anos. Seu corpo tombou, mas suas ideias não. Ainda estamos lutando por reforma agrária, pelo fim do latifúndio e exploração da terra. Seguimos em marcha, Margarida, sua morte não foi em vão. A maior ação de mulheres brasileiras e da América Latina carrega seu nome. Mulheres do campo, da floresta e das águas, como também mulheres da cidade, seguem organizadas e mobilizadas há mais de 20 anos lutando por um projeto de país e mundo melhor para todas, todos e todes. Então, sim, existe feminismo no sertão e esse feminismo pulsa lutas essenciais para toda a sociedade. “É o querer das Margaridas”, como diz a canção de luta que impulsiona as mulheres a marcharem em Brasília.

O movimento das mulheres se desdobra em muitos, por isso “feminismos”, e o feminismo camponês e popular apresenta-se para reafirmar que as mulheres do campo também existem e precisam de políticas públicas específicas para elas. Dessa maneira, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e tantos outros movimentos organizados em prol do povo do campo, seguem na luta pela reconstrução do Brasil e pelo Bem Viver, como estava demarcado no lema da 7ª Marcha das Margaridas em 2023. O feminismo camponês e popular é um feminismo anticapitalista, antirracista e antipatriarcal, que valoriza a vida antes de mais nada, e por isso tem um vínculo direto com a defesa da agroecologia, dos territórios, a soberania e autodeterminação dos povos. Não

9 Albuquerque, Mayara Cruz. À memória viva das mulheres: a pedagogia ativista feminista do projeto severinas mulheres do sertão. 2024. 60 f. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=114318> Acesso em: 20 de outubro de 2024.

levar em conta as especificações e contribuições das bandeiras das mulheres camponesas é uma lacuna grave, como afirma a socióloga Maria Ignez Paulilo,

Ao estudarmos os feminismos presentes no mundo, não levar em conta a importância dos movimentos de mulheres agricultoras na busca de maior equidade social, não só do Brasil, é uma lacuna grave. Entre suas ações está a defesa do uso de sementes crioulas e de uma forma de produzir alimentos saudáveis em um momento em que há uma grande expansão das culturas transgênicas e um monopólio gritante das empresas multinacionais na produção de sementes. Também esses movimentos têm trazido à tona, novamente, questões de classe, do caráter oligopolista dos mercados, questões de pobreza, de miséria mesmo, da fome no mundo que ficaram um pouco perdidas entre algumas correntes mais abstratas do feminismo. Também a luta das agricultoras tem sido uma luta muito colada às suas práticas cotidianas, está inserida em um “mundo da vida” e, talvez por isso, nem sempre os conceitos que foram cunhados ao longo de muitas décadas de hegemonia dos feminismos urbanos conseguem dar conta de explicar o alcance e o sentido de suas metas e conquistas (Paulilo, 2016 p. 312).

Não é que as mulheres da cidade sejam alienadas do protagonismo das mulheres camponesas, ainda mais em um planeta que clama por justiça climática, esse protagonismo é demasiado bem-vindo porque dialoga diretamente com pautas ambientais e fervorosamente contra a necropolítica. Nesse sentido, o “feminismo urbano” sempre precisou aprender com essas mulheres que têm na sua práxis cotidiana um verdadeiro *modus operandi* revolucionário. É nelas que eu deposito a minha fé, como diria o eu lírico do poema “Devoção”, de Laura Moreira.

Pedagogia feminista e formas de intervir em um mundo em colapso

Os amigos mais próximos costumam rir quando digo que o mundo está em colapso e que o nosso tempo na terra é curto. A verdade é que estamos vivendo a crise do capitalismo, e que, por consequência, também é uma crise ecológica, já que o capital prospera com a exploração da natureza e do homem. Sei que ter um discurso catastrófico não ajuda em nada, mas me sinto no direito de desesperançar de vez em quando e ser realista. Claro, isso não me dá o direito de lavar as mãos e não fazer mais nada, ao contrário. Por isso, a tese nove do livro *Feminismo para os 99%: um manifesto* (Arruzza, Bhattacharya, Fraser, 2019), intitulada “Lutando para reverter a destruição da Terra pelo capital, o feminismo para os 99% é ecossocialista” é um verdadeiro direcionamento do caminho que devemos seguir. Combater a exploração da terra e dos recursos naturais também faz parte das bandeiras feministas, sobretudo, porque as mulheres são as mais atingidas pela crise climática, aquecimento global e demais intervenções humanas. Nesse sentido, em vários lugares do mundo, mulheres seguem mobilizadas para frear o capitalismo. Segundo as autoras do manifesto,

As mulheres também estão na linha de frente das lutas contra a crescente catástrofe ecológica. Há décadas, nos Estados Unidos, o grupo militante de esquerda Women Strike for Peace fez campanhas contra as armas atômicas que depositaram estrôncio-90 em nossos ossos. Hoje, mulheres lideram a luta da Water Protectors contra a Dakota Access Pipeline nos Estados Unidos. No Peru, elas deram início à bem-sucedida batalha da Máxima Acuña contra a gigantesca mineradora estadunidense Newmont. No norte da Índia, mulheres garhwali estão lutando contra a construção de três usinas hidrelétricas. Por todo o globo, mulheres lideram um sem-número de lutas contra a privatização da água e das sementes e a favor da preservação da biodiversidade e da agricultura sustentável (Arruzza, Bhattacharya, Fraser, 2019, p. 84).

Felizmente, por todo o globo, mulheres estão na luta, independente da pauta ou do método. Em nosso território, interior do Ceará, encontramos mulheres para ouvir suas histórias e também para contar a história de outras mulheres. Em alguns momentos, para não dizer vários, questionei se o que fazemos é uma ação que realmente impacta e colabora para o empoderamento feminino e o combate o patriarcado.

A principal pedagogia feminista do Severinas é a escuta. Através do processo de escuta, é possível conhecer as mulheres e construir o empoderamento feminino mútuo por meio das histórias compartilhadas. Segundo Débora Diniz, “o feminismo precisa de escutadeiras, essas personagens capazes de escanear dez vezes os sentidos para abrir os portões da pedagogia feminista (Diniz, 2022, p.16). Sendo assim, quem está por trás do projeto não se sente artista, acadêmica ou militante, se sente, sobretudo, uma escutadeira em formação.

A partir da fotografia e do audiovisual, é possível registrar o encontro; assim conseguimos compartilhar as histórias e existências das mulheres do campo. É o dispositivo que permite ir além da escuta, é quando é possível materializar e dividir com mais pessoas a imensidão de narrativas e corpos que existem, as várias possibilidades de ser mulher. É quando o nosso encontro se torna uma memória visível e, assim, vamos na contramão do apagamento histórico de mulheres. Um dos primeiros registros fotográficos do Severinas, conforme **Imagem 1**.

Em *Um guia Pussy Riot para o Ativismo* (2019), Nadia Tolokonnikova cria algumas regras e uma delas diz que você não deve esperar que alguém diga o que você deve fazer, você deve simplesmente escolher por sua própria conta e colocar em prática. Mesmo que você não domine os instrumentos necessários, como uma guitarra ou um microfone, não importa, o que importa mesmo é colocar a sua voz no mundo. Nessa lógica, o Severinas segue com suas ações, interferindo no mundo, por meio de uma práxis pedagógica que entende que vivenciar momentos com mulheres é mais importante que acreditar que não podemos fazer isso porque não dispomos de algo que ainda nos falta. Assim, o Severinas se inspira no Movimento Riot Grrrl e no Manifesto



Imagem 1 - Lúcia e Rosinha no seu ombro.

Fonte: Arquivo do projeto Severinas Mulheres do Sertão.

Riot Grrrl, criado por Kathleen Hanna, quando diz que devemos “assumir os meios de produção para criarmos barulho” e que o nosso trabalho, sendo conectado com vidas reais, “impacta, reflete, perpetua ou rompe com o *status quo*”.

Para impactar a vida de outras mulheres, é preciso primeiro acreditar que você consegue fazer isso. Sem a fé na sua potência transgressora, é impossível tocar um projeto ativista feminista para frente. Nesse sentido, o

primeiro edital que nos impulsionou a dar o pontapé nas atividades foi muito importante, mas o segundo foi um verdadeiro marco. O segundo edital aprovado pelo Severinas foi o empoderamento necessário para seguir adiante. Em 2018, o projeto tirou o primeiro lugar no Prêmio Funarte Artes Visuais Periferias e Interiores. O primeiro lugar em mais de 300 projetos oriundos de todo o Brasil. Foi a partir dessa conquista, que o potencial de duas mulheres do interior do Ceará, para lutar ao lado de outras mulheres, tornou-se real.

É certo que os editais foram cruciais para a caminhada e empoderamento do projeto, mas era importante também subverter a regra de que sem eles não conseguiríamos realizar as nossas ações. Estudar a história das mulheres e o movimento feminista é se dar conta de que não podemos nos dar ao luxo de parar. O engajamento de uma, mobiliza muitas, e assim conseguimos seguir lutando contra qualquer tipo de opressão, sobretudo, as que atingem diretamente a vida das mulheres. Nosso projeto é cheio de símbolos e identidades de resistência das mulheres do campo, conforme a **Imagem 2**.

Assim como Sarah Ahmed (2022), consideramos o feminismo algo sensacional e por isso o projeto que idealizamos não poderia deixar de sê-lo. Somos abertamente feministas, o que nos deixa expostas ao ódio de quem não suporta mulheres insubmissas. Ser feminista é saber que existe algo de errado, portanto, não é nada confortável habitar essa pele. Não é “modinha”, não é “mimimi”, é uma questão de sobrevivência. Sei que a consciência feminista não chegou para todas, mas talvez a nossa maior missão seja essa o despertar feminista coletivo. Através de “*Viver uma vida feminista*” (Ahmed, 2022), chegamos à conclusão de que somos feministas “estraga-prazeres” e que o problema não é da mulher. Como Ahmed em seu livro, também fazemos questão de fazer muitas citações para lembrar das que vieram antes de nós e de construir não só a memória do Severinas, mas uma memória de leituras que fazem ser quem somos,

O trabalho feminista costuma ser um trabalho de memória. Trabalhamos para lembrar o que às vezes poderíamos (ou gostaríamos de) simplesmente esquecer. Enquanto penso no que significa viver uma vida feminista, vou me lembrando; vou tentando juntar as peças. Vou passando uma esponja no passado. Quando penso sobre meu método, penso numa esponja: um material que pode absorver coisas. Depois de usá-la, esperamos para ver quanto foi possível limpar. Não que o trabalho da memória consista necessariamente em relembrar o que foi esquecido: ao contrário, você permite que uma lembrança se torne evidente, adquira certo frescor ou mesmo nitidez; você pode reunir memórias como se fossem coisas, assim poderá ver uma imagem mais completa delas, não só vê-las de relance; assim poderá entender como as diferentes experiências se conectam (Ahmed, 2022, p. 47).



Imagem 2 - Severinas ao lado de mulheres assentadas.
Fonte: Arquivo do projeto Severinas Mulheres do Sertão.



Imagem 3 - Lambe dos cartazes do Cine Severinas circulando na Comunidade Poço Grande, em Quixeramobim.
Fonte: Arquivo do projeto Severinas Mulheres do Sertão.

Enquanto pensamos e repensamos o método que escolhemos, fazemos milhares de autocríticas e nos questionamos com um “quem você pensa quem é?”, concluímos, a partir dessa análise, que o incômodo de incomodar os outros ao viver uma vida feminista não pode nos paralisar. Às vezes, gostaríamos apenas de ler um livro como era em nossa adolescência, na solitude e silêncio do quarto. Agora não é mais assim, pensamos que os livros precisam ser com-

partilhados e alcançar outras mulheres. Tentamos nos dividir em um trabalho feminista que nos absorve e a individualidade, o que somos para além disso que nos propomos ser: uma artista feminista, conforme **Imagem 3**.

Assim como o narrador-personagem Rodrigo S.M., na verdade Clarice Lispector, em *A Hora da Estrela* (2020), também acreditamos que tudo no mundo começa com um sim. O Severinas começou da mesma forma. Duas mulheres que disseram sim uma para a outra, como as moléculas clariceanas, e assim nasceu um projeto que, desde 2018, viaja pelos sertões de Quixeramobim, e quando possível, pelo Sertão Central do Ceará, para encontrar mulheres e aprender com elas.

A história da nordestina Macabéa (personagem de Lispector) sempre nos emociona e das incontáveis releituras que fizemos, sabemos que parece com a vida de muitas mulheres que conheci. Quando a personagem se mira no espelho e não se vê na imagem refletida nele, quantas Severinas ao contarem suas vidas relataram as dificuldades que sentem para reconhecer a importância do seu trabalho ou questões de amor próprio e autoestima? Não foi uma ou duas, mas várias vezes em que o patriarcado afetou a construção da identidade dessas mulheres e o prazer do autorreconhecimento e de se verem fortes, de luta e essencial para a comunidade em que vivem. Sabendo disso, pensamos em rodas de conversa, exposições fotográficas e oficinas para empoderar a elas e a nós, pois o empoderamento feminino nunca será uma tarefa fácil, sendo, na verdade, um processo que perdurará por toda a vida de uma mulher. Assim como Joice Berth, acreditamos que ninguém empodera ninguém: “Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo” (Berth, 2018, p.130). Como projeto não damos voz às mulheres e nem a empoderamos, acreditamos que esse é um processo mútuo que acontece quando nos conhecemos e temos a oportunidade de trocar as nossas histórias e o que aprendemos ao longo de nossas “vivências severinas”, conforme **Imagem 4**.



Imagem 4 - As oficinas do Severinas em escolas públicas fazem parte do nosso processo de sair do empoderamento individual para o empoderamento coletivo.
Fonte: Arquivo do projeto Severinas Mulheres do Sertão.

Uma das leituras que atravessam o projeto e sempre está presente quando contamos o que fazemos é “O Perigo de Uma História Única” da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). É difícil destacar apenas um trecho da obra, no entanto esse em especial dialoga diretamente com a nossa reflexão constante do quanto mulheres nordestinas sofrem com a criação e banalização de estereótipos acerca do que é ser ou não uma mulher nordestina e sertaneja: “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, p. 21, 2019). Criar uma história única não é difícil, a própria Adichie afirma que basta apenas mostrar um povo como uma coisa só, repetidas vezes, para que este seja visto unicamente dessa forma.

Mulheres rurais são múltiplas, multifacetadas, complexas, diversas e desdobráveis, como diria a poeta mineira Adélia Prado, não obstante, a grande mídia as enxerga com enquadramentos tão limitados que quando não são “sofridas”, são muito “guerreiras” e até a seca não é páreo para elas. Além

de estereótipos como ignorantes, iletradas, feias, ingênuas e masculinizadas. Com alguns anos de experiência em espalhar a palavra do feminismo sertão afora, percebemos que cada mulher é um universo e as semelhanças ou diferenças é o que nos humaniza. Por isso viajamos de moto, percorrendo muitos quilômetros, para conhecer os feminismos que florescem no sertão, que nascem na horta, como intitula a pesquisadora Maria Ignez Silveira Paulilo.

O caminho contrário à invisibilidade é o que sempre nos impulsionou enquanto projeto. Não aceitar que as mulheres não habitam o mundo por si e que estão à sombra de uma figura masculina é um incômodo que nos levou ao lugar que chegamos hoje. É como costumamos falar quando estamos reunidas, o projeto não é nosso, é de vocês, das Severinas. Não faria sentido expor na cidade quando a maioria não poderia ver a sua foto e levá-la para casa. Por isso, consideramos as exposições que acontecem nos lugares em que as Severinas vivem as mais emblemáticas e importantes para o projeto. Já tivemos a oportunidade de expor em espaços que fomentam a cultura, mas nada como uma casa-sede de assentamento, conforme **Imagem 5**.



Imagem 5 - Exposição rural em 2018 na Comunidade Poço Grande, em Quixeramobim, com o apoio do edital Ceará de Incentivo às Artes 2015. Fonte: Arquivo do projeto Severinas Mulheres do Sertão.

São muitas histórias e é de semente em semente que vamos enchendo o nosso papo de memórias que só o Severinas tem. Em uma das exposições, que reunia mulheres de três comunidades diferentes, às sete horas da manhã, já tinha uma fila esperando do lado de fora do salão paroquial do assentamento para entrar, e, em outra, Maria com seus 70 anos, levou a peça de crochê para continuar fazendo enquanto estava com a gente, depois de ver a sua foto e projeção na parede. Tomou café e proseou com as amigas queridas enquanto crocheta e não via o tempo passar. São histórias que só as nossas exposições têm, por isso tão importantes e memoráveis para nós.

De 2018 para cá, não teve um ano sequer que o Severinas não tenha apoio de um edital. O que, sem dúvidas, fortalece a trajetória do projeto e



Imagem 6 - Reescrever a história das mulheres de maneira coletiva é uma das missões do Severinas.

Fonte: Arquivo do projeto Severinas Mulheres do Sertão.

nos possibilita enriquecer a nossa pedagogia feminista. Em 2019, fomos selecionadas novamente em um edital da Funarte, dessa vez o Prêmio Funarte Descentrarte, que tem como proposta descentralizar ações de formação e produção artísticas, como também de inclusão “cidadã nas artes”. Executamos a ação em plena pandemia da covid-19 e para isso tivemos que nos reinventar, o que foi um enorme aprendizado. Depois vieram mais editais, como o Circula Ceará da Secult, em parceria com Fundação Nacional das Artes (Funarte), além de ações com o apoio da Lei Aldir Blanc, por meio da Prefeitura Municipal de Quixeramobim. Além disso, tivemos as fotografias do projeto compondo o Painel da Fotografia Cearense ao lado de 120 artistas selecionados de todo o Ceará, em 2021, conforme **Imagem 7**.



Imagem 7 - A fotografia como arma contra o memoricídio das mulheres que vivem no campo.

Fonte: Arquivo do projeto Severinas Mulheres do Sertão.

A verdade é que o tripé se desdobrou em muitas possibilidades. Não para que alguém veja o nosso valor enquanto projeto, e o quanto realizamos inúmeras atividades, mas para que o que acreditamos seja disseminado com mais e mais mulheres. Isso quer dizer que a nossa cabeça sempre está pensando em novas ações para o Severinas. Em 2022, o projeto foi selecionado em segundo lugar na categoria Criação de Cineclubes do edital XIV Cinema e Vídeo - Difusão, Formação e Pesquisa e foi aí que o nosso sonho de ter um cineclubes deslanchou. O Cine Severinas, em 2023, passou por quase todas as escolas da zona rural de Quixeramobim. Foram 24 exhibições de um cineclubes que tem como proposta discutir gênero, feminismo e mulheres.

Considerações Finais sobre o que continua

O nome “Severina” é uma referência ao poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Quando pensamos nele para dar nome ao coletivo feminista que nasceu na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, em Quixadá – FECLESC/Uece, e a posteriori, para o projeto, quisemos trazer essa palavra que tem a força poética e a representatividade do povo nordestino para um contexto feminista. No poema, Severino é representado como mais um na multidão: “Somos muitos Severinos, iguais em tudo na vida”, e para o Severinas, eu queria justamente o contrário. Na releitura que nos permitimos fazer, nós, Severinas, viemos do mesmo lugar, mas em condições completamente diferentes. Somos muitas Severinas, diversas em tudo na vida.

Para além das conquistas do projeto, que não devem ser vistas como conquistas individuais, e sim, coletivas, há uma enorme vontade de criar espaços em que as mulheres se sintam seguras para falar e que possam ser verdadeiramente ouvidas. Ao longo da trajetória do Severinas, já ouvimos muitos relatos que nos fazem acordar para a ainda dura realidade da vida das mulheres no Brasil. Para Constância Lima Duarte, a história do feminismo é pouco

conhecida pelo fato de ser pouco contada e a história do feminismo está diretamente ligada à história das mulheres, logo, a invisibilidade e o silenciamento fazem parte das nossas vidas. Fazer o movimento contrário ao silêncio, à “história única”, que nos padroniza e estereotipa, é fundamental. Nas oficinas do Severinas, muitas meninas não se consideram feministas, mas a partir do momento que lançamos perguntas que afetam diretamente as suas vidas, elas passam a ver o feminismo de maneira diferente.

Cada ativismo feminista é uma semente de esperança e mudança para a sociedade que queremos construir. A inspiração e motivação que tanto precisamos é retroalimentada em cada encontro que organizamos, quando, por exemplo, ouvimos de uma estudante que o Severinas a fez continuar sonhando em jogar futebol e ela conseguiu, a partir desse incentivo, levar o nome do time feminino da escola para lugares mais distantes. É resistir com alegria, é resistir com fúria, mas jamais desistir de continuar a se organizar coletivamente, usando a arte e o feminismo como instrumentos para criar outras narrativas.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AHMED, Sarah. **Viver uma vida feminista**. 1ª ed. São Paulo: UBU, 2022.

ARRUZZA, Cinzia. BHATTACHARYA, Tithi. FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança Feminista**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo: uma história a ser contada**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Ed.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

PAULILO, Maria Ignez. **Mulheres rurais: quadro décadas de diálogo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

PAULILO, Maria Ignez. *Que feminismo é esse que nasce na horta? Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 15, p. 296-316, 2016b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2016v-15nesp1p296>. Acesso em 19 de maio de 2024.

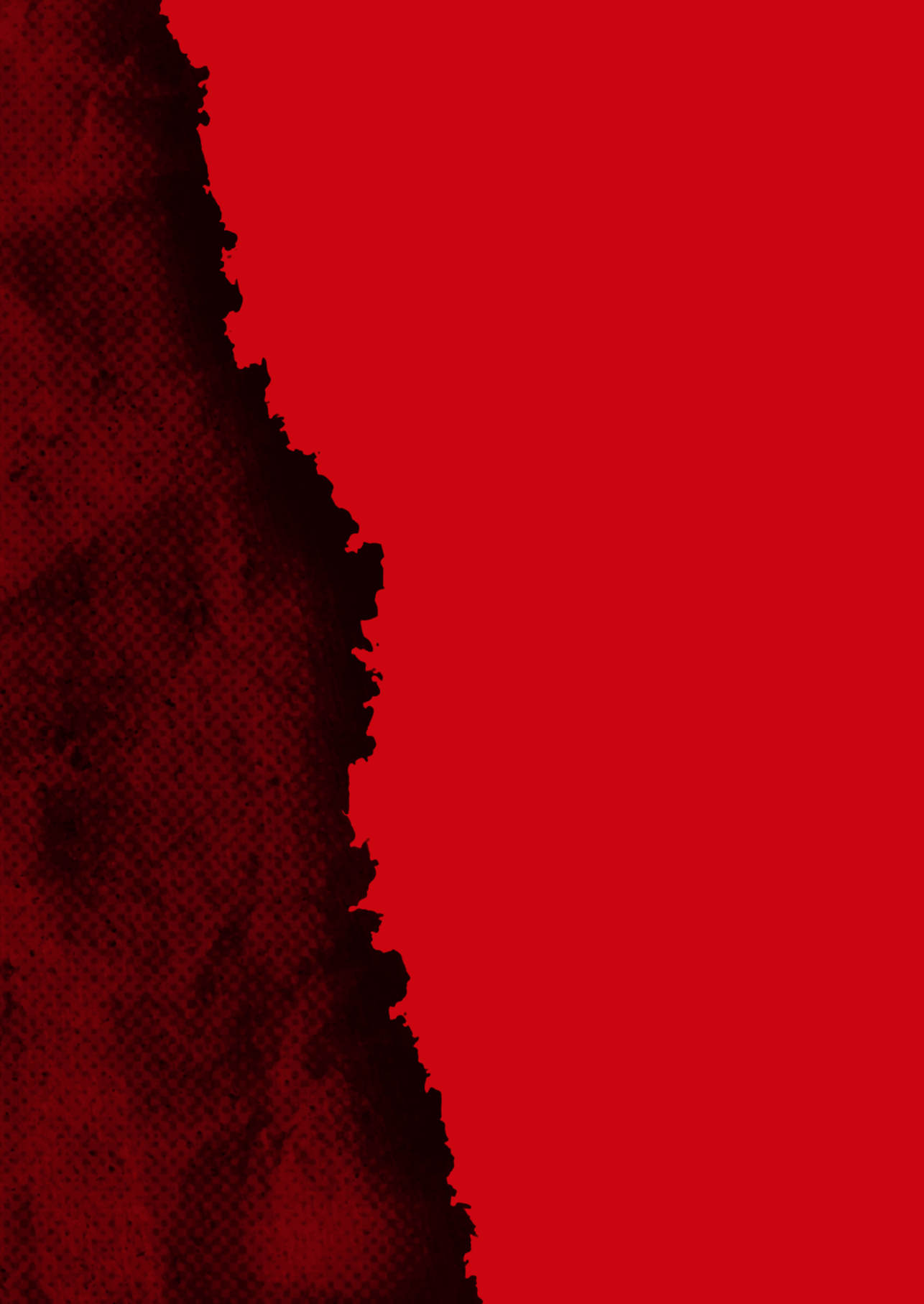
RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Principis, 2024.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TIBURI, Marcia. **Feminismo Em Comum – para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

TOLOKONNIKOVA, Nadya. **Um guia Pussy Riot para o ativismo**. Traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Breno Longhi. São Paulo, Ubu Editora, 2019.





6

BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DECOLONIAL

Vanessa Mariano de Castro

José Olímpio Ferreira Neto

Clauber Nascimento de Sousa

Introdução

A sociedade passa constantemente por inúmeras mudanças, muitas delas refletem no mundo social ao qual pertencemos. A escola não é indiferente a essas mudanças e pode ser palco tanto de manutenção como de negação do que é estabelecido. Dessa forma, acreditamos que o espaço escolar, dentro de suas diversas nuances, deve refletir tais movimentos, devendo contribuir a fim de (re)desenhar conceitos e, acima de tudo, promover reflexões. Acreditamos que uma educação antirracista é uma questão a ser abraçada por todas as pessoas, tendo em vista que suas demandas já estão legitimadas por estruturas normativas que regem nosso país.

Orienta nossa reflexão a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, por exemplo, prevista na Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003, visto que é um marco simbólico das lutas do movimento negro, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, adicionando ao currículo oficial da Rede de Ensino (Brasil, 2003). Na mesma esteira, segue a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a qual visa incluir a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da nossa educação. É preciso destacar que os conteúdos referentes a essas temáticas devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (Brasil, 2008).

Entendemos, assim como Nascimento (2019), que a representação comum na sociedade ocidental é do homem branco europeu, o qual é visto como o ponto zero. Tal ideologia é conhecida como eurocentrismo. Logo, compreendemos que as escolas refletem os espaços sociais e suas representações, inclusive simbólicas, uma educação eurocêntrica, tendo o branco como parâmetro de conhecimento. E, de alguma forma, o racismo estrutural e ideológico reverbera nas redomas das escolas.

Pelo exposto, evidencia-se a necessidade de uma educação antirracista, para que a comunidade escolar possa conhecer e valorizar suas raízes, formando sua identidade a partir das memórias reconhecidas por meio do fluxo

de conhecimentos e saberes, a partir de práticas multifacetadas do ensino. Considerando tal contexto, trazemos as seguintes questões: como os espaços educacionais, tais como as bibliotecas escolares, reverberam na efetivação de uma educação antirracista, por estratégias pedagógicas de base decolonial? Para tanto, usaremos como termômetro a Biblioteca Escolar Rachel de Queiroz (BERQ), situada na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa (EM JBS), equipamento da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME).

Antes de mais nada, a perspectiva decolonial orientou o desenvolvimento do trabalho, em face de uma mudança no nosso sistema educacional. A decolonialidade é uma perspectiva contrária ao eurocentrismo, que busca mostrar outro viés, validada em pensamentos de pesquisadores advindos de epistemologias do sul global. Trazemos para discussão a renomada pesquisadora Gonzalez (2020), que nos diz que as fronteiras não passam de ficção, para isso, é necessário quebrar os grilhões do mundo colonial e capitalista.

A escolha do Materialismo Dialético, tal como nos explicita Marx e Engels, para análise da realidade emergiu como oportunidade de, segundo Castro (2019a, p. 33), “[...] investigar a materialidade por meio de uma matriz histórico-ontológica-relacional examinando o real”, relacionando assim passado e presente, desde a generalidade do ser e as imbricações de sua história relacional, na qual pinçamos a questão racial por meio da abordagem decolonial.

Vale salientar que os autores signatários Sousa e Ferreira Neto (2023) já haviam dado entrada em estudos dessa temática, os quais promoveram diálogos entre os pares, por meio de sequências didáticas, bem como reverberado através de projetos na EM JBS, como o projeto “A Capoeira na Escola”, que Ferreira Neto (2020) também já deu notícias em outros escritos. Aqui se enovela a professora responsável pelo equipamento, a BERQ, que nos apontará para nossa reflexão, que faz parte dos escritores desta produção.

Dito isso, justificamos nossa pesquisa em sua contribuição na formação da consciência crítica da comunidade escolar, bem como levamos em

conta os avanços do giro operatório do estado brasileiro, principalmente a partir do ano de 2022, com a vitória de um status governamental que visa ao bem-estar social, e, por conseguinte, tange políticas públicas as quais nos permitem galgar ainda mais espaço na temática aqui abordada. No entanto, é preciso estar atento para a dimensão local, onde as relações se desenvolvem e é possível construir uma base comunitária educativa.

Em razão disso, vemos o presente trabalho também como um espaço de luta. Como bem frisou Nascimento (2019), a língua é um espaço de luta, ou seja, a própria linguagem entra nesse espaço de disputa, e é onde queremos estar com a presente partilha. Nesse ditame, Fanon (2008) nos convoca a agir na nossa temporalidade, pois nossos problemas giram em torno do tempo. Contudo, precisamos ter iniciativas para mudar o futuro, não um futuro abstrato, mas sim do nosso século e existência.

Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativo, sob o formato de observação-participante buscou evidenciar as vivências de aprendizagem ocorridas no espaço da BERQ, da EM JBS, da SME Fortaleza. Vale apontar que os dados foram colhidos a partir da experiência da Profa. Vanessa Mariano Castro (2024), lotada no turno da manhã da referida escola. A EM JBS conta com 16 salas de aula, com um total de aproximadamente 620 estudantes matriculados e distribuídos em turmas de 6º ao 9º ano no turno da manhã.

Em face do pensamento de Triviños (1987), podemos compreender que a partir do materialismo dialético fomos capazes de aprofundar as causas e as consequências dos problemas, contradições e relações em sua dimensão qualitativa, posto que este foi complementado pela perspectiva qualitativa e de observação participante, na qual o pesquisador(a), por sua vez, considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico a fim de ressaltar a implicação da pessoa que fornece a informação.

Então, a partir das notas sobre as vivências na BERQ, da Prof. Vanessa Mariano Castro (2024), tecemos reflexões no intuito de compreender a Biblioteca escolar como um espaço de fluxo de conhecimentos e saberes que proponham uma educação antirracista. Para fundamentar as reflexões, fizemos uso do pensamento de Fanon (2008), Gonzalez (2020), Nascimento (2019), Castro (2019a; 2019b).

Biblioteca escolar, educação antirracista e decolonialidade

De um modo geral, a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país (Brasil, 2010). Ela cumpre um princípio constitucional que é da universalização dos bens culturais, ou seja, o pleno exercício dos direitos culturais deve ser acessado por todas as pessoas, conforme o Art. 215, da Constituição Federal (Brasil, 1988). A referida estrutura normativa foi alterada pela Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024.

A lei de 2010 trazia apenas quatro artigos, a quantidade não foi alterada pela lei posterior, no entanto seu teor foi ampliado, como é possível observar no quadro comparativo que trata da definição de biblioteca escolar que consta no *caput* do art. 2º, a seguir:

	Lei nº 12.244/2010	Lei nº 14.837/2024
<i>Caput</i>	[...] coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.	[...] o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo [...]

A definição de biblioteca escolar do art. 2º, na estrutura normativa de 2010, ainda traz em seu parágrafo único, o complemento da definição nas seguintes linhas,

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (Brasil, 2010).

Como suporte epistemológico, carregamos a definição presente na Lei nº 14.837/2024, traz uma definição concisa, mas traz os objetivos em quatro incisos que ampliam essa definição,

- I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;
- II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
- III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (Brasil, 2024).

Pelo visto, é nítida a ampliação do entendimento de biblioteca escolar, que aponta para a definição de um equipamento cultural que vai muito além de um lugar de depósito, ou destinado a fins limitados de leitura e pesquisa. É um lugar que se conserva um acervo, que é possível consultar, ler, pesquisar e estudar, mas é muito mais do que isso, é espaço de memória, de

lazer e de socialização, no qual a comunidade pode se encontrar, socializar-se e ressignificar os vários sentidos atribuídos, buscando suas identidades e a construção de sua cidadania.

Vale notar, também, que as alterações almejam arregimentar esforços para que todas as escolas do país possam ter uma biblioteca escolar, a universalização desse equipamento na escola é a meta. Para ajudar nessa tarefa, o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) foi criado, e, assim, efetivar o princípio constitucional da universalização da cultura ou princípio da universalidade, que, segundo Cunha Filho (2018), consiste em garantir a todas as pessoas o pleno exercício de seus direitos culturais, ou seja, garantir o acesso aos bens culturais, materiais e imateriais, em todas suas formas de manifestação, conforme a Constituição Federal. Assim, reforçamos a importância do entendimento da universalização das bibliotecas escolares, como um de seus direitos culturais que precisa ser exercido por todas as pessoas.

Ao mesmo tempo, é preciso ficar atento ao projeto que privilegia a população branca. Mesmo após tantas conquistas previstas legalmente, sua efetivação ocorre aos poucos. É preciso lembrar que o racismo estrutural está imbricado na sociedade, são anos de uma proposta ideológica que promove o apagamento de outras populações que não atendem aos ideais eurocêntricos. Nascimento (2019) nos diz que tais processos, aos poucos, vão matando a população não branca, pois os exclui de serem sujeitos da língua. Mesmo no racismo não biologicamente ligado à cor, sempre vemos o sujeito colonizador como o ponto de partida das coisas.

A partir de lutas das populações negra e indígena, a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, foi alterada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da Rede de Ensino (Brasil, 2003; 2008). No entanto, apesar da temática racial estar em voga no espaço educacional, ainda é vista com misticismo e com olhar folclórico. Isso promove um afastamento dos educandos, ou mesmo uma

proximidade apenas em determinados recortes, como o dia 20 de novembro. Continuemos com Gonzalez (2020 p. 247): “A produção cultural indígena ou africana, ou afro-brasileira é vista segundo a perspectiva do folclore, seja como produção menor ou produção artesanal, mais ou menos nessa produção entre arte e artesanato”.

Conferimos importância fundamental destacar que a maioria dos alunos da escola e, conseqüentemente, dos frequentadores da biblioteca, são pessoas negras, sejam elas pretas ou pardas, e pertencentes a classes sociais menos favorecidas. Diante desse cenário, é evidente a existência de um sistema representativo que não dialoga adequadamente com a cultura negra, apesar de sua centralidade na formação da identidade brasileira. Como bem aponta González (2020), a cultura do Brasil é, em sua essência negra, o que reforça a necessidade de reconhecer e valorizar essa influência em todos os espaços, especialmente nos educacionais.

González (2020 p. 42) afirma que: “o que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se esforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural”. Em outras palavras, está em nosso cotidiano, expresso nas relações pessoais, nas relações que se desenvolvem nas escolas. Sendo assim, é preciso pensar em estratégias pedagógicas também na escola, movendo forças para uma educação antirracista.

É da lavra de Fanon (2008) a ideia de que tudo na nossa sociedade tem a influência humana, para tanto o autor nos diz que devemos apresentar contraposições tanto no nível objetivo quanto subjetivo. Por aqui dá para entender a decolonidade como uma atitude que nos convoca à mudança, logo não promove fórmulas prontas, mas muda o curso das coisas de forma reflexiva. Trata-se de processo profundo e revolucionário, voltado para a libertação do sujeito colonizado das amarras psicológicas, culturais e ideológicas impostas pelo sistema colonial (Fanon, 2008).

Seguindo nossa rota investigativa, captamos a educação antirracista como um chamado às reflexões propostas por Nascimento (2019), que nos convoca ao devir negro, conceito que coloca a linguagem como um espaço de emancipação e resistência. Ampliando essa perspectiva, incorporamos a essa visão de práticas educativas que não apenas discutem, mas também promovem ativamente o combate ao racismo, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse cenário, a língua está profundamente enraizada na colonialidade, atuando como um instrumento que perpetua o fenômeno do linguicídio — ou seja, o extermínio das línguas e culturas dos povos minorizados. Diante disso, é fundamental estarmos em espaços que se oponham à visão colonial e que, ao contrário, valorizem e promovam a diversidade linguística e cultural.

Notas sobre as Vivências na BERQ

De saída, essa seção traz fragmentos das notas sobre as vivências na BERQ, anotações realizadas pela Profa. Vanessa Mariano Castro (2024). A BERQ, a partir de 2023, passou a ter um espaço reformado e adaptado de forma a atender minimamente os objetivos do espaço, no acolhimento e conquista de estudantes leitores, além de fornecer suporte de pesquisa a toda comunidade escolar. Convém mencionar que, apenas em 2024, a biblioteca teve uso adequado durante o ano letivo completo, pois nos anos anteriores o acervo foi deslocado várias vezes para uso em espaços inadequados, além da biblioteca ter sofrido reparos após concluída a reforma.

Retomando o ponto, nesse ano supracitado, outros enfrentamentos foram realizados no sentido de sensibilização da comunidade escolar em torno da validação dos objetivos do equipamento, a exemplo de não ser local para alunos retirados de sala por indisciplina, ou depósito de materiais avessos ao acervo, como fardas escolares, dentre outros, além do uso do espaço como sala de aula comum. Em paralelo a essa campanha de sensibilização,

outras atividades foram realizadas no sentido de acolhimento, conquista e engajamentos dos estudantes leitores na conservação a partir de seu pertencimento ao espaço, pois foi observado que os adolescentes rabiscavam mesas, cadeiras e rasgavam parte da decoração.

Nesse contexto, a professora Vanessa Mariano, responsável pelo espaço no turno da manhã, recuperou informações extraídas da comunidade em 2016, quando da realização do projeto intitulado “O que temos e o queremos: reflexão sobre os riscos sociais e a prevenção ao uso de drogas na comunidade escolar”, que foi realizado em parceria com a professora Scheiliana Vieira. Desse modo, foi possível confrontar as observações feitas junto aos estudantes e, para modelar um plano de ação das atividades a serem realizadas na biblioteca escolar, buscou-se, segundo Castro (2019b, p. 450-451),

[...] defrontar o determinismo da estigmatização e da criminalização de nossa juventude, que perpassa o discurso dos atores envolvidos, para, por meio de uma prática pedagógica renovada, combater a cultura classista, racista, sexista e homofóbica, ou seja, a categorização das pessoas de acordo com a cor da pele, a classe social, o gênero ou a sexualidade.

Fugindo da visão de que o papel da escola seja regenerador, disciplinador e de aculturação, o que restringe o destino da juventude pobre ao crime, às drogas e à marginalidade, busca-se uma ação pedagógica que resgate o reconhecimento e o respeito ao indivíduo, partindo de sua cultura e experiência para analisar a realidade macrossocial e as influências a que o educando está submetido, promovendo um espaço de autonomia, crítica social e empoderamento (Castro, 2019b, p. 450-451).

Dentro dessa esfera, as atividades desenvolvidas partiram das demandas surgidas na comunidade escolar, com destaque às emanadas de estudantes e professores. Ainda assim torna-se relevante expor as atribuições da professora

responsável pela biblioteca que, conforme art. 3º da Lei Complementar Municipal nº 319/2021 e do Decreto nº 13.959/2017, que por sua vez regulamentam, respectivamente, a existência da readaptação funcional para docentes da Rede Municipal de Fortaleza e sobre como se delinea a função deste no exercício de Apoio Pedagógico à Biblioteca Escolar (Fortaleza, 2017; 2021).

De modo que, em algumas etapas, torna-se importante mencionar: primeiramente foi acertada uma parceria com os professores para execução de um momento de visitação dos estudantes, para conhecerem o espaço físico, o acervo, o mecanismo de empréstimo, bem como consultar, movimentar e utilizar a biblioteca, mediante o regulamento da BERQ, além de exposição sobre a anatomia do livro.

Em um segundo momento, foi realizada uma consulta aos estudantes sobre suas preferências culturais em que puderam expor individualmente em uma folha por turma as indicações de assuntos conforme seus interesses, para que, na posterior visita, a professora responsável pudesse indicar exemplares pertinentes aos assuntos elencados. Essa ação foi denominada como “o que eu gostaria de ler”.

Em momento posterior, os estudantes que se destacaram e manifestaram interesse fizeram uma exposição oral, no momento do intervalo ao grupo frequentador da biblioteca, minimamente sobre o assunto do livro que leu e indicando aos colegas aquela leitura. Tal percurso ficou com título de *Spoiler* do livro. Nesse ínterim, quando na classificação e organização do acervo, foram separados os exemplares desgastados para doação aos frequentadores da biblioteca, mediante assinatura de recebimento para constar como documento de desfazimento de livros arquivado na escola, esta ação recebeu o nome: Adote um livro e foi executada até a extinção do material reservado.

Mais à frente, chegado o segundo semestre, passamos a executar uma parceria com os professores vinculados a pauta antirracista e consciência negra, professoras Rose, Olímpio e Clauber contribuíram pertinentemente o que redundou nas publicações citadas nesta produção. Ao longo do ano,

cumprimos um cronograma de formação continuada ofertado pela SME Fortaleza e no final do ano letivo tivemos a Mostra Bibliotecarte com exposição dos trabalhos produzidos com temas variados nas paredes e janelas da biblioteca, a partir de desenho a mão livre em folha ou cartolina branca, em que se destacaram os trabalhos desenvolvidos com a temática afro.

Cabe enfatizar que a BERQ conta com um acervo de 137 obras, com a temática que efetiva a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que obrigam o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, contudo apenas alguns livros do acervo supra foram emprestados, tais como, Silva (2021), Sousa (2009a), Sousa (2009b), Sousa (2018), que serviram como base para consulta e produção de cartazes, desenhos e apresentação em equipes de estudantes realizada no pátio da escola, por sua vez expostos nas paredes da BERQ.

Ao final do ano promovemos um diálogo entre os projetos realizados na escola por meio da exposição realizada por três estudantes da A arte de educar gingando (Silva, 2021), relatando pontos importantes desta, em seguida foi promovido o atravessamento com a apresentação do projeto A Capoeira na Escola, coordenada pelo Prof. Olímpio, e congratulamos os estudantes leitores com medalhas. Posteriormente foi realizado evento de debate sobre as conquistas através de uma confraternização na biblioteca, que contou com a participação dos estudantes que tiveram maior engajamento frente às ações realizadas durante o ano.

É preciso destacar, dos relatos estudantis e da observação da professora, que a BERQ emergiu da concepção de espaço de passagem, com objetivo de esperar o retorno à sala de aula em ambiente climatizado ou apenas para uso de jogos no celular. Portanto, para além da concepção de local de *passatempo* já que pode contemplar discussões no fluxo de conhecimento que emergiram da materialidade, da práxis, oriundas das demandas dos filhos da classe trabalhadora, pertencentes a populações minorizadas e excluídas, em que a educação antirracista atravessa a discussão.

Resultados e Discussão

Chamamos para a reflexão sobre as vivências na BERQ o pensamento de Fanon (2008). O autor exalta que nosso agir visa ajudar a população negra a libertar-se do que chamou de arsenal complexo, o qual é um reflexo, nas palavras do autor, da situação colonial. Então, ações desenvolvidas por meio de estratégias pedagógicas nos equipamentos culturais, tais como bibliotecas escolares, pode ser um caminho possível para montar um arsenal que se contraponha à educação de base eurocêntrica que reproduz o racismo estrutural.

Subsequentemente, precisamos saber as realidades sociais e econômicas da população negra, a fim de promover uma desalienação. Há um complexo de inferioridade do negro que perpassa pela realidade econômica a qual passa por uma dinâmica de epidermização (Fanon, 2008). Assim, por meio da leitura, é possível formar identidades, pois acessamos memórias de vários povos.

À luz do que foi exposto, nosso objeto empírico de análise se concentra em uma parte da escola, ou seja, as ações desenvolvidas na BERQ, contudo, para fazermos tal recorte precisamos olhar a instituição como um todo, de fato a instituição contou como consagração o selo Escola Antirracista em 2023, premiação promovida pela SME Fortaleza para designar unidades escolares que contemplam ações antirracistas.

Cabe destacar que a instituição também conta com projetos premiados com o edital de Boas Práticas, política desenvolvida pela SME Fortaleza, que tem o intuito de valorizar as práticas pedagógicas exitosas elaboradas e desenvolvidas por professores das unidades escolares da Rede Municipal. A ação consiste em selecionar e financiar projetos idealizados para o fortalecimento da aprendizagem, o protagonismo estudantil, o letramento científico, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas, o aprofundamento do senso crítico e da ética e o respeito às diversidades (Fortaleza, 2024).

Entre esses projetos, está o projeto A Capoeira na Escola, coordenado pelo Prof. Olímpio Ferreira, em diálogo com outros professores da EM JBS

(Ferreira Neto, 2020). O projeto, iniciado em 2017, foi contemplado três anos seguidos com o prêmio, 2022, 2023 e 2024, destaque para edição de 2023, no qual realiza uma interlocução com os terreiros e religiões de matriz africana, com o objetivo de combater a intolerância religiosa, continuando em 2024, aliado à questão do patrimônio cultural.

Notadamente, quando abordamos uma manifestação cultural afro-brasileira, não podemos desligá-la da herança cultural que também perpassa a dimensão religiosa. Assim, ao falar de Capoeira, Maracatu ou mesmo de elementos da culinária afro-brasileira, também tocamos nas manifestações religiosas. No contexto do racismo estrutural, as manifestações da religiosidade das populações minorizadas também sofrem preconceitos, velado ou descarado, a partir do olhar eurocêntrico, colonizador da população brasileira. Como se vê, acreditamos que esse apagamento de consciência perpassa por um projeto bem estruturado, os quais os partícipes se articulam em diversas esferas, incluindo a religiosa. Acreditamos que a linguagem, através de seu caráter multifacetado, reproduz tal dominação, não apenas por meio do racismo escancarado ou linguístico, mas também mediante impactos que podem ser mais sutis ou não.

Invocamos Gonzalez (2020), pois a autora já havia nos alertado sobre o caso dos negros evangélicos; segundo a autora, a crescente da população negra evangélica nas periferias brasileiras, lugar no qual também se situa nossa escola, tem um porquê: a busca do negro pela redenção. As igrejas neopentecostais, idealizadas por homens brancos americanos, servem a uma política de apagamento do corpo físico e consequentemente na pele, e focam no espírito.

Em suma, há inúmeros outros fatores que colaboram com essa situação para além do eixo religioso. Ainda na perspectiva antirracista, em diálogo com a BERG, há outras propostas pedagógicas antirracistas baseadas na pedagogia de projetos, a exemplo a experiência do Prof. Clauber Nascimento de Sousa, relatada por Sousa e Ferreira Neto (2023).

Para Nascimento (2019), o racismo linguístico é sinônimo de preconceito social, já para Gonzalez (2020), há pontos de contato, porém o branco socialmente desfavorecido ainda tem vantagens, o que a autora chama de dividendos do racismo. Os próprios estudantes não se reconhecem como negros, no máximo, morenos, e negam sua ancestralidade. Gonzalez (2020, p. 234) nos evoca a refletir com a frase “não se nasce negro, nos tornamos negros”, com referência à francesa Simone de Beauvoir.

Logo, como o espírito não tem cor, pois somos iguais. De fato, essa afirmação provém de dizeres que consideramos místicos acerca do preconceito racial no Brasil, como a frase “*No Brasil não há racismo*”, pois somos uma democracia racial. Rebatemos tais idealizações com Gonzalez (2020), pois sabemos que frases dessa natureza têm como princípio a não mobilização da população negra, em termo mais direto, o mito da democracia racial desmobiliza as bases.

É importante destacar que, para além do que é impresso, existem diversas formas de expressão que transcendem a cultura do papel. Um exemplo disso é a oralidade, que desempenha um papel fundamental em culturas historicamente marginalizadas. Como aponta Gonzalez (2020), foi por meio dessa oralidade que surgiu o *pretuguês*, ou um português africanizado, falado pela população brasileira. Esse processo não ocorreu através da educação formal, mas, segundo a autora, representou uma forma de resistência passiva protagonizada pelas mães pretas durante o período de escravização em nosso país.

Sendo assim, reconhecemos que manifestações além da palavra escrita, como a oralidade e as imagens, são ferramentas poderosas para a promoção de um letramento antirracista. Nesse contexto, as iniciativas mencionadas neste trabalho não apenas reforçam a resistência, mas também consolidam e valorizam os saberes múltiplos. Nesse sentido, consideramos a iniciativa da professora responsável pela BERQ também como forma dessa resistência, pois tais práticas corroboram para o autoconhecimento dos alunos e comunidade escolar e consequentemente da sua racialidade.

Relembramos aqui a fala de Nascimento (2019) quando afirma que a língua tem cor, pois compreendemos que a linguagem, em todas as suas formas e nuances, é um espaço de luta e resistência. Assim, os saberes oriundos de grupos minorizados, incluindo aqueles baseados na oralidade, nas imagens e em outras formas semióticas, devem ser plenamente valorizados em todos os espaços educativos.

Como é fácil ver, seguindo essa linha de pensamento, a retomada dos estudantes proposta pela professora Vanessa, na BERQ, não só propiciou o engajamento das turmas da EM JBS, mas também dos professores e da comunidade escolar como um todo. Seguindo essa rota, o espaço passou não apenas a ser um repositório de acervo, mas também um relicário de muitas vivências as quais não ficaram somente presas ao saber formal, mas sim a sabedoria de grupos minorizados em geral, atingindo assim a chamada sensação de pertencimento. Essas práticas estão em consonância com o olhar ampliado das estruturas normativas hodiernas sobre Bibliotecas Escolares, fruto de lutas sociais.

Sob essa égide, é necessário desafiar a supremacia da chamada norma culta, que frequentemente opera como uma ferramenta para reforçar o racismo ideológico e cultural, promovendo uma visão mais inclusiva e plural da linguagem e da educação. Desse modo, podemos afirmar que as ações desenvolvidas durante o ano letivo surgiram das ideias trazidas pelos estudantes e as leituras surgiram a partir dos temas/demandas trazidas por eles, ou seja, num movimento dialético da práxis ao acervo da BERQ. Nesse sentido, conquistamos o pertencimento e o envolvimento necessários à conservação do espaço e desenvolvimento da consciência crítica, em expressões imagéticas, na elaboração de desenhos e construções textuais, efetivando, assim, uma educação antirracista, com fundamento na decolonialidade.

Considerações Finais

Consideramos nosso trabalho como frutífero, pois se baseou em uma construção interseccional, ou seja, nos nutrimos de fontes diversas em favor de estudar os impactos de uma estrutura preconceituosa ideológica dentro do espaço escolar. Nessa direção, tentamos trazer o debate sobre a função social dos espaços de fluxo de conhecimentos e saberes existentes na escola, sobretudo na biblioteca escolar, em especial a biblioteca Rachel de Queiroz, da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

A decolonialidade lançou luz para discutirmos sobre possibilidade de uma educação antirracista, nas bibliotecas escolares, efetivando uma educação antirracista. Nossa perspectiva, nosso trabalho dialogaram com Fanon (2008), pois assim como o autor, defendemos a necessidade de construir uma nova humanidade, que pressupõe uma ruptura radical com o racismo e o colonialismo. Nesse sentido, não há espaço para qualquer forma de superioridade cultural, uma vez que essa visão propõe a valorização equitativa de todas as expressões humanas. Essa ideia também reforça a importância de estabelecer relações horizontais, baseadas no respeito mútuo e na rejeição de qualquer tipo de preconceito ou hierarquia opressiva.

Diante do enquadre conceitual apresentado, reconhecemos que as reflexões dos autores aqui citados podem, algumas vezes, parecer utópicas. Contudo, acreditamos que, nos processos vivenciados atualmente, iniciativas como as propostas e analisadas neste trabalho podem servir como ponto de partida para um processo reflexivo mais amplo. Tal processo tem o potencial de impulsionar novos pensamentos e atitudes em relação à temática abordada. Assim, consideramos que fomos assertivos ao promover essa iniciativa, contribuindo para o debate e a construção de novos horizontes.

Ademais, as práticas educacionais antirracistas devem ser uma lente fundamental para os educadores que desejam enfrentar e desafiar o sistema

de racismo ideológico e cultural ainda vigente em nosso país. Como bem destacou Gonzalez (2020), vivemos um racismo à brasileira, o que torna indispensável a implementação de mudanças específicas e contextualizadas para a nossa realidade. Nesse sentido, essa práxis deve ser entendida não apenas como uma necessidade urgente, mas como um devir – um compromisso contínuo com a transformação social. Somente por meio dessa abordagem será possível avançar na construção de um futuro verdadeiramente inclusivo e equitativo para todos.

No *lócus* de nossa pesquisa, concordamos com Nascimento (2019) ao afirmar que as mudanças necessárias para combater o racismo devem ir além da superfície, uma vez que este está enraizado em uma estrutura social e cultural complexa e profundamente consolidada. Por isso, acreditamos que transformações efetivas exigem uma reflexão crítica sobre os espaços de aprendizagem em todas as suas dimensões e nuances. Diante disso, entendemos que nossa função de catalisar estudos e práticas em prol de uma educação mais igualitária e antirracista foi cumprida com êxito, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e equitativo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#art1. Acesso em 27 de jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em 27 de jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 27 de jan. 2025.

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: 27 de jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de jan. 2025.

CASTRO, Vanessa Mariano de. **Notas das vivências na Biblioteca Escolar Raquel de Queiroz**. Fortaleza, 2024.

CASTRO, Vanessa Mariano de. **A formação humana sob o jugo do capital**. 2019. 136f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019a.

CASTRO, Vanessa Mariano de. Riscos sociais: uma reflexão sobre questões de gênero, sexualidade e direitos humanos. *In*: CAMPOS, Flavio Rodrigues.; BLIKSTEIN, Paulo. (orgs). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019b.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Teoria dos Direitos Culturais**. São Paulo: Edições SESC, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, v. 24, 2008.

FERREIRA NETO, José Olímpio. O projeto A Capoeira na Escola: diálogos possíveis. **Refise**, Limoeiro do Norte, v. 3, n. 1, Edição Especial, 2020. p. 190-203. Disponível em: <https://refise.ifce.edu.br/refise/article/view/82>. Acesso em: 27 de jan. 2025.

FORTALEZA. **Inscrições abertas para os Editais de Financiamento de Boas Práticas 2024**. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9520:inscri%C3%A7%C3%B5es-abertas-para-os-editais=-de-financiamento-de-boas-pr%C3%A1ticas2024-&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 9 fev. 2025.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 319, de 27 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a readaptação de titulares de cargo ou função de professor por incapacidade física ou mental, na forma que indica, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-complementar/2021/32/319/lei-complementar-n-319-2021-dispoe-sobre-a-readaptacao-de-titulares-de-cargo-ou-funcao-de-professor-por-incapacidade-fisica-ou-mental-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 de jan. 2025.

FORTALEZA. Decreto nº 13.957, de 12 de janeiro de 2017. Regulamenta a atuação da Perícia Médica Oficial do Município e a Concessão de Licenças para Tratamento de Saúde e por motivo de doença em pessoa da família. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/decreto/2017/1396/13957/decreto-n-13957-2017-regulamenta-a-atuacao-da-pericia-medica-oficial-do-municipio-e-a-concessao-de-licencas-para-tratamento-de-saude-e-por-motivo-de-doenca-em-pessoa-da-familia>. Acesso em: 27 de jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: RIOS, Flávia. LIMA, Márcia (org.) **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Cidade: Rio de Janeiro, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel (2019). **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Cidade: Belo Horizonte, Editora Letramento, 2019.

SILVA, Francisco Orismidio Duarte da. **A arte de educar gingando**. Fortaleza: PREMIUS Editora, 2021.

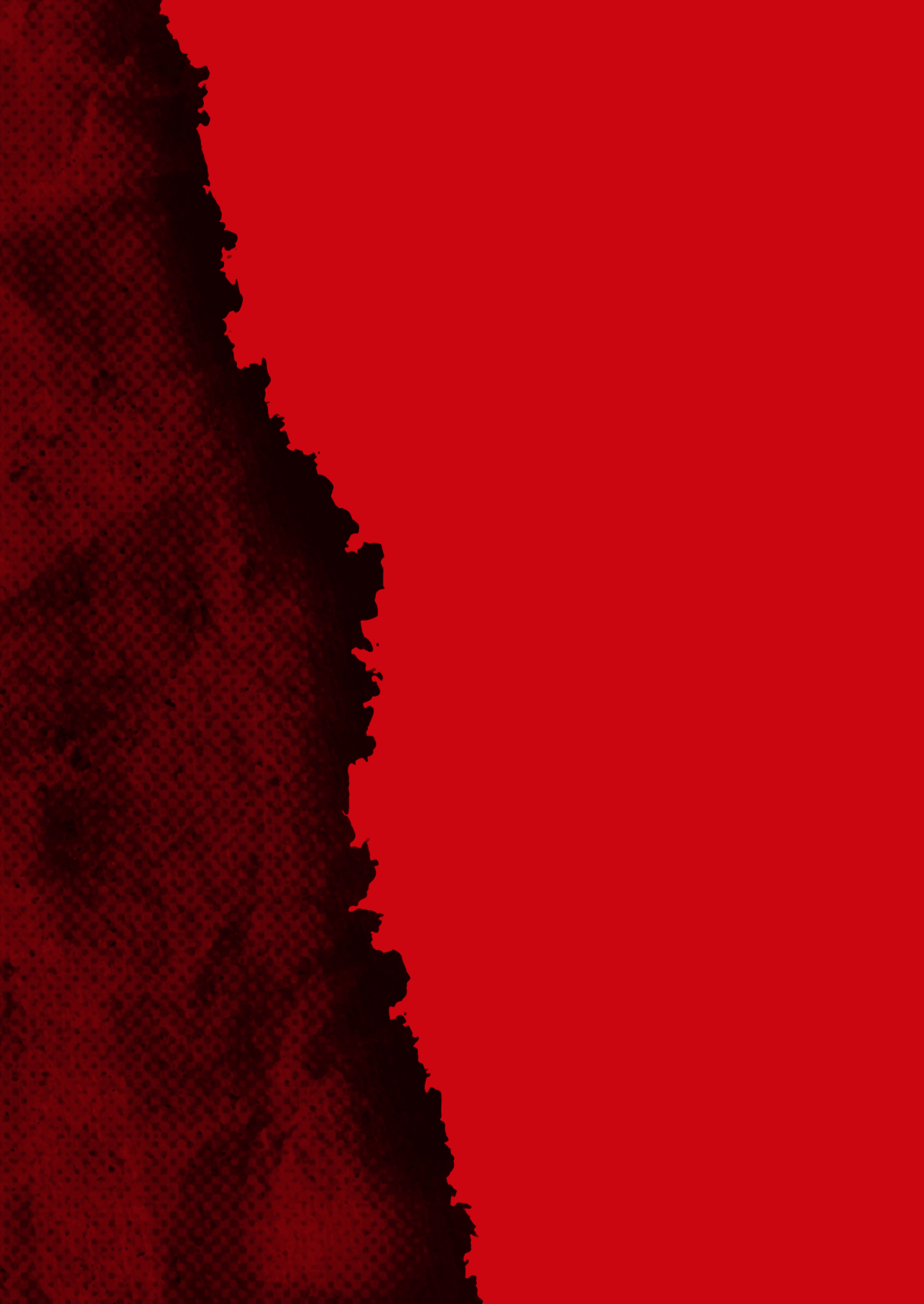
SOUSA, Clauber Nascimento de.; FERREIRA NETO, José Olímpio. Aula de inglês antirracista: uma reflexão sobre as africanidades brasileiras e norte-americanas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, 4(1), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v4i1.7897>. Acesso em: 27 de jan. 2025.

SOUSA, Manoel Alves de. **Brasil afro-brasileiro**: cultura, história e memória. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009a.

SOUSA, Manoel Alves de. **Brasil indígena afro-brasileiro**: a formação da sociedade, identidade e resistência. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009b.

SOUZA, Duda Porto de. **Extraordinárias**: mulheres que revolucionaram o Brasil. 3. ed. São Paulo: Seguinte, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



7

TENSIONAMENTOS ENTRE A MATERNIDADE E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES- MÃES NO ENSINO SUPERIOR

Priscila Mayara Pinho Vieira

Willame Anderson Simões Rebouças

Maria Kélia da Silva

Introdução

Este trabalho discorre acerca dos possíveis tensionamentos entre a maternidade e a formação acadêmica. Nosso objetivo é realçar os temas maternidade e vida acadêmica, mais precisamente, a fim de identificar os principais entraves que interferem negativamente no percurso acadêmico das estudantes-mães no contexto do ensino superior.

A vivência de tripla jornada diária enquanto mãe, trabalhadora e estudante de uma das autoras deste texto induziu ao interesse de pesquisar sobre o tema. Somando-se a isso, um outro fator de ádito com o assunto foi a aproximação dos demais autores com pesquisas sobre acesso e permanência estudantil no contexto do ensino superior, sobretudo, vinculadas às questões de gênero.

A maternidade, enquanto fenômeno biológico e social, é marcada por inúmeros estigmas e ideias que predominam no imaginário social. Os conceitos e práticas relacionadas a ela foram construídos ao longo da história, modificando-se de acordo com as transformações sociais e econômicas de cada sociedade e, conseqüentemente, atribuindo determinados sentidos não apenas ao modo de conduzir a maternidade, mas, também, de compreender os corpos e a sua expressão do gênero (Louro, 2021). De acordo com Louro (2021, p. 12),

[...] nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura [...] (Louro, 2021, p. 12).

Dessa forma, dentro de uma sociedade estruturalmente patriarcal e, portanto, cravejada em cultura machista e na disseminação da misoginia, há um discurso hegemônico de que a mulher deve estar a postos para a maternidade, do contrário, não é lida como uma verdadeira mulher, sendo, com isso, duramente recebida, interpretada e criticada pelo seu entorno social.

Louro (2014) afirma, com base nos seus estudos em Foucault, que os gêneros se produzem na e pelas relações de poder, ao passo em que, a partir dessas ditas relações, o gênero também se torna demarcações de poder, nas quais, o feminino se apresenta em status de dominado e o masculino de dominante, tendo o homem como ser superior em relação a mulher (Louro, 2014; 2021). Muito disso fruto de uma histórica divisão desigual e sexista da sociedade com relação ao gênero, partição, esta, que conduzia, única e exclusivamente, mulheres ao trabalho de cuidadoras e homens à posição de provedores, sobretudo, no fixo contexto de uma relação heterossexual e monogâmica (Cunha *et al.*, 2024).

Dito isso e pensando as relações de gênero a partir desse infesto contexto de sexismo e culto à macheza, problematizamos a maternidade e o ensino superior com atenção ao rigoroso modo como são conduzidos os corpos grávidos e, ainda, em como se submete “[...] o corpo da mulher a um rigoroso regime de vigilância e de regulação, conduzindo para um modelo materno normalizado [...]” (Haberland; Bernardes, 2023, p. 3), pois, apesar de, atualmente, já ocupar vários espaços, principalmente no que tange à educação e trabalho, a mulher na condição de estudante se depara com diversos limites e dificuldades para sua permanência em um determinado curso ou instituição educacional, em especial, a mulher estudante-mãe.

Considerando que o corpo “não se limita aos conceitos orgânicos” (Haberland; Bernardes, 2023, p. 8), compreendemos, no fazer deste artigo, que “a materialidade do corpo ganha densidade a partir de um conjunto heterogêneo de investimentos políticos” (Haberland; Bernardes, 2023, p. 8), o que nos persuadiu a abordar os temas maternidade e vida acadêmica para

além do que se interpreta no senso comum sobre o exercício materno e, claro, sobre a mulher na sociedade.

A par das inquietações, ora compartilhadas, apresentamos as questões que norteiam nossa pesquisa: como é o tornar-se mãe no contexto acadêmico? Quais são as principais barreiras encontradas por estudantes-mães no contexto da vida acadêmica? Tais questões são necessárias para alçar o tensionamento entre a maternidade e a formação acadêmica de estudantes-mães no ensino superior e, consequentemente, erguer o discurso crítico-reflexivo sobre o corpo grávido na sociedade (Haberland; Bernardes, 2023), bem como, pensar acerca dos modos de politização e ocupação desses corpos nos setores acadêmicos, profissionais, entre outros do meio social (Cunha *et al.*, 2024).

Itinerário metodológico da pesquisa

Os apontamentos metodológicos deste estudo tratam de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de publicações de caráter científico acerca do tema. A pesquisa bibliográfica é um “[...] procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento [...]” (Santos, 2011, p. 11), tendo, como base, materiais já elaborados e construídos, tais como livros, capítulos de livros e artigos científicos (Gil, 2002; Lima; Miotto, 2007).

Tendo em vista a amplitude do tema pesquisado, optamos por utilizar, como recorte, material acadêmico, virtualmente disponibilizado no *site* do Núcleo Materna (Núcleo Virtual de Pesquisa em Gênero e Maternidade). O Núcleo Materna é um núcleo virtual, independente e sem fins lucrativos, composto por mães, docentes, pós-graduandas, discentes de graduação e ativistas da causa materna de diversas partes do Brasil, tendo como intuito maior visibilizar e incentivar os estudos em maternidade em todos os espaços, em especial, no espaço universitário.

Prezamos, principalmente, pelos materiais acadêmicos virtualmente disponibilizados pelo Núcleo Materna, por assimilarmos que bancos de dados digitais, como esse, “[...] estão atualmente disponíveis na internet e dão acesso a milhares de revistas, artigos de eventos acadêmicos e materiais sobre muitos tópicos diferentes [...]” (Creswell; Creswell, 2021, p. 24), colaborando para a construção desse debate. Todavia, é fundamental ressaltar que,

[...] a flexibilidade na obtenção dos dados não torna a pesquisa bibliográfica mais fácil. Ao contrário, requer mais trabalho do pesquisador, pois exige disciplina e atenção tanto no percurso metodológico definido quanto no cronograma de estudos proposto para que a síntese integradora das soluções não seja prejudicada. É um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo [...] (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

Pensando em todos esses cuidados necessários no fazer pesquisa bibliográfica, seguimos, também, por uma abordagem qualitativa de estudo, por ser o método que permite uma compreensão detalhada de determinado fenômeno, neste caso, buscando uma compreensão a partir de uma perspectiva de gênero. Considerando os muitos saberes, historicamente acumulados pela humanidade e em função da própria ação humana pelo mundo, entendemos que a abordagem qualitativa é, justamente, a “[...] descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos [...]” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016, p. 26) e demais aspectos que compõem a subjetividade humana, já que “[...] a interpretação pessoal dos achados informa procedimentos qualitativos [...]” (Creswell; Creswell, 2021, n.p.).

Como critérios principais de análise dos materiais, optamos por aqueles que mais se aproximaram do assunto desta pesquisa, a partir do contato com os títulos, objetivos e resumos dos trabalhos. Esse itinerário resultou, com o vasculhar, nas contribuições e concepções teóricas principalmente de Ariès (1986), na discussão sobre infância e relações familiares ao longo das épocas; Badinter (1985), que aborda o mito do amor materno e o modo como a maternidade é nutrida, social e culturalmente, como algo naturalmente desejado pela mulher; Damaceno, Marciano e Menezes (2021) e Haberland e Bernardes (2023), na problematização dos processos de estereotipação dos corpos maternos; Cunha *et al.* (2024), que tratam da relação entre trabalho, gênero e educação.

A maternidade como construção histórica e social

Por muito tempo a maternidade foi considerada uma experiência puramente biológica, fixada literal e simbolicamente nos limites do domínio privado e emocional, cerceada por estratégias de poder e discursos sociais que “[...] investem nesse corpo, preparando-o para a maternidade [...]” (Haberland; Bernardes, 2023, p. 2) e colocando isso como um caminho quase que obrigatório da mulher na sociedade (Steves, 2007). No entanto, é certo que o sentido da maternidade se diversifica conforme o contexto histórico, tal como explica Ariès (1986), quando aponta que os conceitos de família, bem como sobre infância e maternidade, sempre variaram, de acordo com os contextos culturais, sociais, econômicos e políticos de cada época. Do mesmo modo, os conceitos de amor materno e da relação mãe-criança nem sempre tiveram as mesmas concepções, portanto, sendo produzidos — e reproduzidos — por discursos e práticas sociais. Com isso, o atravessamento histórico dos discursos e das relações de poder-verdade sobre a condição materna (Haberland; Bernardes, 2023; Cunha *et al.*, 2024).

Diante dessa preocupação com a família e com a infância, bem como, das mudanças concepcionais sobre o assunto ao longo das gerações, surge o momento em que a criança toma a centralidade, ou seja, quando ela passa a receber atenção e cuidados em uma maior dosagem, refletindo, também, em uma maior atenção para com a própria maternidade e a condução dela na sociedade. Porventura, pode-se dizer que o significado da maternidade está diretamente ligado ao surgimento das novas concepções de infância, advindas a partir de tais reconfigurações familiares, à medida que as transformações econômicas causam, também, profundas transformações sociais e de comportamento.

Segundo Badinter (1985) e Damaceno, Marciano e Menezes (2021), por volta de 1770 houve uma intensificação na imposição da maternidade às mulheres e, com isso, inaugurou-se o mito que continua vivo até a atualidade: o amor natural e espontâneo de toda mãe pelo filho. A respeito disso, Damaceno, Marciano e Menezes (2021, p. 200), afirmam: “[...] O amor materno tornou-se parte de um padrão de comportamento altamente valorizado, mas também uma forma de regulação da vida da mulher [...]” na sociedade, de modo que as mulheres eram conduzidas “[...] biologicamente a engravidar e a cuidar dos filhos. Era por meio da maternidade que a mulher realizava o seu destino fisiológico e sua vocação ‘natural’ [...]” (Damaceno; Marciano; Menezes, 2021, p. 201), como se fosse, esta, sua única função no mundo. Pensamento, este, que vem de uma cultura patriarcal e sexista (Haberland; Bernardes, 2023; Damaceno; Marciano; Menezes, 2021).

Badinter (1985) aponta que, no contexto da Europa, o mito do amor materno não se constituía tão fortemente como valor familiar e social, sobretudo, entre os anos anteriores ao século XVIII. Apesar de não se negar a existência dele nesse período, tratava-se de um contexto e época em que as questões familiares e, conseqüentemente, materna, eram vistas por outras lentes (Damaceno; Marciano; Menezes, 2021), confirmando-nos a ideia da maternidade como construção histórica e social.

Tornar-se mãe no contexto acadêmico

Ao longo da história, o acesso à universidade e, consequentemente, ao ensino superior, foi, por muito tempo, cerceado aos homens, reflexo de um processo de dominação masculina e subordinação feminina (Yannoulas, 2007; Joaquim; Aragão, 2024). Segundo Guedes (2008), o ano de 1970 marcou uma feliz ruptura com esse processo de dominação masculina no ensino superior, por meio da intensa ocupação feminina nas universidades. Guedes (2008, p. 124) conta que,

A tradição da universidade como um espaço masculino foi marcadamente rompida na década de 1970, quando a entrada feminina nesse reduto foi tão intensa que, já no Censo Demográfico de 1980, as mulheres de 25-29 anos com nível universitário eram 5% – porcentagem superior à masculina no mesmo grupo etário. A análise da trajetória desse grupo levanta importantes aspectos. Enquanto os homens expressam, no contingente universitário, um aumento de peso relativo semelhante ao dos outros estratos de escolaridade, o aumento de peso relativo, no caso das mulheres, é muito mais expressivo, chegando a quase triplicar nos últimos trinta anos (Guedes, 2008, p. 124).

Apesar dos avanços, a mulher no ensino superior enfrenta os limites postos pela desigualdade de gênero. Conforme mostra Aquino (2009), essas diferenças de gênero podem estar associadas a dois conjuntos de fatores: o primeiro deles envolve a socialização de gênero, que conforma as escolhas profissionais e delimita horizontes de possibilidades diferentes para homens e mulheres, atendendo a diferentes expectativas sociais e familiares; o segundo resulta da difícil conciliação entre carreira e família. Sobre o assunto, Cunha *et al.* (2024, p. 3807) apontam que,

As mulheres trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana. No ano de 2015, a jornada total média das mulheres era de 53,6 horas, enquanto a dos homens era de 46,1 horas. Quando observamos as atividades não remuneradas, mais de 90% das mulheres declararam realizar atividades domésticas. Esse dado manteve-se quase inalterado ao longo de 20 anos, assim como a dos homens que está em torno de 50% (Cunha *et al.*, 2024, p. 3807).

O fato é que o ambiente acadêmico, assim como diversos espaços, não é pensado para as mulheres, muito menos para as mulheres que se tornam mães. A dedicação exigida para a construção de uma carreira acadêmica foi e continua sendo pautada em uma lógica normativa e masculina, ou seja, os homens possuem uma maior liberdade diante das responsabilidades familiares, o que demanda maiores esforços das mulheres. Não obstante, a tradicional divisão sexual do trabalho conduz as mulheres às duplas ou múltiplas jornadas de trabalho, o que evidencia que a exploração/dominação se constitui também no meio universitário, contribuindo para a manutenção de uma estrutura patriarcal da família aos modos burguês e tradicional.

Apesar desse contexto de mudanças dos espaços ocupados pela mulher na sociedade brasileira, conforme Oliveira e Ferreira (1989), de 52 (cinquenta e duas) Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), 19 (dezenove) delas instalaram 26 (vinte e seis) creches, ou seja, de 52 (cinquenta e duas) IFES, 33 (trinta e três) não mantêm unidades de educação infantil. No Rio de Janeiro, em que existem seis universidades públicas, sendo quatro federais e duas estaduais – Unirio, UFF, UFRJ, UFRRJ, UENF e UERJ, apenas duas destas têm unidades universitárias de educação infantil, a UFRJ e a UFF.

Esses dados revelam que ainda são tímidas as ações e políticas públicas voltadas para a maternidade, mais especificamente para estudantes-mães dentro das universidades brasileiras. Os reflexos dessa ausência são óbvios.

Por não conseguirem conciliar estudos e família, vários estudantes acabam trancando disciplinas, interrompendo temporariamente o curso ou até mesmo desistindo dele.

Considerações Finais

Diante do exposto, inferimos que os conceitos e práticas relacionadas à maternidade foram construídos ao longo da história, modificando-se de acordo com as transformações de cada sociedade. As questões de cunho econômico, político e social influenciam diretamente as concepções sobre maternidade tanto no Brasil, quanto na Europa.

Sobre as mulheres no espaço acadêmico, apesar de comporem a maioria da população no Brasil, elas ainda enfrentam limites de acesso e permanência no ensino superior, postos pela desigualdade de gênero, pois a elas são delimitados diferentes horizontes de possibilidades profissionais em relação aos homens, atendendo a diferentes expectativas sociais e familiares, além de terem mais dificuldades em conciliar carreira e família.

A dedicação exigida para a construção de uma carreira acadêmica foi e continua sendo pautada em uma lógica normativa e masculina, ou seja, os homens possuem uma maior liberdade, para não dizer ociosidade, diante das responsabilidades familiares, o que sobrecarrega as demandas e esforços das mulheres.

Em relação à presença de mulheres nas instituições de ensino superior (IES), é preciso salientar o fato de que são mulheres potencialmente na condição de maternidade e, portanto, demandam equipamentos de educação infantil. No entanto, dados revelam que ainda são tímidas as ações e políticas públicas voltadas para a maternidade, mais especificamente para estudantes-mães, dentro das universidades brasileiras. Os reflexos dessa ausência são inegáveis. Por não conseguirem conciliar estudos e família, as estudantes

terminam trancando disciplinas, interrompendo temporariamente o curso ou até mesmo desistindo dele.

As mulheres que, por algum motivo, tornam-se mães durante a vida acadêmica enfrentam barreiras para continuar suas atividades na universidade, pela ausência de condições objetivas para tal. Além de terem o acúmulo de jornadas de trabalho e estudo, muitas mulheres não têm com quem deixar os filhos para irem às aulas, tampouco podem se dedicar integralmente às atividades de pesquisa e extensão.

Por fim, podemos sustentar que a construção de uma política de permanência para as mulheres mães trabalhadoras e universitárias é fundamental para reduzir a desigualdade de gênero, bem como para garantir o direito à educação pública e de qualidade para todos e todas.

Referências

AQUINO, Estela Maria Motta Lima Leão de. **Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade**. In: HEILBORN, Maria Luiza. *et al.* (Org.). **Sexualidade, reprodução e saúde**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, John David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, Tassia Camila Martins. *et al.* Mães, universitárias e trabalhadoras: um estudo de caso no curso de pedagogia (FE-UERN). **Revista observatório de la economia latinoamericana**, v. 22, n. 1, p. 3802-3827, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2986/2110>. Acesso em: 11 ago. 2024.

DAMACENO, Nara Siqueira; MARCIANO, Rafaela Paula; MENEZES, Nayara Ruben Calaña Di. As Representações Sociais da Maternidade e o Mito do Amor Materno. **Perspectivas em Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 199-224, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**, v. 15, n. 1, p. 117-132, 2008.

HABERLAND, Débora Fernanda; BERNARDES, Anita Guazzell. Construção mulher-mãe: dispositivos que envolvem maternidade, mídia e seus movimentos atuais. **Psicologia em Estudo**, v. 28, e 54143, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/qpNNfsf9XFdX8rJXYFv-Crhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

JOAQUIM, Ananda Raquel de Souza; ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. Políticas de permanência estudantil para mães universitárias na Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Revista Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 974-998, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16260/11231>. Acesso em: 18 ago. 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo: histórico de uma realidade. In: Rosemberg, F. (Org.). **Temas em destaque: creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989.

REBOUÇAS, Willame Anderson Simões. **Acesso e permanência da comunidade LGBTQIAP+ ao ensino superior: a voz da representação estudantil da UERN**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

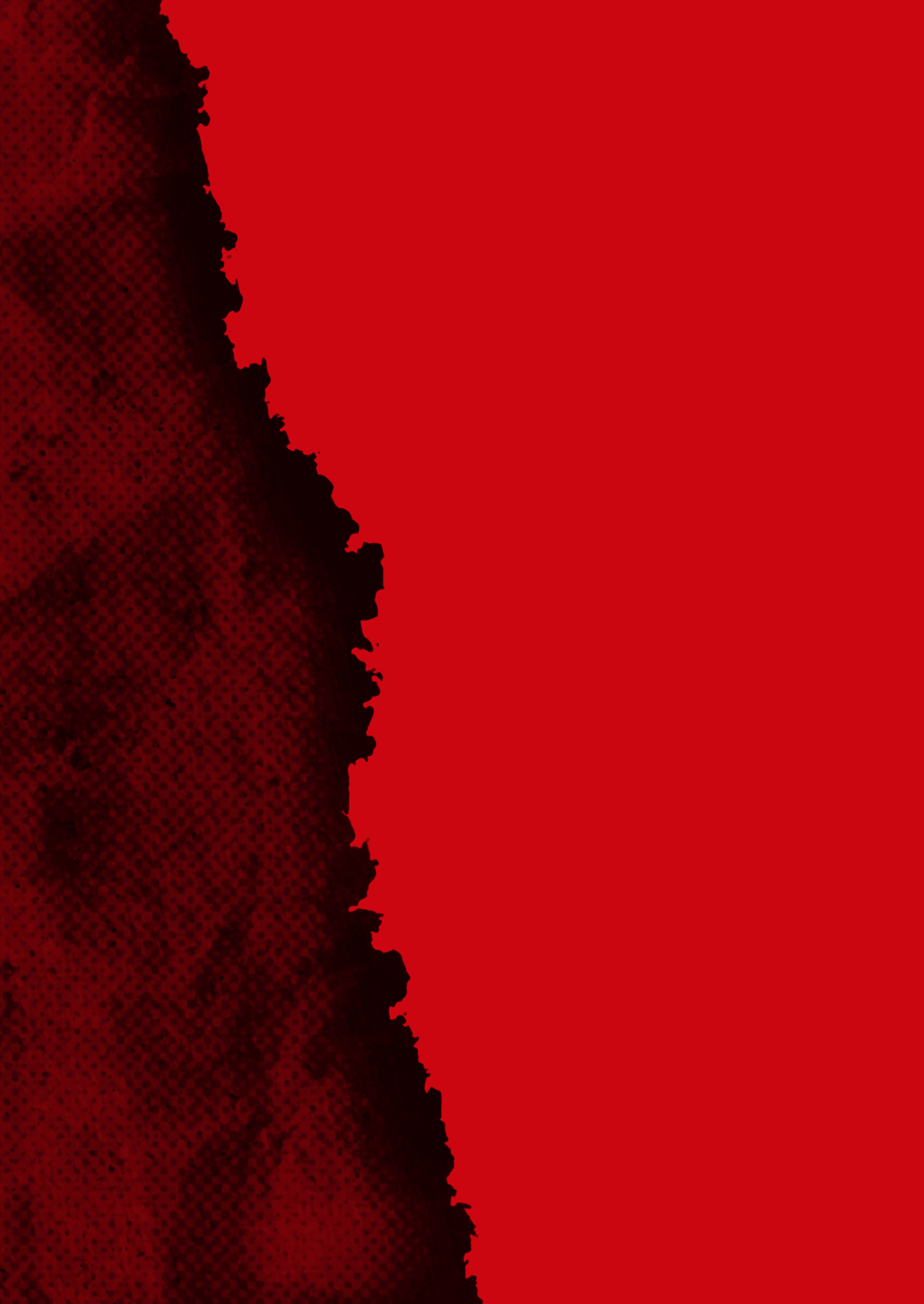
SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

STEVES, Cristina Maria Teixeira. Maternidade e Feminismo: diálogos na literatura contemporânea. *In*: STEVES, Cristina Maria Teixeira. **Maternidade e Feminismo: diálogos interdisciplinares**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.

VIEIRA, Priscila Mayara Pinho. **Maternidade e formação acadêmica: reflexões sobre a condição feminina no ensino superior**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos) — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Boa Viagem, 2022.

YANNOULAS, Silvia. Mulheres e Ciência. **Série Anis**, v. 1, n. 47, p. 1-10, 2007.





8

CONSENTIMENTO, SEGURANÇA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL

Willame Anderson Simões Rebouças

Nádja Diógenes Maia

Mádja Diógenes Maia

Introdução

A implementação da educação sexual em contextos escolar e familiar deve ser compreendida como um processo pedagógico que visa proporcionar às crianças e adolescentes uma base sólida de conhecimentos que, por sua vez, são tidos como indispensáveis para o bem-estar e o desenvolvimento integral desses sujeitos, bem como para a vivência de uma sexualidade saudável e segura ao longo da vida (Furlani, 2016).

Isso em vista, é necessário pensar uma educação sexual a partir de elementos mais abrangentes com relação à sexualidade humana e que não sejam apenas aqueles fundamentados por uma linha de pensamento biológico-higienista, como, por exemplo, trabalhar apenas os mecanismos de reprodução humana, de prevenção contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), ou sobre a gravidez indesejada e entre outras questões de determinismo biológico (Furlani, 2016; Monteiro; Ribeiro, 2018).

Ao contrário, a educação sexual deve ser planejada sob um olhar mais amplo com relação à sexualidade e suas questões, abordando outras dimensões igualmente relevantes entre o tema da sexualidade humana, como, por exemplo, a identificação do sentimento amoroso e o trabalho com a afetividade, as concepções sobre feminilidade e masculinidade, o respeito com relação às expressões de gênero e de sexualidade, os perigos relacionados ao abuso e ao assédio sexual, a importância do consentimento para o desenvolvimento integral de crianças e de adolescentes, entre outras questões importantes para o fazer da sexualidade humana (Figueiró, 2007).

Pensando nisso, a presente pesquisa tem como preocupação central refletir sobre a importância da educação sexual infantil para as noções de consentimento, segurança e desenvolvimento integral da criança, a partir da análise de uma produção audiovisual publicada no *YouTube*, intitulada *A importância da educação sexual (Proteção, Consentimento e Segurança)*. Para tanto, foi aplicada a *Netnografia* ou *Etnografia virtual*, uma metodologia de pesquisa

que visa analisar aspectos do comportamento humano a partir de comunidades *on-line* (Amaral; Natal; Viana, 2008).

Compreendemos a *Etnografia virtual* como um método qualitativo que amplia o leque epistemológico dos estudos em comunicação e cibercultura (Amaral; Natal; Viana, 2008), com isso justificando a escolha em trabalhar com essa metodologia de pesquisa aqui, neste artigo. Em se tratando do *YouTube*, o vemos como uma plataforma de vídeos amplamente acessada e constantemente alimentada com os mais diversos temas de interesse social, o que para a *Etnografia virtual* é valioso pois reflete em maiores possibilidades para se desenvolverem pesquisas (Amaral; Natal; Viana, 2008; Pires; Mazza; Pires, 2020),

A tecnologia e seus aparatos, juntamente com a Antropologia, podem contribuir para compreender relações de troca, conflitos e interações que na última década passaram a ocorrer no meio virtual. Portanto, faz-se necessária uma abordagem para explorar a Internet e o ciberespaço como campo de pesquisa, a fim de entender nossas atitudes perante as mudanças tecnológicas, tais como aprendizagem, lazer, entre outras. Portanto, a etnografia virtual corresponde a um método de analisar dados perante as mudanças tecnológicas [...] (Pereira; Mendes, 2020, p. 205).

Conforme sinalizam os autores, a *Etnografia virtual* busca compreender as dinâmicas sociais no *ciberespaço*, bem como as interações e interlocuções presentes ali, surgindo como uma metodologia alternativa e relevante para investigar a maneira como pessoas vêm se relacionando e interagindo com as novas tecnologias e com as transformações que acompanham essas novas tecnologias (Pereira; Mendes, 2020).

Dito isso, ao longo de nossa *Netnografia*, consideramos como relevante analisar tanto o conteúdo apresentado pelo vídeo que escolhemos, como também os principais comentários encontrados no *YouTube*, sobre o vídeo.

No sentido epistemológico, partimos principalmente das concepções de Mary Figueiró (2007) e de Jimena Furlani (2016), defendendo a educação sexual como uma base de conhecimentos importante para toda a sociedade e que deve ser tratada em coletividade, pela família e pela escola, uma vez que falar sobre educação sexual é eficaz para as noções de consentimento, segurança e desenvolvimento integral da criança, bem como para erradicar problemas de nossa realidade social que ainda não foram vencidos, como é o caso da violência sexual infantil.

Etnografia virtual do vídeo: a importância da educação sexual (proteção, consentimento e segurança)

Conforme apresentado, o vídeo escolhido para a análise intitula-se *A importância da educação sexual (Proteção, Consentimento e Segurança)*, ele encontra-se disponível no *YouTube*, por meio do canal *Criar e Crescer*, que busca produzir diálogos e reflexões acerca das temáticas: infância, maternidade e paternidade. Em suas produções de conteúdo, o canal conta com a participação de médicos e especialistas, informando pais e cuidadores sobre determinados tipos de cuidados com as crianças.

O *Criar e Crescer* conta com mais de 11.000.000 visualizações, mais de 200 vídeos publicados e um número de inscritos que ultrapassa os 300 mil. Com relação ao vídeo proposto para a análise, este possui uma duração de 6 minutos e 54 segundos, no qual uma profissional especialista aborda sobre o trabalho com a educação sexual infantil. O vídeo começa apresentando algumas das principais contribuições que a educação sexual traz para a vida das pessoas, especialmente, quando ofertada desde a infância.

Para a autora Maria Bruns (2007), apresentar a educação sexual desde a infância é papel da família e da escola, ainda mais considerando que a educação sexual fortalece os sentimentos de asseguramento e de pertencimento

que, por sua vez, são sensações de extrema relevância para o processo de construção de uma boa base psíquica das crianças.

Ao longo do vídeo, a especialista aponta a relevância em conscientizar as crianças sobre as partes íntimas de seus corpos, para que então sejam capazes de reconhecer situações de assédio e/ou de abuso sexual. Segundo ela, é vital que as crianças tenham conhecimento sobre o próprio corpo, bem como dos limites particulares a ele. Segundo a pesquisadora Jimena Furlani (2016), isto facilita com que a criança se torne gradualmente responsável consigo mesma, entendendo que o corpo é única e exclusivamente dela, e que a ninguém mais cabe tomar essa propriedade.

Entende-se que a conscientização é sinônimo de zelo e cuidado. É o olhar cuidadoso. Sobretudo, um olhar cuidadoso não apenas consigo, mas, também, com os outros. No tocante à educação sexual infantil, o ato de conscientizar assume papel transformador, à medida que estimula instintos de proteção. Mas, como realizar o ato? Como tratar disso com as crianças? Sobretudo, quando ainda tão pequenas? A especialista então destacou:

Especialista: [...] A gente começa com as brincadeiras. Quando a gente brinca de fazer cosquinha com uma criança e ela pede pra parar e a gente para. Quando a gente enche de beijinhos e ela pede pra parar e a gente respeita e para. Quando a gente ensina a nossa criança que ela não tem que cumprimentar todo mundo com um beijo e com abraço, que existem outras maneiras de ela ser gentil. Quando a gente fala com tranquilidade, sem pudor, sobre o nosso corpo, sobre o corpo da criança. Quando a gente nomeia as partes do nosso corpo e a gente nomeia as partes íntimas e fala os nomes mesmo, sem botar apelidinhos de “fofinha”, “lindinha”, apelidos diferentes que as pessoas dão. Não. Vamos falar quais são os nomes das partes íntimas para as crianças. [...] (23 segundos, 2019, online).

Como dito pela especialista, a forma como falamos sobre o corpo influencia diretamente a relação da criança com sua própria identidade. Utilizar

os termos corretos para nomear as partes do corpo ajuda a criar um ambiente de diálogo aberto e natural, promovendo educação e proteção para a criança. Todavia, ao que se percebe, a porção maior de adultos está desprevenida para a curiosidade das crianças quando o assunto envolve questões da sexualidade (Bruns, 2007).

Nota-se uma espécie de insegurança entre os pais e os cuidadores das crianças para tratar sobre o tema, de modo que, como a própria especialista comentou, muitos deles inventam apelidos para se referirem às partes íntimas das crianças. Criam mecanismos para esquivar das perguntas dos pequenos. Quando não, respondem as dúvidas em pouquidade. Isto porque, historicamente, as pessoas desconsideravam a sexualidade dos sujeitos durante a infância, fruto de uma cultura que supervaloriza determinismos biológicos e que considera o exercício da sexualidade como válido, essencialmente, para finalidades reprodutivas (Bruns, 2007; Furlani, 2016). Para além disso, há também o problema da naturalização do pensamento de que a sexualidade floresce, apenas, com a chegada da puberdade. Logo, com o andar das manifestações da sexualidade ainda na infância, os adultos não sabem lidar com elas, e, na verdade, a maioria permanece sem saber (Bruns, 2007; Furlani, 2016). Assim, a especialista alertou que:

Especialista: [...] outra coisa muito importante é a gente deixar a criança ser tímida. A timidez, a vergonha, é um mecanismo de autoproteção muito importante. Se seu pequeno vai trocar de roupa na frente de outras pessoas e ele não quer, ele fica envergonhado, constrangido, acolha isso. Leve ele pra um lugar mais reservado, faz uma cabaninha ao invés de falar “que bobeira”, deixa disso. Ela ainda tá, essa criança ainda tá concretizando pra ela o conceito do público, do privado. Ela precisa desse espaço. [...] (2 minutos e 49 segundos, 2019).

A especialista enfatiza a importância de respeitar a timidez infantil como um mecanismo natural de autoproteção. Em vez de minimizar os sen-

timentos da criança, é essencial acolhê-los e proporcionar um ambiente seguro para que ela desenvolva sua noção de privacidade. A vergonha, nesses casos, não deve ser vista como um obstáculo, mas como parte do processo de compreensão dos limites entre o público e o privado. Assim, atitudes simples, como oferecer um local reservado para trocar de roupa, contribuem para fortalecer a autonomia e o respeito pelos sentimentos da criança. Além disso, o comportamento também diz muito sobre esse processo de autorreconhecimento do sujeito, pois, à medida que ele expressa conforto ou desconforto com algo, significa que ele já está construindo seus reflexos sobre si e sobre os outros. Ele já está entendendo que precisa do próprio espaço e que isso é importante para ele, cabendo ao adulto cuidador respeitar e entender esse processo. Assim, é importante ressaltar:

Especialista: [...] vamos escutar as nossas crianças. Vamos dar voz pra elas. Vamos acreditar no que elas nos contam. E estar abertos pra ouvir qualquer coisa. Assim, evita da criança ter um segredo com os pais, um segredo com o cuidador, com o adulto de referência. Quando a gente ensina pra criança que a gente está aberto pra ouvi-las, elas se sentem livres pra nos contar, elas sabem que a gente vai aguentar ouvir qualquer coisa. [...] (1 minuto e 56 segundos, 2019).

Conforme a fala anterior, percebe-se a importância de escutar os pequenos, pois eles ainda estão conhecendo o mundo, assim como ainda estão se reconhecendo e se percebendo, e por isso é natural e necessário que eles busquem se informar sobre as coisas. Quando os adultos demonstram abertura para ouvir, sem julgamento, a criança se sente segura para compartilhar suas experiências e preocupações, evitando segredos que possam prejudicá-la.

Esse tipo de comunicação fortalece o vínculo entre a criança e seus cuidadores, além de contribuir para seu desenvolvimento emocional, garantindo que ela saiba que suas palavras têm valor e que sempre haverá um espaço seguro para se expressar. Além disso, as dúvidas sobre a temática sexual não

se tratam de meras curiosidades, pois podem significar tentativas da criança se comunicar e contar o que está acontecendo, caso esteja com algum problema (Figueiró, 2007; Ribeiro; Reis, 2007). Muitas vezes:

Especialista: [...] A criança que tem medo da punição, a criança que tem medo de apanhar, de ser castigada, essa criança tá mais vulnerável ao abuso sexual, porque ela não vai se sentir tranquila de contar pro adulto de referência dela o que tá acontecendo. Ela vai ter medo. Hoje a gente sabe que as crianças que apanham são as crianças que menos recorrem ao adulto de referência nessa hora. [...] (2 minutos e 26 segundos, 2019).

Dessa forma, o sentimento de confiança é crucial para que a criança se sinta livre para relatar uma situação de abuso. Não há como relatar sobre uma ameaça para alguém que também represente perigo ou medo para aquele indivíduo. O despreparo dos pequenos para lidar com as situações de assédio sexual é um fator perigoso, sobretudo para eles mesmos, o que reitera a necessidade da educação sexual infantil como medida preventiva à violência sexual.

Também foi comentado sobre as realidades em que as crianças obedecem cegamente aos adultos. Segundo a especialista do vídeo: “[...] A criança que tem obediência cega por qualquer adulto é uma criança que fica muito vulnerável. Vamos ensinar nossos pequenos a serem críticos. [...]” (3 minutos e 32 segundos, 2019). A partir disso, tem-se que a condição de submissão das crianças aos adultos reforça o *status* de vulnerabilidade com relação aos abusadores (Spaziani; Vianna, 2020). A especialista afirma, então, que:

Especialista: Outra coisa importante que fica muito banalizado no nosso dia é a troca do presente por afeto. Chega uma tia, uma visita, com um presente pra criança e fala “eu te dou esse presente e você me dá um beijinho”. Não. A gente não troca presente por afeto. Tem outras maneiras de agradecer. Todas essas coisas são muito

importantes pra criança aprender que o corpo dela é inviolável. Que esse corpo é dela e que ela aos poucos vai aprendendo a cuidar. E assim se proteger de abuso sexual na infância. (3 minutos e 41 segundos, 2019).

Trocar presentes por gestos de carinho pode parecer inofensivo, mas enfraquece a noção de autonomia corporal da criança. É essencial que ela aprenda outras formas de expressar gratidão, sem que isso envolva pressão para contato físico. Essa abordagem contribui para que a criança desenvolva uma relação saudável com seu próprio corpo e compreenda a importância do consentimento (Bruns, 2007; Spaziani; Vianna, 2020), fortalecendo sua proteção contra possíveis situações de abuso. Dessa forma, é importante que a criança entenda e reconheça sinais de alerta com relação ao abuso sexual. A atenção da criança deve dobrar em situações de toque do adulto. Pois,

***Especialista:** [...] os abusadores são principalmente pessoas que tem uma relação de afeto com a criança, tem uma relação de confiança com a criança. Então a gente tem que ensinar isso, que ninguém pode. Por isso que hoje a gente fala também, pra não se referir a abusadores como monstros. Por que não, normalmente são pessoas que a criança tem carinho, tem confiança. E os abusadores então, se aproveitam disso, se aproveitam desse lugar especial na vida da criança pra agir e agir inibindo a criança. Agir pedindo segredo, agir oferecendo troca. Troca de presente, troca de afeto. Ameaçando. Falando que se a criança contar o que tá acontecendo pra alguém ela não vai ser acreditada, que ela vai ser punida. E como muitas vezes é uma pessoa da relação da criança, ela acredita nisso. [...] (4 minutos e 41 segundos, 2019).*

A abordagem de não retratar abusadores como monstros é importante, pois ajuda a compreender que eles muitas vezes fazem parte do círculo social da criança. Nesse sentido, as pesquisadoras Raquel Spaziani e Cláudia Vianna (2020) ressaltam que é essencial educar as crianças sobre seus direitos e incentivar um ambiente seguro de diálogo, onde elas se sintam enco-

rajadas a contar qualquer situação desconfortável sem medo de represálias ou descrédito.

O adulto possui mais conhecimento e uma maior autoridade em relação aos pequenos, dessa forma, podem, muito bem, utilizar de suas capacidades para amedrontar, coagir ou forçar a criança a fazer algo. Nesse sentido, compreende-se que a obediência cega apenas reforça o cenário de vulnerabilidade da criança para com o adulto, facilitando no aparecer de situações de abuso e/ou violência sexual infantil. A coação sobre a criança revela o perfil ativo do adulto sobre ela, de modo que, conjuntamente à coação, está o silenciamento da vítima, que sob medo e vulnerabilidade, é posta em situação de domínio extremo (SPAZIANI; VIANNA, 2020).

“Eu quando era criança nem sabia que existiam limites no meu corpo”: narrativas encontradas a partir da *Etnografia virtual*

Na etapa final da *Etnografia virtual* propomos analisar a seção de comentários do vídeo e consideramos importante tentar identificar os comentários mais relevantes sobre o vídeo ao longo da seção de comentários, tendo em vista, também, perceber o perfil de aceitação do público no *YouTube* com relação ao conteúdo proposto ao longo do vídeo.

Durante o procedimento da coleta de dados, o próprio *YouTube* auxiliou no processo, oferecendo a ferramenta *Principais comentários*, que transfere ao topo os comentários que mais apresentaram destaque naquela publicação. Após revisão cautelosa sobre os comentários, nove deles se sobressaíram, apresentando falas que, de algum modo, reforçam a necessidade da educação sexual infantil.

Pensando na segurança e na integridade dos comentaristas do vídeo, optamos, ao longo desta pesquisa, por deixar em anonimato os nomes dos comentaristas, a fim de preservar suas respectivas identidades. Dessa forma, os nove comentaristas foram identificados respectivamente como: Comen-

tarista 1; Comentarista 3; Comentarista 5; Comentarista 6; Comentarista 11; Comentarista 44; Comentarista 52; Comentarista 54 e Comentarista 58.

Assim, o primeiro comentário apresentado pelo *YouTube* tratava-se de um relato de uma aluna do ensino fundamental. Em sua narrativa, ela expôs: *“Ainda bem que comecei a ter aulas ano passado (5 anos) sobre esse assunto. Ainda bem que minha mãe sempre conversa sobre isso cmg, acredito que é de extrema importância.”* (Comentarista 1, 2019, online). Foi bastante positivo observar que o primeiro comentário já idealizava a importância da educação sexual, ver que a aluna já tem contato com o tema em ambas instâncias formativas (família e escola).

Contudo, a aluna revela em seu comentário, que na escola em que estuda os debates sobre educação sexual tiveram início, somente, no 5º ano do ensino fundamental. A partir de então, percebe-se uma forte aproximação entre o comentário e as realidades escolares brasileiras, nas quais o percentual maior de educadores acredita que as abordagens sobre a sexualidade não devem/podem anteceder ao 5º ano (Furlani, 2016). No entanto, é uma linha de pensamento preocupante pois confirma um teor de desconsideração por parte da comunidade escolar com relação à necessidade da educação sexual infantil no contexto escolar. Compreendemos que,

[...] Esse entendimento educacional é limitado e parece se amparar na ideia de que a “iniciação sexual” só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). Com isso, a escola está sempre atrasada: primeiro, em relação às expectativas e às práticas sociais das crianças e jovens, e, segundo, em relação à capacidade de o ensino escolar mudar comportamentos a partir da relevância da informação e da discussão que oferece (a informação chega tarde demais) (Furlani, 2016, p. 67).

A educação sexual preocupa-se em combater esses atrasos e, pensando nisso, o primeiro comentário de fato mostrou-se minimamente próximo ao

debate da educação sexual, pois, ao longo de sua narrativa, a criança já demonstrava reconhecer a importância e as amplas contribuições da educação sexual ao longo da vida. Sobretudo, o comentário mostrou que a criança já concorda que o assunto contribui na sua segurança. Além disso, um outro ponto positivo no primeiro comentário foi quando ela afirmou sua segunda fonte de informação sobre o tema, ou seja, a partir das conversas com sua mãe. Foi uma informação surpreendente, posto que é atípico encontrar famílias que dialogam sobre educação sexual nos espaços de casa. A maioria parece ignorar o assunto (Figueiró, 2007).

O próximo comentário diz respeito a uma situação oposta à que foi mencionada no comentário 1 e, detalhe, este próximo comentário também foi apresentado por uma criança, que disse: *“Tenho 12 anos! E é sempre bom buscar conhecimento sobre essas coisas, já que os meus pais não conversa comigo sobre esses assuntos, então é sempre bom saber agora do que quebrar a cara lá pra frente.”* (Comentarista 3, 2019, online). Repara-se que realidades como essa são as mais comuns, pois, um pouco mais adiante, foram encontrados outros comentários bem semelhantes: *“Eu também meus pais nunca falaram”* (Comentarista 5, 2019, online); *“Queria ter tido educação sexual quando era criança.. aprendi com os traumas.”* (Comentarista 52, 2019, online); *“[...] eu quando era criança nem sabia que existia limites no meu corpo [...]”* (Comentarista 54, 2019, online); *“Vim aqui pq minha mãe não me fala nada [...]”* (Comentarista 58, 2019, online).

Os comentários revelam uma realidade comum, em que a ausência de conversas sobre o corpo, limites e consentimento pode resultar em desinformação e, em alguns casos, traumas. A educação sexual, quando abordada de forma adequada, não apenas previne riscos, mas também fortalece a autonomia e a segurança das crianças, ajudando-as a compreender e respeitar seus próprios limites (Furlani, 2016; Spaziani; Vianna, 2020). Dessa forma, com base no exposto pelas narrativas 3, 5, 52, 54 e 58, viu-se que a ausência da educação sexual tem implicações em todo o ciclo da vida humana, embora essa afirmativa não seja um segredo para ninguém, pois, como dizem

Ribeiro e Reis (2007, p. 377), “A sexualidade está presente em todas as faixas etárias. [...]”, portanto, suas implicações, refletem durante toda a existência dos indivíduos.

Na sequência de comentários analisados, notou-se, ainda, que a maior parte dos comentaristas expressaram contentamento com o vídeo. Pois, entre os elogios, alguns comentários foram além, mencionando a importância do posicionamento da escola em favor da educação sexual infantil: “*Educar é fundamental, inclusive para prevenir abusos! Desde pequeno e na escola também. [...]*” (Comentarista 11, 2019, online); “*Isso deveria ser ensinado nas escolas, já que tem responsáveis que não falam sobre isso, ou falam de um jeito que não fica muito claro*” (Comentarista 44, 2019, online). Além disso, foi sinalizada a presença de uma educadora entre os comentários. Ela afirmou: “[...] *sou professora de educação infantil e trato desse assunto com as crianças, mas acredito ser imprescindível que esta conversa ocorra principalmente com a família.*” (Comentarista 6, 2019, online).

Os comentários destacados enfatizam a importância da educação na prevenção de abusos, ressaltando que esse tema deve ser abordado desde a infância, tanto na escola quanto no ambiente familiar. Há um reconhecimento de que, muitas vezes, os responsáveis não tratam do assunto de forma clara, o que reforça o papel fundamental das instituições de ensino nesse processo. A fala da educadora, no comentário 6, corrobora essa visão, destacando que apesar de os professores abordarem a temática, o diálogo dentro da família é essencial. Para mais, “[...] é importante ressaltar que suas proposições, imposições e proibições constituem parte significativa das histórias de vida de muitas pessoas. [...]” (Jesus; Souza; Silva, 2015, p. 281) e, dessa forma, percebe-se que a educação preventiva deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escola e responsáveis.

Considerações Finais

Nossa *Etnografia virtual* objetivou refletir sobre a importância da educação sexual infantil para as noções de consentimento, segurança e desenvolvimento integral da criança. Com isso, observamos a importância de conversar com as crianças e, ao mesmo tempo, como adultos responsáveis, de nos informarmos melhor sobre a maneira como estimulamos o carinho, o afeto e as brincadeiras com as crianças; o diálogo sem pudor a respeito do corpo e das partes do corpo da criança; a timidez e a vergonha como partes fundamentais do processo de reconhecimento de si e de construção da privacidade da criança.

Durante nossa pesquisa, também foi possível refletir sobre situações muito simples de nosso cotidiano e que podem contribuir com uma Educação Sexual infantil de qualidade, ou seja: escutar as crianças e ouvir com atenção o que elas têm para nos dizer; acreditar e dar credibilidade ao que estão tentando nos avisar; construir um espaço livre de punições e com segurança para que as crianças possam conversar com seus adultos de referência sobre situações de perigo, desconforto ou mesmo de violência; estimular a compreensão da criança sobre o que é o consentimento; ressaltar que o corpo da criança não é território livre para acesso de outras pessoas.

Com relação aos comentários que analisamos durante nossa *Netnografia*, conseguimos reconhecer e, ao mesmo tempo, destacar a importância da educação sexual infantil tanto no âmbito escolar, quanto familiar. De forma geral, os comentários revelaram problemas, como a falta de debate em casa e nas escolas sobre a educação sexual; o uso da *internet* pelas crianças, na busca por informações que elas não encontram nos seus espaços centrais de socialização; o silenciamento que ainda persiste em nossa sociedade, com relação aos temas da sexualidade humana e da educação sexual; os traumas que podem surgir, no futuro, a partir desses problemas, anteriormente citados.

Para mais, identificamos que o vídeo analisado apresentou uma ótima receptividade por parte do público, considerando o número de visualizações e quantidade de comentários positivos sobre o material. Além disso, o vídeo mostrou-se como um material devidamente qualitativo: composto por uma variedade de exemplos cotidianos sobre como abordar a educação sexual; com uma linguagem sucinta e acessível ao público; e com conteúdos informativos e bem estruturados, a partir das falas de uma especialista na área.

Referências

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Comunicação Cibernética**, v. 13, n. 20, p. 34-40, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. A SEXUALIDADE DA CRIANÇA. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 18, n. 2, p. 323-331, 2007. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/381/350. Acesso em: 25 fev. 2025.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. EDUCAÇÃO SEXUAL: COMO ENSINAR NO ESPAÇO DA ESCOLA. **Revista Linhas**, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FURLANI, Jimena. **EDUCAÇÃO SEXUAL NA SALA DE AULA: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

JESUS, Cassiano Celestino de; SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da. Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre as concepções de professores/as. **Revista Bagoas**, v. 1, n. 13, p. 279-298, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/9659/6899>. Acesso em: 26 fev. 2025.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A “in” visibilidade dos temas da sexualidade no ambiente escolar e a formação docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/361>. Acesso em: 25 fev. 2025.

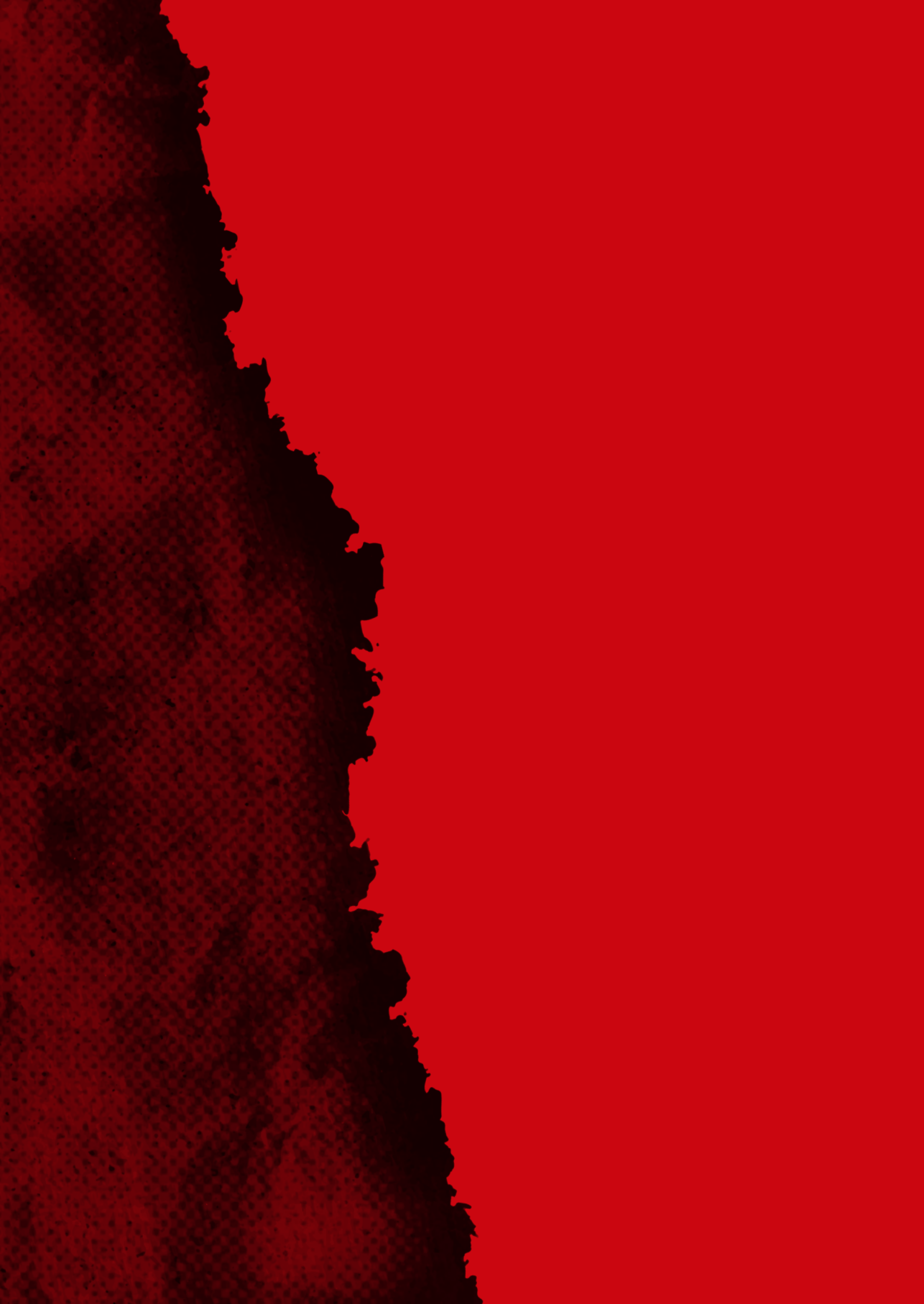
PEREIRA, Samira Cristina Silva; MENDES, Sérgio Procópio Carmona. Um debate sobre o campo online e a etnografia virtual. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, v. 1, n. 21, p. 196-212, 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/51740/33765>. Acesso em: 26 fev. 2025.

PIRES, Anderson Moraes; MAZZA, Selene Regina; PIRES, Jacia Hellen Sobreira. “É crime sim!”: uma netnografia sobre a criminalização da LGBTQIA+fobia no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 3, n. 12, p. 108-131, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10831/8110>. Acesso em: 25 fev. 2025.

RIBEIRO, Marcos; REIS, Wagner. EDUCAÇÃO SEXUAL: o trabalho com crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 18, n. 2, p. 375-386, 2007. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/389/362. Acesso em: 26 fev. 2025.

SPAZIANI, Raquel Baptista; VIANNA, Cláudia Pereira. Violência sexual contra crianças: a categoria de gênero nos estudos da educação. **Revista Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.16/60747829>. Acesso em: 26 fev. 2025.



9

**FIOS DE RESISTÊNCIA:
ARTESANATO COMO SUPERAÇÃO
DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
NA HISTÓRIA DE UMA MULHER
CEARENSE**

Dhara Santos Mendes

Introdução

Coragem, força e resiliência. Essas palavras resumem a trajetória de Maria Auri, uma cearense que enfrentou a violência doméstica e encontrou no artesanato um caminho de refúgio e reconstrução. A realidade brutal que marcou a vida de Maria Auri aos 15 anos reflete a vivência de inúmeras mulheres brasileiras, especialmente as pretas e pobres. Trata-se do reflexo de uma sociedade patriarcal e machista, que, conforme aponta Rita Segato (2017), constitui a base da primeira pedagogia do poder e da expropriação do valor.

A violência doméstica configura-se como uma relação social historicamente delimitada, culturalmente legitimada e continuamente cultivada. Nesse cenário, as mulheres estão expostas a agressões físicas e verbais, tanto no espaço público quanto no privado (Carneiro *et al.*, 2022, p. 2). A gravidade dessa realidade é evidenciada pelos dados do Atlas da Violência de 2023, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que aponta que, somente em 2021, foram registrados 3.858 feminicídios no Brasil. Desse total alarmante, 67,4% das mulheres assassinadas eram negras.

Se a história de cada uma dessas mulheres, vítimas de violência doméstica, fosse contada, revelaria não apenas os traumas e as dificuldades enfrentadas, mas também a força e a resiliência que emergem em meio à dor. A intenção não é romantizar a história dura e dolorosa de mulheres que sofreram e sofrem diariamente a violência doméstica, mas dar voz e compreender suas trajetórias. Histórias como a de Maria Auri são marcadas por silêncios impostos por uma sociedade que frequentemente culpabiliza as vítimas, mas também por atos de coragem que desafiam estruturas de opressão profundamente arraigadas.

A metodologia de histórias de vida emerge como uma ferramenta essencial para dar voz a essas mulheres e compreender a complexidade de suas trajetórias. Por meio desse método, é possível captar as nuances de suas experiências, resgatando memórias e relatos que muitas vezes permanecem

silenciados. A riqueza dessa abordagem reside na capacidade de conectar o individual ao coletivo, revelando como histórias pessoais, como a de Maria Auri, refletem contextos sociais, históricos e culturais mais amplos. As histórias de vida, segundo Nogueira; Almeida e Santos (2017) produzem ressignificações sobre as experiências e é justamente no contexto vivido, que os fatos sócio-históricos se inscrevem, ficando ali disponíveis para serem lidos, reconhecidos e, quem sabe, transformados.

No caso de Maria Auri, sua cronologia não apenas denuncia as cicatrizes deixadas pela violência, mas também evidencia o papel do artesanato em sua vida como uma forma de resistência e empoderamento. Por meio da metodologia de histórias de vida, essa trajetória pode inspirar outras mulheres, servindo como um testemunho de que é possível reconstruir caminhos e transformar a dor em força. A valorização dessas histórias é, portanto, um ato político e ético, que desafia o silêncio e promove mudanças significativas tanto no nível individual quanto na sociedade como um todo.

Maria Auri é, para mim, símbolo de coragem, força e resiliência, mas também é a avó que moldou a minha história. Seu ato de coragem, sua luta incansável para fugir de uma realidade cruel e opressiva, foi a semente que permitiu que eu chegasse onde estou hoje, professora, feminista, mestrande e tudo que eu ainda desejo ser. Se não fosse pela sua resistência, talvez eu não teria a oportunidade de ocupar os espaços que hoje posso chamar de meus.

Ela, com sua força silenciosa e seus sacrifícios, pavimentou um caminho que, sem dúvida, foi mais difícil para ela, mas fundamental para mim. Cada passo dado por Maria Auri foi uma luta pela vida, pela dignidade e pela possibilidade de um futuro diferente para ela e seus filhos. Sua capacidade de transformar a dor em força, de resistir diante das adversidades, não só me inspirou, mas me ensinou o verdadeiro significado de resistência e de luta por um futuro mais digno. Com as narrativas de minha avó busquei analisar sua trajetória e compreender o impacto da violência doméstica nas mulheres em

situação de vulnerabilidade social, e como o artesanato emergiu como uma forma de resistência e empoderamento.

O que ela fez, ao romper com a violência e buscar refúgio no artesanato, não foi apenas uma estratégia de sobrevivência, mas um ato de redefinir seu destino, e, por extensão, o meu. Ela, sem saber, foi a chave que me permitiu vislumbrar que, mesmo diante de tantos obstáculos, é possível seguir em frente, lutar e construir algo novo. Assim, a trajetória de Maria Auri é a história de uma mulher que não se deixou apagar pela violência, mas que, com sua coragem, acendeu a chama da possibilidade para as futuras gerações, incluindo a minha.

Metodologia

Conforme Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, cada detalhe, mesmo os aparentemente triviais, pode carregar significados importantes e fornecer pistas essenciais para compreender de forma mais aprofundada o objeto de estudo. Ao considerar que tudo tem valor interpretativo, a pesquisa qualitativa não busca apenas respostas objetivas, mas também contextos, relações e significados que ampliam nossa compreensão de fenômenos humanos em sua totalidade. Para Silva (2021),

Quando desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo a preocupação do texto não é a quantidade de coisas que serão analisadas, de pessoas que participam ou de dados que serão levantados, preocupa-se com a contribuição social que a pesquisa terá a partir do momento que se torna pública, que se torna voz dos sujeitos participantes e do pesquisador (Silva, 2021. p. 260).

Foi com base nessas características que o método de história de vida se revelou especialmente adequado aos objetivos desta pesquisa. Conforme Nogueira; Almeida e Santos (2017, p. 468), “o método de história de vida

participa da metodologia qualitativa biográfica, na qual o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta”. Essa abordagem permite captar a profundidade e a singularidade das experiências individuais, possibilitando uma escuta atenta e empática que valoriza a narrativa da pessoa pesquisada. Além disso, ao adotar esse método, é possível contextualizar as histórias pessoais em cenários socioculturais e históricos mais amplos, contribuindo para uma análise rica e significativa das trajetórias de vida.

A coleta de dados foi realizada a partir de gravações, concentrando-se no intervalo de tempo compreendido entre os 15 e 64 anos da entrevistada, período marcado por eventos significativos em sua vida, incluindo a saída da casa de seus pais para casar, desde os desafios enfrentados na convivência com a violência doméstica e sua relação com o artesanato. Para conduzir a entrevista, utilizei uma seleção de questões previamente elaboradas, mas que foram tecidas em formato de conversa, buscando explorar aspectos-chave de sua história. A entrevista foi realizada em um encontro em sua residência, gravadas com a sua permissão, garantindo que pudesse narrar livremente e no seu próprio ritmo, dando pausas sempre que fossem necessárias, tendo em vista os temas sensíveis que seriam narrados. Essa abordagem possibilitou o resgate detalhado de memórias e sentimentos, essenciais para a análise da pesquisa.

É importante esclarecer que, embora exista um vínculo familiar entre pesquisador e participante, todos os cuidados éticos necessários foram rigorosamente observados ao longo do processo. Como destaca Minayo (2021, p. 536), “o conceito de ética em pesquisa deve estar incluído na postura do pesquisador e estar contido na tessitura do texto, desde a definição do objeto até a publicação dos resultados”. Assim, foram adotadas práticas que asseguram o respeito à dignidade e ao consentimento da participante, evitando qualquer exploração ou exposição indesejada. A relação familiar foi abordada com transparência, reconhecendo os desafios e as possibilidades que ela traz, sem comprometer a integridade ou a validade da pesquisa.

As marcas do machismo: infância e juventude

Maria Auri nasceu no interior do Ceará, na cidade de Canindé, em maio de 1961. Filha mais velha de um casal de agricultores e pecuaristas, teve sua infância e juventude marcadas pelas provações que o sertão nordestino impunha naquela época. Não existia energia elétrica, nem ao menos água encanada e frequentar uma escola era um desafio diário. *“Eu dividia um caderno com mais sete irmãos e toda semana tinha que apagar o que tinha sido escrito”*. Maria relata que tinha bastante interesse em estudar, mas que só conseguiu cursar até a alfabetização. Além do percurso longo e de difícil acesso para chegar até a escola, as questões financeiras não permitiram que ela e os irmãos concluíssem toda a educação básica. *“Minha infância foi trabalhando carregando água num jumento. Da hora em que a gente acordava, 3 horas da madrugada até o anoitecer, eu e meus irmãos íamos pro roçado com meu pai, e minha mãe ficava em casa fazendo o de cumê.”*

Perguntei a Maria como foi a relação entre seus pais e destes para com seus filhos e, apesar de não ter lembranças de conflitos ou desrespeito entre eles, ela recorda um episódio marcante em sua chegada ao mundo. Conta que, na época de seu nascimento, o pai, ao saber que o primogênito era uma menina, reagiu com rejeição e chegou a entregá-la a outra pessoa. Foi a mãe quem lhe contou o episódio anos depois e que se recusou a abrir mão da filha. Esse fato marca, o que seria, o primeiro episódio de machismo em sua vida. A filósofa francesa Simone de Beauvoir, em seu livro *O Segundo sexo* afirma que, desde o início de sua vida, a mulher é mais assombrada pela sociedade e pela sua anatomia em comparação ao homem: “Ela tem uma preocupação extremada por tudo o que ocorre dentro dela; é desde o início muito mais opaca a seus próprios olhos, mais profundamente assaltada pelo mistério perturbador da vida do que o homem” (Beauvoir, 1970, p. 20). Essa rejeição com o sexo de Maria me fez refletir sobre os “chás revelações” exageradamente promovidos com altas expectativas sobre o sexo biológico do bebê e como

essa prática contemporânea parece reforçar estereótipos e expectativas que, muitas vezes, carregam o peso de um machismo histórico e estrutural. Assim como o pai de Maria esperava por um filho homem para perpetuar seu papel no trabalho agrícola e nos valores sociais da época, esses eventos de celebração modernos podem carregar a mesma raiz simbólica: a ideia de que o sexo biológico define não apenas as potencialidades de um indivíduo, mas também seu valor na sociedade.

Busquei saber como as crianças daquela época e com poucos recursos brincavam, mesmo passando tanto tempo na roça. *“Eu mesma fazia meus vestidos e bonecas. Aprendi sozinha e usava retalhos, sabugos de milho, palha e sacos de açúcar”*. E foi na infância e sem muitas opções que Maria conheceu o artesanato e atualmente, com 64 anos, faz dele uma fonte de renda. Em vários momentos da conversa, Maria dizia *“Eu sou uma mulher muito sabida... Aprendi a fazer muita coisa sozinha, só na minha vontade. Bordado à mão, trança de chapéu, fuxico, tapetes, bonecas de pano”*. Essa frase ecoa como uma celebração da força que ela descobriu em si mesma ao longo da vida. É a voz de quem reconhece o próprio valor, apesar das limitações impostas pelas circunstâncias. A habilidade de aprender de forma autônoma e transformar saberes tradicionais em arte e renda, reflete como o tempo não limita o florescimento do talento e do potencial humano.

O início da violência doméstica

Aos 16 anos, Maria enfrentou a perda devastadora de sua mãe, sua maior fortaleza e apoio havia se suicidado, fazendo com que a filha mergulhasse em um profundo desespero diante dessa ausência. *“Eu ganhava os matos chorando com a falta dela”*, relembra, com emoção. Em meio à dor, tomou uma decisão que mudaria o curso de sua vida: *“Eu estava noiva e então resolvi casar logo para melhorar de vida e evitar o sofrimento que a morte da minha mãe me trazia.”* Apesar de encontrar felicidade nos filhos que vieram desse casamento,

Maria reflete sobre as dificuldades que enfrentou: *“Foi bom porque tive meus filhos, mas em relação ao marido eu sofri o dobro.”*

Maria relembra que, desde o início do casamento, seu parceiro se mostrava grosseiro e agressivo com os outros, especialmente quando ele consumia bebida alcoólica. A inexperiência, a inocência da juventude e o desespero impediram Maria de compreender a gravidade da situação em que estaria entrando. *“Naquela época eu não sabia o que isso ia significar, era muito inocente”*, reflete, com um misto de tristeza e aprendizado. Durante os quatorze anos que permaneceram juntos, ela teve cinco filhos, enfrentando diariamente a violência doméstica,

O alcoolismo é frequentemente apontado como uma das principais causas da violência doméstica, influenciando significativamente a dinâmica de agressão no ambiente familiar. O consumo excessivo de álcool pode levar à perda de controle emocional e comportamental, resultando em agressões físicas, verbais e psicológicas contra parceiros e outros membros da família (Cavagnoli; Machado, 2024, p.1).

A inferência feita pelos autores acima reflete a realidade de muitas vítimas do machismo e do patriarcado. Maria revela que os episódios de violência não se limitaram apenas a ela, mas se estendeu aos filhos também. Ela relembrou: *“Ele chegava em casa bebo e mandava os meninos pegar o facão pra me matar. Eles saíam de casa correndo e chorando.”* Os filhos de Maria presenciaram por diversas vezes o genitor a obrigando a pegar peso, mesmo sabendo que ela estava operada, chutes em sua barriga enquanto estava gestante, puxões de cabelo e outras tantas violações.

Com muita dor, Maria relembra um episódio que marcou sua trajetória: uma vizinha havia emprestado uma máquina de costura para que ela pudesse trabalhar. No entanto, em uma de suas voltas para casa embriagado, seu agressor a destruiu deliberadamente. Entre as diversas formas de violên-

cia que Maria enfrentou, esse episódio representou a violência patrimonial, que segundo a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) é “entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos” (BRASIL, 2006).

Ao mesmo tempo que o testemunho revela a face cruel da violência doméstica, traz à tona a violência patrimonial, que não apenas destrói bens materiais, mas também tenta apagar a autonomia e a dignidade da vítima. Cabe aqui uma reflexão sobre como o enfrentamento à violência doméstica vai além da superação individual, sendo um chamado à sociedade para desconstruir estruturas que normalizam a desigualdade de gênero e para construir redes de apoio que ofereçam amparo e esperança a quem vive essas experiências.

A fuga

Foram quatorze anos de casamento, cinco filhos e mais de três décadas marcadas por cicatrizes, tanto físicas quanto emocionais. Maria descreve que, ao longo desses anos, a família mudou várias vezes de cidade, motivados pela tentativa de escapar das dificuldades econômicas do sertão. Ela recorda, em especial, a última mudança, quando se estabeleceram em um lugar com mais vizinhos ao redor, o que trouxe a sensação de estar um pouco menos isolada. As casas no sertão daquela época eram distantes umas das outras, o que contribuía para um baixo contato social e consequentemente menos testemunhas, situação semelhante ao que muitas mulheres vivenciaram durante a pandemia da covid-19, como aponta:

Com o isolamento social da pandemia houve aumento de todas as formas de violência contra a mulher, como a emocional, psicológica, sexual e física, já que o distanciamento social imposto pelas autoridades sanitárias levou várias mulheres a

ficarem mais tempo com seus agressores, revelando condições ideais para que os elementos da violência sejam ampliados, posto que isola ainda mais as mulheres, aumenta o controle do agressor (Oliveira et.al, 2021, p.12).

Maria relata que, em determinado momento, percebeu que a situação havia se tornado insustentável. O medo pela própria vida e pela segurança de seus filhos crescia a cada dia, especialmente quando seu marido passou a portar armas dentro de casa, agravando ainda mais o clima de ameaça e insegurança.

“Eu estava banhando os meus filhos menores quando ele chegou em casa quebrando tudo, sem motivo algum, e mandou meus filhos pegarem a espingarda, pois ia me matar”. Nessa hora, as três filhas de Maria saíram correndo para a casa de uma vizinha assustadas e foi quando ela tomou a decisão de fugir. *“Como os meninos estavam perto dele, eu tive que sair escondida, peguei as três meninas e sai correndo na mata no escuro até chegar na casa de uma mulher que me acolheu”* Maria lembra que quis voltar para buscar os outros dois filhos, mas percebendo a gravidade, os donos da casa se prontificaram a irem até sua casa para averiguar a situação. Ao chegar lá, o homem olhou pela janela e ouviu o marido de Maria dizer que a estava esperando voltar para, então, matá-la. O homem, ao retornar, a alerta: *“Se eu fosse a senhora não voltava, ele está armado e vai matá-la”.*

É importante destacar que Maria nunca denunciou o marido, tampouco foi orientada a buscar proteção ou informada sobre a existência ou não de medidas que pudessem retirá-la, junto aos filhos, daquela situação de violência. A única ajuda que recebeu veio de uma senhora humilde que a acolheu na noite de sua fuga, oferecendo-lhe abrigo e dinheiro para pegar um *pau-de-arara* (transporte da época) com as filhas. Maria confessa que pensou em voltar para buscar os outros dois filhos, mas o medo de uma tragédia a paralisava. *“Meu filho mais velho cansou de mandar eu sair daquela casa, pois tinha*

muito medo que o pai deles me matasse”, relembra, com a voz marcada pela dor de quem enfrentou escolhas extremamente difíceis.

Curiosamente, Maria Auri casou com seu então agressor um ano após a emblemática Maria da Penha, outra cearense cuja história de superação da violência doméstica inspirou mudanças significativas na legislação brasileira. Apesar de virem de realidades distintas – Maria Auri, com pouca instrução e em situação de maior vulnerabilidade, e Maria da Penha, com ensino superior e melhores condições de vida – ambas enfrentaram a mesma brutalidade do machismo enraizado em nossa sociedade. De acordo com Oliveira et. al. (2021), o comportamento de gênero é baseado em uma estrutura cultural heteronormativa, patriarcal e machista, que privilegia o masculino em detrimento do feminino e de outras orientações sexuais, contrariando a igualdade de direitos. Quantas Marias tiveram suas vozes, interesses e sonhos brutalmente ceifados? Quantas mais seguirão sufocadas por um sistema que insiste em oprimir as mulheres?

A Reconstrução e as Cicatrizes deixadas...

Ao chegar à cidade onde construiria sua nova vida, longe das agressões que marcaram o passado, Maria encontrou apoio fundamental na solidariedade de outras mulheres. Essas amizades, forjadas pela empatia e pela partilha de histórias, foram determinantes para sua reconstrução emocional e material. Foi nesse contexto que o artesanato emergiu como seu principal meio de sustento. *“Bordava panos de prato, costurava tapetes e outros itens, e saía vendendo de porta em porta. Todo mundo comprava para me ajudar”*, relembra Maria, com gratidão.

O artesanato não apenas garantiu a subsistência de Maria, mas também se tornou um símbolo de sua força e resiliência, permitindo-lhe recuperar sua autonomia e romper com o ciclo de dependência imposto por seu agressor. Como destacam Camargo e Santos (2022, p. 1149), “o autor desses

crimes oprime a mulher para que ela continue à mercê dessa violência, pois, geralmente, quem é o detentor da dominação do direito patrimonial é o cônjuge”, evidenciando a importância de alternativas que empoderem as mulheres e as libertem dessa submissão.

Além das cicatrizes físicas, Maria carregou consigo os impactos profundos na autoestima e na saúde do sono, consequências inevitáveis de anos de violência e desafios constantes. Essa dor não se limitava ao corpo; também alcançava sua mente, como bem ilustra Souza (2022, p.22), “a vítima tenta ‘afogar, esconder ou até esquecer’ a dor da violência. E não só a dor física, mas a dor psicológica, aquela que, quando a vítima se deita em sua cama à noite para dormir, vem como uma foice cortando os pensamentos, perturbando a paz e a tranquilidade da vítima.” Hoje, suas filhas, agora mulheres maduras, desempenham um papel essencial na inversão dos papéis de cuidado, oferecendo à mãe o suporte e o amparo que ela tanto necessita e merece após uma vida marcada por lutas e resistência.

O artesanato, por sua vez, foi mais do que um meio de sustento; tornou-se uma fonte de cura e libertação. “*Costurar é minha terapia. Quando costuro, eu esqueço tudo e foco só naquilo. Me faz despistar dos pensamentos ruins*”, revela Maria, evidenciando como sua arte não apenas a sustentou materialmente, mas também proporcionou alívio emocional e resiliência. Esse efeito terapêutico encontra respaldo em Andrade e Silva (2022, p. 110), que afirmam: “A arte pode ser considerada uma importante estratégia de cuidado para a saúde mental, pois possibilita a expressão de emoções, sentimentos e pensamentos de maneira criativa.” Dessa forma, a prática artística tornou-se um espaço de reconstrução pessoal e resiliência diante dos traumas vividos.

Considerações Finais

A trajetória de Maria Auri, marcada pela violência doméstica, mas também pela superação e reinvenção através do artesanato, carrega lições profundamente inspiradoras para outras mulheres em situações semelhantes. Sua história nos ensina que, mesmo em contextos de extrema vulnerabilidade, é possível encontrar caminhos para ressignificar a dor e reconstruir a vida. O artesanato, mais do que uma atividade econômica, tornou-se para Maria uma ferramenta de resistência, empoderamento e reconstrução identitária. Ao refletir sobre sua trajetória, compreendemos a importância de dar voz às experiências de mulheres que enfrentam desafios semelhantes, promovendo espaços de acolhimento e troca que fortaleçam redes de apoio. Histórias como a dela nos convidam a romper o silêncio, enfrentar as estruturas que perpetuam a violência e acreditar no poder transformador da coragem e da sororidade. Que o exemplo de Maria inspire outras mulheres a buscarem sua autonomia e a acreditarem na possibilidade de um futuro diferente, mesmo diante das adversidades.

Referências

ANDRADE, E. A. de; SILVA, M. de F. F. da. Arte como estratégia de cuidado para a saúde mental. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, [S. l.], n. 30, p. 108–125, 2023. DOI: 10.23925/2176-4174/v2.2023e64443. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/64443>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 2 v.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Secretária-Geral. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília, 7 de agosto de 2006; 185º da Independência e 118º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

CAMARGO, Natália de Oliveira; SANTOS, Franklin Vieira dos. Violência patrimonial: a violência contra a mulher como violação dos direitos humanos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 1136-1152, nov. 2022.

CAVAGNOLLI, Roni; MACHADO, Elsiene. A influência do alcoolismo na dinâmica da violência doméstica: uma revisão integrativa. **Cadernos Acadêmicos Unina**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2024. DOI: 10.51399/cau.v4i2.90. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/cau/article/view/90>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CARNEIRO, L. V.; SILVA, V. P. de O.; SILVA, L. H. da; VALENÇA, A. M. G.; SAMPAIO, J.; COÊLHO, H. F. C. The states of the art of research on domestic violence against women in Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e7211124458, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.24458. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24458>. Acesso em: 14 jan. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Atlas da violência 2023: painel de dados sobre a violência contra as mulheres. Brasília: Ipea, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1504-dashmulherfinalconferido.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 521–539, 2021. DOI: 10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506>. Acesso em: 15 jan. 2025.

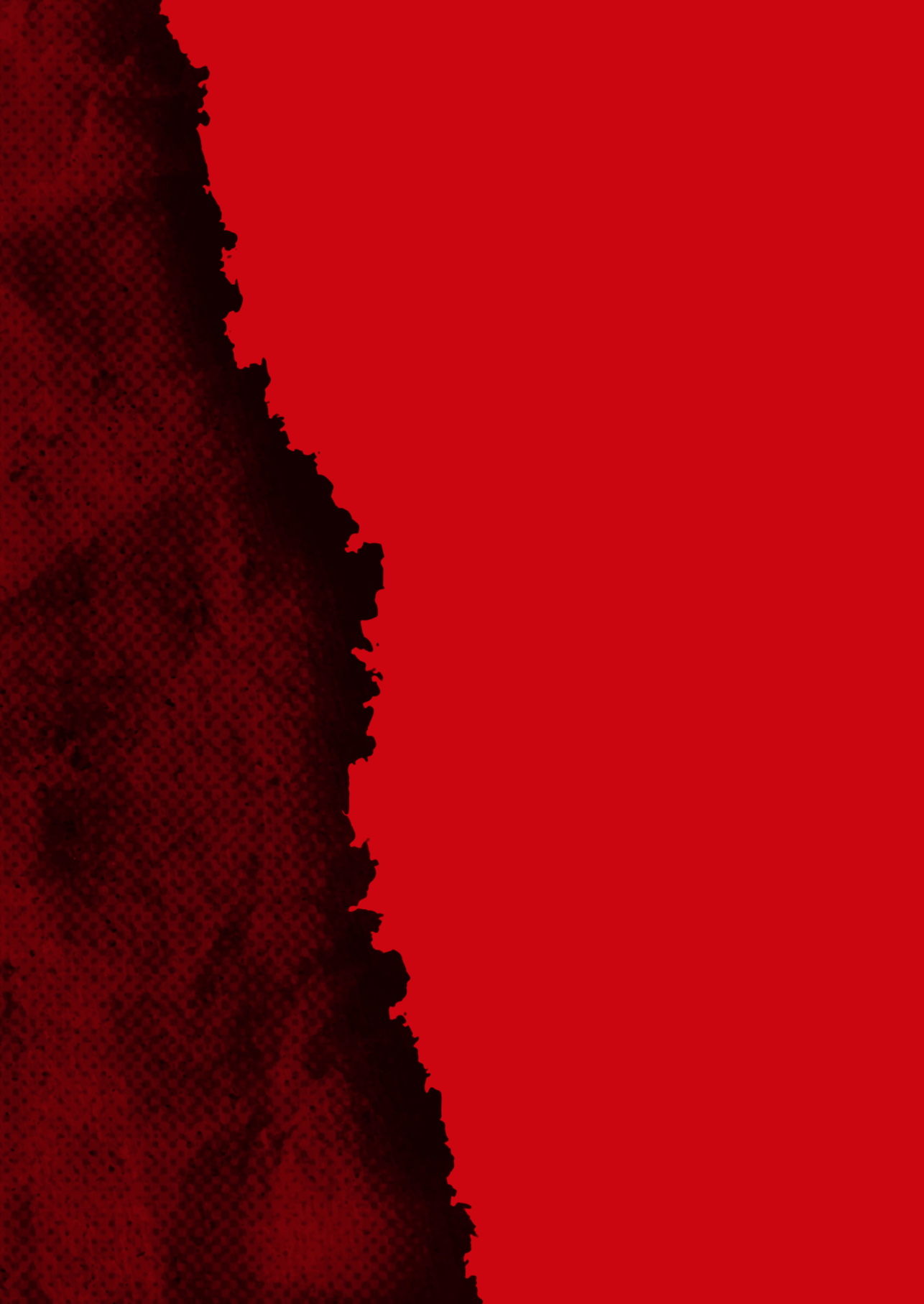
NOGUEIRA, Maria José; ALMEIDA, Maria de Fátima S.; SANTOS, Rogério. **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração**. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/psoc>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEIRA, M. C. C. de; RAMOSA, L. B. M.; AZEVEDO, N. de O.; ALVES, I. F. R. D.; PECORELLI, D. G.; MENDONÇA, G. J. M. G. de; TISSIAN, A. A.; DEININGER, L. de S. C. Análise da violência doméstica contra a mulher em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 11, p. e9050, 5 nov. 2021.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogias da crueldade**. 1. ed. São Paulo: Editora n-1, 2017.

SILVA, M. Narrativas autobiográficas e histórias de vida na formação do professor de Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 258–264, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2244. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2244>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUZA, Breenda da Silva. Impactos da violência doméstica e familiar na vida das mulheres: consequências psicológicas e emocionais. 2022. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito)** – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/5009>. Acesso em: 20 jan.2025.



10

A CULTURA PATRIARCAL E O ESCAMOTEAMENTO FEMININO NA MÚSICA CEARENSE

Marisol dos Santos

Pedro Rogério

Introdução

Este artigo pretende refletir como o escamoteamento feminino na música cearense tem sido negligenciado e persistente no que tange à lógica do campo musical no Ceará e consequentemente reforçado na identidade cultural do estado nas mídias, literaturas e espaços públicos desde 1920 até hoje, no século XXI.

A matéria do jornal *Diário do Nordeste*, escrito por Livia Carvalho, em abril de 2023, intitulada: “Mulheres na música: invisibilidade, talento questionado e a luta para ocupar espaços na cena local” faz uma crítica reflexiva sinalizando discussões sobre as seguintes temáticas: “espaços restritos, reivindicar direitos, influência do corpo” (Carvalho, 2023).



Mulheres na música: invisibilidade, talento questionado e a luta para ocupar espaços na cena local

VERSO

Machismo e objetificação do corpo feminino são alguns das barreiras enfrentadas por mulheres musicistas

Escrito por Livia Carvalho, livia.carvalho@svm.com.br 09:00 - 16 de Abril de 2023

A matéria acima surgiu a partir de outra publicação no jornal¹⁰ divulgando estritamente uma lista masculina de músicos cearenses da cena instrumental do Ceará.

A repercussão da matéria acumulou questionamentos do Grupo Mulheres da Música do Ceará, que é um coletivo via plataforma digital *WhatsApp* de mulheres musicistas no eixo cearense, denunciando um escamoteamento das profissionais mulheres instrumentistas na listagem da cena local, visto a recorrência ser remota quando se trata de mulheres alcançando espaço e visibilidade nos meios midiáticos.

A sensibilização de forma organizada, articulada e enquanto categoria justifica que as consequências das hierarquizações reverberam desde situações que promovem o alcance do público, nas vagas de trabalho, na frequente desqualificação profissional enfrentada, na integração de editais, festivais, shows, argumenta a nota do grupo em rede social.

A principal matéria do jornal discutida nesse estudo, inclusive, aponta os enfrentamentos femininos a partir da experiência de três profissionais da área da música: Yanaêh, Lu Basile e Mona Gadelha.¹¹

Conforme Carvalho (2023), são debatidas temáticas, desde a influência do machismo e objetificação do corpo da mulher, como lutas e barreiras enfrentadas ainda hoje no século XXI.

Fazendo uma breve reparação histórica, o mesmo cenário se repete anteriormente, no contexto global, em 1970 e 1980, que independente dos

10 Disponível em: Fã de música instrumental? Veja lista com nomes de destaque na cena autoral do Ceará - Verso – Diário do Nordeste (verdesmares.com.br).

11 Yanaêh Vasconcelos Mota é professora de cordas friccionadas graves do curso de Música da Universidade Federal do Ceará (campus Sobral) e violoncelista. Lu Basile é professora adjunta do curso de música da Universidade Estadual do Ceará e pianista. Mona Gadelha assina seu nome artístico dessa forma, porém seu nome oficial é Simone Mary Alexandre Gadelha. É cantora, compositora, jornalista e produtora, além de ser coordenadora do Laboratório de Música do Porto Iracema das Artes, em Fortaleza, onde atua desde 2014.

movimentos feministas e das constantes lutas contra a sociedade patriarcal, os mesmos desafios já eram enfrentados.

No cenário local, no mesmo período, a pesquisadora Santos (2018) identifica uma obscuridade da mulher na cena local nos movimentos musicais que ficaram conhecidos como Pessoal do Ceará e Massafeira, mesmo ambos projetando o “trampolim” de vários artistas locais, produção cultural e difusão de obras coletivas.

Sendo a música cearense rica na diversidade e influências culturais e de gênero, é necessário alicerçar a base do pertencimento cultural na identidade musical local e regional, o que legitima a relevância do tema.

Portanto, além de perceber o fenômeno social reproduzido pela cultura patriarcal, este trabalho cumprirá com a perspectiva urgente de identificar e categorizar as mulheres artistas do campo da música cearense em 1970 e 1980.

Compreende-se que o índice quantitativo do estudo através do remonte memorial feminino ajuda a recuperar o senso de pertencimento e gênero na cena, mas não explica o cerceamento no campo da música no Ceará, apenas traz algumas contribuições acadêmicas no sentido de refletir sobre tais esferas.

Portanto, compreende-se que reconhecer e revelar os nomes de mulheres e suas respectivas categorias profissionais nas quais estão inseridas (seja no magistério ou na execução musical), em 1970 e 1980, nos ajudará a refletir como a cultura patriarcal posterga lugares ocultos na história da música cearense, inclusive como foi identificado anteriormente, na matéria de jornal em pleno 2023 denunciando sobre o machismo.

História e contribuições das mulheres na música cearense

Nesta seção, será realizado uma breve contextualização histórica das mulheres na música cearense, ressaltando suas contribuições e notáveis participações artísticas desempenhando papéis cruciais no currículo em movi-

mento da cena musical local, que nos dará subsídios para iniciar as discussões sobre a condição profissional feminina na música.

Lu Basile, pesquisadora e docente em música da Universidade Estadual do Ceará, pontua no (Carvalho, 2023) que desde o período de 1920 há registros da mulher na música instrumental na cena local,

As irmãs Ambrosina e Emília Teodorico eram pianistas nas salas do cinema mudo. Maria de Lourdes Gondim era compositora e trabalhava como pianista na Rádio PR 9 em Fortaleza. Hilda Mattos, compositora gravou canções pela Casa Edson. Dona Mazé do bandolim, compositora incrível, gravou suas músicas instrumentais. Há outro aspecto que as musicistas apontam de que, quando uma banda é formada apenas por figuras femininas, é conhecida como ‘banda de mulheres’. O complemento ainda parece ser necessário para enfatizar. Quantas bandas dos mais diversos ritmos são compostas só por homens e a sociedade não referência pelo gênero? (Carvalho, 2023).

A autora, além de compartilhar com o jornal parte de sua pesquisa, divulgando um cartaz que legitima algumas assinaturas femininas importantes no início da cena musical no Ceará em 1920, também destaca o preconceito mascarado na cena local ao evidenciar em seu discurso da necessidade de ter que enfatizar o gênero em “banda de mulheres”.

JO SÊL JOSÉ APRIJO NOGUEIRA

officinas com m^{te} admiss^{ão}
O irmão Alcantara
17-1-1920

“SORRINDO NOS TEUS BRAÇOS”

FOX-TROT para piano
por ACACIO DE ALCANTARA



EDIÇÃO DA CASA EDITORA

Ceará Musical

CASA DE MÚSICA

de A. MOUTA & Cia.

R. Pedro do Rio Branco, 101
Fortaleza-Ceará

Preço 2\$000

Imagem 2 - Cartaz de divulgação da música instrumental no Ceará em 1920.

Imagem 3 - Acervo Diário do Nordeste (2023).

Veja que a situação do machismo opera de formas variadas de poder e, como exposto na própria matéria, se posterga desde 1920 na cena local. Em diálogo com tais evidências e outras formas de coação masculina, a recente pesquisa do autor Nascimento (2022) aponta sobre “a cultura patriarcal das bandas de música do norte do Ceará”

Existe um quantitativo feminino bem inferior ao dos homens na banda de música o que demonstra a existência de um paradoxo nessas instituições famosas por serem o “conservatório do povo”, nas quais, qualquer um, de qualquer nível social, pode aprender música e a tocar um instrumento musical. Verificamos na pesquisa que a participação é aberta para qualquer um, porém com certa reserva em relação as mulheres, que correspondem somente a 17% de seus membros (Nascimento, 2022, p.94).

Conforme os dados quantitativos explicitados pelo autor, existe um número reduzido de mulheres instrumentistas que, segundo esse estudo, pode estar associado a situações sensíveis da mulher, como menstruação, porte (tamanho) dos instrumentos, a ênfase do corpo, etc. As evidências relatadas na pesquisa do autor evidenciam quantitativamente o rótulo do estigma da cultura patriarcal que é antigo no cenário musical e se perpetua naturalizando-se dentro de um legado histórico.

Veja que as rotulações pontuadas pelo autor a respeito do corpo feminino acabam respingando e trazendo reflexões importantes quando transpomos tal situação de machismo e pensamos sobre as regras de ocupação profissional em música no Ceará. Por isso, investigar a assimetria de gênero no campo da música e refletir quais são algumas das dificuldades femininas de ascender profissionalmente dentro de alguns campos de atuação nos ajuda a compreender o patriarcado musical em diversas esferas.

A costura dessa linha de raciocínio é iniciada pela autora Lucy Green (2001), que se utiliza do conceito “*patriarcado musical*” para enfatizar a história das práticas musicais das mulheres percebidas em diversos campos de atuação na música, desde a educação musical, a etnomusicologia, a musicologia e a performance (execução de instrumentos, regência, composição, produção musical, arranjos, cantar).

Es más, las mujeres han participado principalmente em actividades musicales que, de alguna manera, permiten la expresión simbólica de las características “femininas”. Si consideráramos que el poder patriarcal sobre las prácticas musicales de las mujeres fuese unidimensionalmente repressivo, sería imposible comprender como y porqué se há permitido que ellas fueran activas em el terreno musical. El realidade, uno de los puntos que espero aclarar em este libro es que la combinación de tolerância y represión, acuerda y oposición, favorece de forma sistemática las mismas divisiones marcadas por el gênero de las que surge el patriarcado musical (Green 2001, p.25).

Sob esta esteia, de que forma os atravessamentos do *patriarcado musical* contribuem na relação da invisibilidade da mulher na música cearense? Qual a condição feminina estabelecida no sentido de as mulheres serem mais motivadas a estar em alguns espaços que outros?

Na tentativa de responder ou refletir sobre essa ocupação feminina nos campos de atuação profissional no Ceará, traçaremos o apoio de Biroli (2018, p. 29-32) para perceber as posições de vulnerabilidade feminina a partir dos conceitos “responsabilização” e “responsabilidade”.

O primeiro percebido nas instâncias do patriarcado público e o segundo, no patriarcado privado, que configura as seguintes disposições: 1. Problema da correlação entre a divisão do trabalho doméstico não remunerado; 2. Divisão do trabalho remunerado; 3. As relações de poder nas sociedades contemporâneas (Biroli, 2018, p.27).

Para refletir sobre essas relações de poder, verificou-se nessa pesquisa um arcabouço das práxis ou *modus operandi* das mulheres na música no Ceará no seguinte período.

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DA MULHER NA MÚSICA

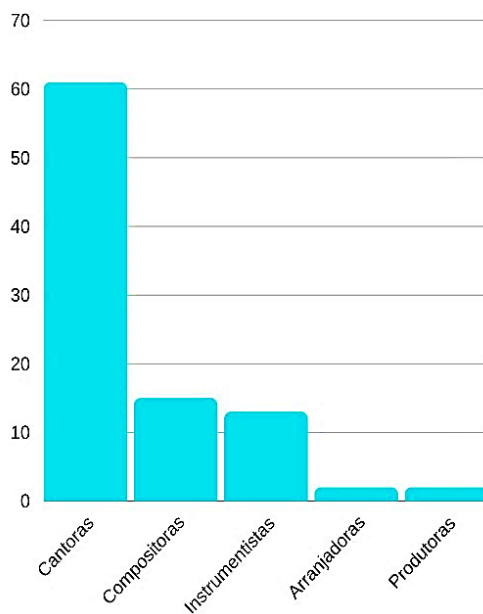


Gráfico 1 - Ocupação Profissional da mulher na docência.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

FEMINILIZAÇÃO NA DOCÊNCIA



Gráfico 2 - Feminilização na Docência.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Para refletir sobre a ocupação profissional em música na década de 1970 no Ceará foram coletados dados do gênero feminino em duas esferas diferentes, uma na dimensão do magistério e outra, pensada na dimensão da execução musical, subdividida em cinco subcategorias.

No primeiro gráfico, a seguinte interpretação do campo musical do Ceará marcada por uma “‘Feminização’ na docência em Educação Musical no Estado do Ceará em 1970”, que é um termo utilizado por Yannoulas (2011) ao identificar o magistério como “extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados)”.

A categoria “Feminização” na docência em música no Ceará na década de 1970 é claramente exposta no documento oficial escrito em 10 de março de 1975 através do parecer Nº 397/66 e o parecer Nº 748/70 do CES (Conselho de Educação Superior) redigido pela professora Elba Braga Ramalho, primeira mulher docente doutora em música no estado do Ceará. Neste documento, a evidência de um total de vinte e nove professores integrantes no corpo docente, sendo apenas quatro homens e vinte e cinco mulheres, em sua maioria professoras de piano.

Ainda sobre o primeiro gráfico, se fizermos uma reparação histórica do ensino de música no estado do Ceará, Basile (2015) discorre que desde a década de 1962 a prática do piano fazia parte da formação no rol das moças de família. Havia uma tradição da “boa conduta da educação de jovens” da elite. “O aprendizado do instrumento se tornou comum ao rol de boa conduta das mulheres. Na voz da combativa escritora cearense Alba Valdez, que viveu nos séculos XIX e XX (1962), portanto, foi uma das jovens que experimentou essa educação à época” (Basile 2015, p.99).

Veja que o raciocínio dos estereótipos femininos na ocupação profissional da mulher estava desde o início da formação musical na cena ligado ao aprendizado do instrumento, o que inclusive demarca uma construção social, histórica e cultural. Tais construções são identificadas por Carvalho (2012) no rito de sentar com as pernas fechadas para tocar um instrumento, a

disposição de tocar de frente para a partitura e de costas para o público, mantendo um distanciamento, impedindo certos olhares e aproximação física. Segundo o autor, as mulheres deveriam aprender o instrumento assim como cantar para distrair e entreter os convidados em dias de festa, segundo o que a autora comenta e nunca na rua ou como profissionais.

O forjar desses estereótipos “ensinam” que a mulher está sempre ligada a uma função e nunca a uma agente, a um sujeito. A própria música delinea esses aspectos da feminilidade,

(...) Cuando la música delinea la feminidad a través de una intérprete o compositora, somos responsables también de juzgar el tratamiento de los significados intrínsecos a cargo de esa intérprete o compositora, en relación con nuestra idea de su feminidad. En una relación de circularidad, la práctica musical, el significado musical y la experiencia musical marcados por el género están entrelazados (...) la producción y reproducción del significado musical, en cuanto marcado por el género, ha sido fundamental en la administración de las prácticas musicales de las mujeres a lo largo de la historia. Me remito a los estudios históricos, con ejemplos de las prácticas de determinadas mujeres en momentos específicos de la historia, con el fin de concretar y dar vida a mi teoría del discurso musical y del significado musical marcado por el género (Green, 2001, p.26).

As “feminilidades” percorridas pela autora explicam que a participação da mulher ainda é desigual no mercado musical. A autora Green (2001) ainda complementa em seu estudo o conceito de *exibição* para explicitar alguns significados musicais atrelados à interpretação ou execução musical. Tal conceito inclusive explica porque existem algumas disparidades profissionais no campo da música.

Na tabela dois é possível notar uma grande acentuação de mulheres na profissão cantora e um baixo índice nas profissões compositora, instrumentista, arranjadora, líder de banda ou produção musical.

Essas relações de poder atreladas à profissão de cantora são facilmente registradas por terem de estar sempre em “exibição”, de “*froint*” como imagem artística, o que não é muito comum nas outras profissões.

A “Categorização Profissional na Performance/execução musical no Ceará na década de 1970” traz um mapeamento ou institucionalização profissional da mulher, certificando um reconhecimento dos pares e autorizações no campo da música através da Gênese do conceito *Habitus* e *Campo*,

O *habitus* não é um condicionamento, mas sinaliza um movimento, uma ação, manifestados como estruturas ou disposições interiorizadas duráveis. São estruturantes por serem geradores de práticas e representações, bem como estruturados, por não se propor a apontar uma direção consciente nas suas transformações. *Campos* não são estruturas fixas, mas artefatos das posições integrantes e das disposições privilegiadas (Bourdieu, 2009, p. 88).

A prática da mulher na música local, antes visto como um campo masculino, reafirma no patamar da legitimidade todos os acessos e assinaturas femininas, o que demarca um território que revela tanto a aptidão das agentes, como as orientações espontâneas no determinado espaço social. “Os artistas e os seus produtos se acham objetivamente situados, pela sua pertença ao campo artístico em relação aos outros artistas e aos seus produtos” (Bourdieu, 2009, p.72) e “as institucionalizações das divisões espontâneas (...) em nomeações, titularizações, etc.” (Bourdieu, 2009, p.92).

Portanto, as duas categorias profissionais expostas em gráfico, ora indicada pela ocupação profissional no magistério em música e ora na execução musical, trazem dados relevantes para se pensar em gênero e música.

A partir desta pesquisa, foi evidenciado na prática concreta da ocupação profissional feminina a configuração do “*habitus musical*” do período elencado e a reflexão de como o fenômeno social do patriarcado musical gerencia as relações de poder em sociedade.

Resultados

Os resultados obtidos na pesquisa legitimam um mapeamento da ocupação profissional da mulher, ora no ensino de música e ora na execução musical, catalogados a partir de uma pesquisa histórica e uma pesquisa qualitativa.

Na composição dos dados, conforme Tabela 1, o quadro: Professores do Ensino Superior de Música, foi gerado através do documento oficial escrito em 10 de março de 1975 conforme o parecer Nº 397/66 e o parecer Nº 748/70 do CES (Conselho de Educação Superior)¹² cedido pela professora Elba Braga Ramalho (primeira doutora em música no Ceará).

Ainda, conforme a Tabela 1, os quadros: CANTORA (61); COMPOSITORA (15); INSTRUMENTISTA (13); PRODUTORA MUSICAL (02); e ARRANJADORA (02), foram dados gerados, através da memória afetiva de cinco agentes que ajudaram a identificar assinaturas femininas na execução de música no Ceará do período elencado.

Tais evidências são sinalizadas por Elba Braga Ramalho (professora de música); Sylvia Porto Alegre (antropóloga); Calé Alencar (cantor/compositor/produtor musical); Nelson Augusto (jornalista/radialista) e Mona Gadelha (cantora/jornalista/compositora/produtora).

A configuração do campo musical da música cearense em 1970 identifica a indicação dos seguintes nomes:

12 O documento estará transposto na coleta de dados.

PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA	CANTORA (61)
Afonsina Diogenes Fontenelle Angela Maria Nascimento Barbosa D'Alva Stella Nogueira Freire Elba Braga Ramalho Esther Salgado Studart da Fonseca Flávio Gentil Campos Hiram de Albuquerque Lage Hulda Lima Albuquerque Lage Laura Netto do Valle Luiza de Teodoro Vieira Maria Bianca Ribeiro Studart da Fonseca Maria Consuelo Almeida de Oliveira Maria Ednir Nunes de Almeida Maria Helena de Melo Barreto Maria Heydina Nunes Maria José Gurgel Herbster Maria Nadyr de Moraes Parente Nelson Eddy Cunha de Menezes Nizia Diogo Maia Orlando Vieira Leite Repegá Fermanian Rita Plutarado Lima Tereza de Melo Villela Tichy Vanda Ribeiro F. Costa Zeneida Rangel Parente E de acordo com o parecer Nº 748/70, do também CES, houve a inclusão de: Leilah Carvalho Costa Margarida Selma Leite Castelo Maria Ambrosina de Albuquerque Furtado Maria Fátima Lima Parente	Amelinha; Anastácia Azevedo; Alcalay; Auci Ventura-Crato; Ana Fonteles; Aparecida Silvino; Ângela Linhares; Alba Paiva; Ayla Maria; Baby; Chica ou Francisca Neponucemo; Dalva Stela; Idilva; Eliane Maria; Eunice Siebra; Fátima Barros; Flor punk; Fátima Santos; Gorete; Goreti Feitosa; Inês Lima; Idalina Menezes; Idalina Bezerra; Iracema Melo; Inês Mapurunga; Jôsi Daniel; Kátia Freitas; Késia; Lily; Luiza Teodoro; Liona Dias; Lupe Duailibe; Lucia Meneses; Luciana Santiago; Maruça; Maria Zenaide; Mércia Pinto; Mariângela; Mona Gadelha; Mary Pimentel; Marlui Miranda; Marta Aurélia; Myrlla Muniz; Miss Lene; Neide Parente; Neide Maia; Selma Maria; Patrícia; Iracema Valle; Marta Lopes; Natercia Benevides; Isáira Silvino; Olga Paiva; Olga Ribeiro; Tânia Militão; Tânia Cabral; Têti; Verônica Prata; Zezé Fonteles; Walkiria; Yeda Estergilda.
	COMPOSITORA (15)
	Amelinha; Ângela Linhares; Aparecida Silvino; Cristina Francescutti; Flor Punk; Isáira Silvino; Ieda Stergilda; Inês Mapurunga; Marta Aurélia; Marlui Miranda; Mona Gadelha; Masôr Costa; Tânia Cabral; Zezé Fonteles; Kátia Freitas.
	INSTRUMENTISTA (13)
	Ângela Linhares; Aparecida Silvino; Auci Ventura; Flor Punk; Gigi Castro; Inês Mapurunga; Isáira Silvino; Lupe Duailibe; Marlui Miranda; Mona Gadelha; Mary Pimentel; Mércia Pinto; Zezé Fonteles.
	PRODUTORA MUSICAL (02)
	Cristina Francescutti; Mona Gadelha.
	ARRANJADORA (02)
	Aparecida Silvino; Izaíra Silvino.

Através da proposta da categorização profissional da mulher em categorias profissionais distintas, compilado das assinaturas femininas e dos dados quantitativos é possível notar algumas disparidades de gênero e música.

Discussão

Apesar da cultura do patriarcado musical, esta pesquisa gerenciada na régua do gênero e música percebe a crescente acentuação da mulher na docência em música sempre ligada a uma “função social”, nunca a uma “agente” que protagoniza suas próprias escolhas.

O ato de ensinar, de aprender música e dos tipos de instrumentos considerados “femininos” como a própria prática do piano, confirmam alguns lugares impostos na sociedade na época.

Em contraposição, quando se trata pensar em execução musical ligada à performance artística, a profissão cantora obtém o título de maior reconhecimento no subcampo musical ou talvez de maior aceitável do que outras, em termos de disposição hierárquica com relação à profissão compositora, seguida da instrumentista, da arranjadora e da produtora musical.

O esquema apresentado entre as categorias revela subsídios importantes de significados e sentidos sobre as bases do patriarcado musical, que nos ajuda a compreender como as mulheres constroem conhecimento em música e contribuem para o desenvolvimento do conhecimento científico através de suas inserções femininas no campo da música local.

Considerações Finais

Compreendeu-se que alguns códigos ou fenômenos sociais como o patriarcado musical estão imbuídos de forma consciente e inconsciente na sociedade, e cumprem, inclusive até os dias atuais, formas de relação de po-

der, que não só determinam as movimentações da mulher, como ainda mascaram suas inserções no campo profissional.

Sob as lentes da música cearense e gênero, entendeu-se que a cultura do patriarcado musical no Ceará e o escamoteamento feminino é remota, não só no período de 1970 e 1980, mas muito antes, como explicitado nas argumentações desde o início. Na tentativa de lutar contra esse cerceamento feminino na música, não basta identificar tal realidade e refletir sobre ela, mas tentar modificá-la através do pensamento crítico e ações que gerem novas concepções ou formas de ler uma realidade social.

Não basta refletir como as instituições, classes sociais, família e escola postergam discursos de gênero na sociedade e continuar evidenciando a formação das regras sociais impostas pela cultura do patriarcado musical. Na controvérsia, de que forma é possível romper com o patriarcado musical e promover transgressões quando se pensa em gênero? Quais são os saberes que estamos construindo em sociedade? Por isso, buscou-se legitimar através da indicação dos nomes femininos suas inserções no campo musical, o que mostra suas resistências e demarcações territoriais.

Desse modo, defende-se que a arte não só reflete a sociedade, como modifica a própria sociedade. Por isso, esta pesquisa buscou imprimir sentido e significado social dentro da lógica do que estamos querendo construir ao recompor através das assinaturas femininas novas possibilidades de pensar. A pergunta que estruturou a temática do artigo pretendeu validar que “o mundo começa a mudar a partir do que trazemos, do que discutimos”, essa é a revolução e emancipação feminina.

Para finalizar, sabe-se que a pesquisa evidenciou algumas fragilidades, visto parte dos dados serem via memória afetiva, mas ainda assim nos ajuda a interpretar, ler e reconstruir uma realidade social. Portanto, a proposta da grade social e do universo autônomo das relações profissionais estabelecidas de gênero em tabelas, parcialmente revelam como as disputas de territórios, interesses específicos, posições distintas entre os agentes, embates e modos de agir são incorporadas no campo da música cearense.

Referências

BASILE, Lucila Pereira da Silva. **O piano na praça. “Música Ligeira” e Práticas Musicais no Ceará (1900 a 1930)**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas- História Social da Cultura, Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2015.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12º Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.

CARVALHO, Dalila Vasconcellos de. **O gênero da Música: Construção Social da Vocação**. São Paulo: Alameda, 2012.

CARVALHO, Livia. **Mulheres na Música: Invisibilidade, talento questionado e a luta para ocupar espaços na cena local**. Diário do Nordeste, Fortaleza, Publicado em: 16 abr. 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/amp/mulheres-na-musica-invisibilidade-talento-questionado-e-a-luta-para-ocupar-espacos-na-cena-local-1.3356253/digital>. Acesso em: 16 maio 2023.

DIÁRIO DO NORDESTE, Coluna Verso. **Fã de Música Instrumental?** Publicado em: 02 de abr. 2023, 09:00. Disponível em: Fã de música instrumental? Veja lista com nomes de destaque na cena autoral do Ceará - Verso - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br) /Digital. Acesso em: 31 de maio 2023.

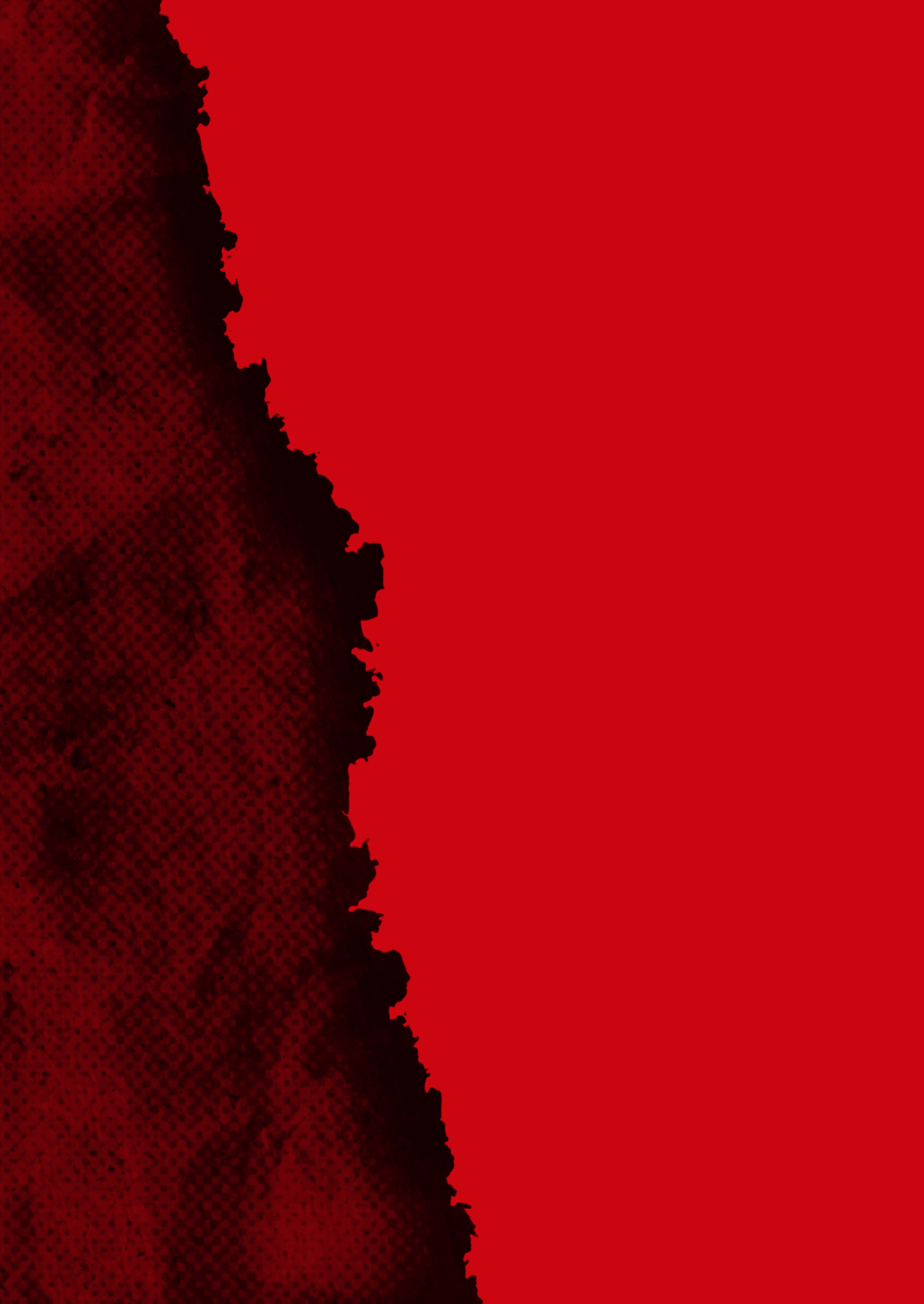
GREEN, Lucy. **Música, género y educación**. Tradução de Pablo Manzano. Madri: Morata, 2001.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo do. **A cultura patriarcal das bandas de música do norte do Ceará**. Revista Debates- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, ISSN1414-7939, Rio de Janeiro- UNIRIO, Vol.26, nº02, p.81-101, dez 2022. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/12008>. Acesso em: 10 de set. 2023.

SANTOS, Marisol dos. **A representação do gênero feminino na performance das cantoras cearenses na década de 1970 e 1980 em fortaleza.** Monografia (Especialização) de Arte Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_a507193b3f34659a064d555f0e665292_2018.

YANNOULAS, S. **Feminização ou feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, 2011.





11

TRAJETÓRIA DE MILEVA MARIC E QUESTÕES DE GÊNERO QUE CIRCUNDAM A TEORIA DA RELATIVIDADE

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

Francisca Risolene Fernandes

Introdução

A história das mulheres foi, ao longo de praticamente toda a história da humanidade, relegada a segundo plano de importância, de tal maneira que é comum que as mulheres não apareçam nas escritas históricas dos tempos mais remotos, prioritariamente até o final do século passado (Machado, 2015). De acordo com Sousa (2023), essa realidade somente começou a ser efetivamente modificada no início do século atual, quando os estudos no campo da História Cultural começaram a centrar foco em grupos que até então não apareciam na história, como camponeses, crianças, indígenas e mulheres. Sobre essas últimas, estudos recentes realizados em todo o mundo têm demonstrado a potencialidade dos feitos das mulheres ao longo de toda a história, embora essa versão da historiografia seja pouco veiculada em uma sociedade machista e patriarcal que ainda persiste.

É comum que homens, quando autores de “grandes feitos”, fiquem registrados na história e sejam conhecidos pelas gerações posteriores, tornando-se reconhecidos e importantes para o desenvolvimento de alguma área do conhecimento, sendo comum que eles ocupem os livros escolares por terem empreendido um determinado ato, ao mesmo tempo em que as mulheres permanecem em anonimato (Perrot, 2005). Estas últimas, relegadas ao esquecimento, não têm espaço reservado na escrita da história, e são esquecidas, como se as suas trajetórias não incrementassem o entendimento da história, pois todo sujeito, indiferente da sua classe social, período histórico ou sexo, é importante para a construção e para o entendimento da história da humanidade ao longo do seu tempo e do seu espaço (Thompson, 1992).

Sobre esse assunto, Piori (2004) explica que, especialmente quando se trata da figura feminina, o esquecimento foi (e ainda persiste) muito mais severo se comparado ao homem, e, conforme Perrot (2005), o verbo (ações) sempre foi destinado ao homem, enquanto às mulheres, cabia o esquecimento, a subserviência e a invisibilidade, cenário que acarretou no apagamento da

memória das mulheres e na ausência da sua contribuição na historiografia da humanidade. Por consequência, a ausência e/ou a insuficiência de fontes de pesquisa quando se trata da memória das mulheres é uma dificuldade enfrentada por aqueles que se empenham em adentrar nesse campo de investigação.

Além do mais, nos poucos estudos centrados na categoria feminina, temos um conjunto de práticas que corroboram para enaltecer apenas as “mulheres notáveis”, que geralmente são aquelas que ocuparam um lugar de prestígio social, ou que pertenciam a famílias detentoras de grandes posses (Rodrigues, 2015). Tais práticas deixam em último plano aquelas que não se destacam no espaço social, ou que até estiveram envolvidas em algum grande feito, mas à sombra de uma figura masculina. Desse modo, muitas mulheres permaneceram esquecidas, como se as suas vidas não fossem dignas de serem contadas e as suas memórias, irrelevantes. No quadro das mulheres esquecidas pela História, temos aquelas que atuaram junto a algum homem, que por isso mesmo, tiveram os seus feitos invisibilizados para que a figura masculina pudesse ser exaltada.

É nesse lugar de esquecimento que se encontra a sérvia Mileva Maric, a primeira esposa do físico alemão Albert Einstein, que junto ao então marido desenvolveu os estudos sobre a teoria da relatividade, publicada em 1905 pelo cientista supramencionado, que sozinho foi agraciado pelo Prêmio Nobel de Física, solenidade para a qual foi indicado 62 vezes entre 1910 e 1922. Mileva Maric foi uma mulher que descendeu de uma família de consideráveis posses, e por isso mesmo conseguiu lograr de uma trajetória educativa diferente de muitas das suas contemporâneas, que sequer conseguiam acessar os espaços de escolarização formal, seja em face da ausência de escolas públicas e gratuitas, seja porque às mulheres pobres, historicamente, foi ensinado desde cedo que nem precisavam e nem deveriam progredir nos estudos, pois tal espaço era reservado aos homens (Louro, 2001). Todavia, os pais de Mileva Maric detinham de poder econômico, pelo fato de o seu pai ser oficial do Império Austro-Húngaro, e ela pôde não apenas acessar a escolarização básica, como também ingressar no ensino superior, sendo justamente quando aluna do curso de Física que conhe-

ceu Albert Einstein, o seu futuro marido e com quem desenvolveu os estudos que levaram à formulação da teoria da relatividade.

Ante tal contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: qual foi o papel de Mileva Maric na teoria da relatividade, e como as questões de gênero se fazem presentes nessa teoria? O objetivo deste escrito, portanto, é discutir a trajetória de Mileva Maric, problematizando as questões de gênero que permeiam o processo de formulação da teoria da relatividade. Tal empreitada apresenta-se relevante por possibilitar (re)olhar para uma das teorias mais importantes das Ciências Naturais, especificamente do campo da Física, através de uma outra lente, diferente daquela que geralmente é veiculada em livros e manuais didáticos, as quais enaltecem o físico Albert Existem, mas sequer mencionam a contribuição ímpar de Mileva Maric para o desenvolvimento da ciência no início do século XX.

Ademais, a justificativa do presente estudo deve-se ao fato de ser emergente e essencial problematizarmos as questões de gênero que permeiam o campo científico, a fim de alargarmos a compreensão de determinados fatos consolidados da história, apontando outras interpretações que viabilizem desvelar as potencialidades das mulheres nos seus variados tempos e espaços de atuação.

Pressupostos metodológicos

Tendo em vista que o campo da história das mulheres é marcado pela ausência de fontes, cenário que resulta da ausência de preservação dos seus rastros do grupo feminino ao longo da história (Fialho; Sousa, 2022), todo e qualquer vestígio no tempo se constitui em registro e fonte histórica. Tal compreensão é alicerçada pela História Cultural, corrente historiográfica que fez emergir, na terceira geração da Escola francesa de Annales (1968-1989), um novo entendimento de fonte histórica, e a partir de então, todo e qualquer vestígio do homem no tempo passou a ser fonte crucial para a compreensão da história (Burke, 2005). Assim, a análise de documentos pessoais,

como certidões e fotografias, as vestimentas e até a oralidade passaram a ser considerados meios pelos quais se registra e alimenta a história da humanidade, principalmente das pessoas consideradas comuns, as quais não têm o privilégio de terem as suas vidas documentadas e guardadas para as próximas gerações (Sousa; Fialho; Ponce, 2023).

Então, seguindo os pressupostos teóricos da História Cultural, o presente estudo foi realizado através de fontes documentais que tratam sobre Mileva Maric, especialmente aquelas que versam acerca da sua contribuição na formulação da teoria da relatividade e sobre a relação que a cientista supramencionada manteve com Albert Einstein, já que o escopo primeiro é tensionar as questões de gênero. E, considerando que os documentos disponíveis digitalmente possibilitam acessar fontes de efetiva qualidade, a qualquer tempo e lugar do mundo, foi por meio de buscas por materiais on-line que o estudo foi concretizado.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados, entre julho e agosto de 2024: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de teses e dissertações da Capes (BDTD), e jornais/revistas eletrônicas, como BBC Brasil e Galileu. As buscas permitiram localizar produções variadas sobre Mileva Maric, mas foram consideradas neste estudo apenas aquelas que possuíam aproximação com a escrita científica; assim, notas biográficas e outros registros sem fundamentação teórica foram desconsiderados. As produções que dialogam com o escopo ora delineado foram analisadas na íntegra, se tornando fontes de análise documental.

Interessa esclarecer que não foi localizado nenhum produto que tivesse como objetivo discutir as questões de gênero através da teoria da relatividade ou da relação estabelecida entre Mileva Maric e Albert Einstein, o que demonstra a originalidade deste estudo.

Mileva Maric: invisibilidade que denota questões de gênero ao longo da história da Física

A sérvia Mileva Maric nasceu no dia 19 de dezembro de 1875, na cidade de Titel, que na época era parte do Império Austro-Húngaro, sendo a primeira filha do casal Miloš Marić e Marija Ružić-Marić. Como seu pai era um importante oficial ligado ao governo austríaco, que possuía considerável capital econômico, Mileva pôde estudar em instituições escolares que muitas das meninas da sua época não adentravam. Isso porque não era aceito que mulheres seguissem a carreira dos estudos, espaço socialmente reservado aos homens, que eram quem ocupavam os ambientes públicos, enquanto as mulheres deveriam ser formadas com base na ciência da casa, para futuramente serem boas donas de casa e cuidadoras da prole, que deveria ser numerosa para expor o sucesso do núcleo familiar (Louro, 2001).

Todavia, Mileva Maric se distinguiu das mulheres de seu tempo e não apenas foi escolarizada nos anos iniciais, como também seguiu carreira em uma área que naquele momento era dominada pelo público masculino: o estudo no campo das Ciências Naturais, especificamente da Matemática e da Física. Essa trajetória teve início sob a influência do seu pai, que usou do seu poder para conseguir uma vaga para a filha no *Royal Classical High School* de Zagreb, que se tratava de uma instituição apenas frequentada por homens. No entanto, como Miloš Marić era um oficial de grande prestígio, conseguiu garantir uma vaga para a filha, que assim pôde conhecer a Física, e logo se destacou entre os seus colegas de turma.

Nota-se que a trajetória de Mileva Maric foi incrementada pelo capital financeiro do pai, mas prioritariamente pela influência que ele detinha como oficial do governo. Portanto, ao tratar da trajetória educativa dessa mulher, é importante destacar que ela não pôde lograr de um desfecho distinto das suas contemporâneas apenas por possuir talento, mas também pelo lugar social que ela ocupava, pois, conforme Bourdieu (2010), o meio ao qual o

sujeito pertence pode ser determinante para delimitar a sua trajetória, uma vez que cada indivíduo carrega consigo um *habitus* familiar.

Após estudar no *Royal Classical High School de Zagreb*, Mileva Maric adentrou em duas instituições de ensino superior: a Universidade de Heidelberg, a qual frequentou entre 1897 e 1898, e a Universidade de Zurique, entre 1896 e 1900. Nessa última, esteve vinculada ao Instituto Politécnico de Zurique, onde ingressou junto a outros quatro alunos, todos homens, para estudar Matemática e Física. Foi nesse momento que ela conheceu Albert Einstein (pois um dos quatro alunos era justamente Einstein) e logo iniciaram um romance, o qual não contava com a aprovação dos pais de Mileva Maric. Ainda assim, eles seguiram juntos, e além do namoro, produziram e publicaram estudos juntos. Einstein se mostrava satisfeito com a companhia, é tanto que em uma carta, escrita na época do namoro, ele assim escreveu para Mileva: “tenho tanta sorte de encontrar alguém que é igual a mim, tão forte e independente quanto eu. Eu me sinto sozinho exceto quando estou com você” (Martins, 2022, n.p.).

Essa narrativa demonstra que, a priori, o posicionamento de Einstein em relação a então namorada não era marcado segundo relação discriminatória de gênero, segundo a qual “o caráter fundamentalmente social das distinções [são] baseadas no sexo” (Scott, 1995, p. 72). Ao contrário, eles atuavam de maneira igual, não havendo distinção pelo fato de Mileva Maric ser a única mulher em meio a tantos homens nas ciências Física e Matemática. Adiante, segue uma imagem do jovem casal:



Imagem 1 - Mileva Maric e Albert Einstein.
Fonte: Jornal Galileu (2018).

Nota-se que se tratava de um casal de pele branca e cabelos pretos, e que ambos trajam roupas consideradas formais e inacessíveis a muitos de sua época: Einstein traja paletó e gravata, e Mileva um vestido de mangas compridas e gola alta, o que transparece o recato da mulher nesse período histórico, que deveria cobrir o corpo o máximo possível (Almeida, 1998).

Mesmo ante as contestações da família da namorada, que não aprovava a união pelo fato de Mileva ser quatro anos mais velha que Einstein, o casal contraiu matrimônio, não sem antes se envolver em um escândalo, pois Mileva engravidou antes do casamento, e a filha primogênita do casal teve paradeiro desconhecido, de tal maneira que não se sabe se ela faleceu, ou se foi entregue para a adoção. De acordo com Soihet (2013), essa era uma prática comum, principalmente entre as famílias mais abastadas, porque exibir socialmente o “fruto do pecado” poderia manchar para sempre a imagem da família, e, por isso, era recomendado que a criança fosse entregue para algum convento a fim de ser adotada.

Após o casamento, que se concretizou em 1903, Mileva teve dois filhos homens, Eduard Einstein e Hans Albert Einstein. Não se sabe ao certo se foi o matrimônio e a chegada dos filhos que afastou Mileva dos estudos, mas o fato é que a partir do casamento ela passou a ficar cuidando do lar e das crianças, e quando estudava, era no âmbito do privado, não mais frequentando laboratórios e universidades, enquanto o marido seguiu a sua carreira como físico. Essa realidade, que no caso de Mileva significou retrocesso em sua trajetória, já que ela vinha galgando espaço na ciência, era comum para as outras mulheres, em face da sociedade machista, patriarcal e marcada pelas distinções de gênero que colocava a mulher como incapaz em relação ao homem (Louro, 2001).

Mesmo distante da ebulição social, Martins (2022, n.p.) explica que Mileva Maric, assim como nos tempos da universidade, “[...] continuou colaborando com as pesquisas do marido: ela discutia com ele as suas teorias, escrevia suas palestras e até preparava as suas aulas”. Todavia, todo o mérito ficou com Albert Einstein, já que era ele quem estava falando e levando as ideias da esposa para o público externo, sem sequer mencionar a existência de Mileva.

Além de preparar aulas e palestras para o marido, 43 cartas trocadas entre Maric e Einstein deixam transparecer que a teoria da relatividade, a mais importante teoria do supramencionado cientista, teve colaboração decisiva da então esposa, pois as cartas, de acordo com a análise de historiadores, deixam fortes indícios de que havia uma parceria entre o casal, uma vez que “as 43 car-

tas trocadas pelos dois evidenciam referências aos “nossos trabalhos” e à “nossa teoria do movimento relativo” (Martins, 2022, n.p.). E, corroborando essa discussão, Marasciulo (2018, n.p.) trouxe o seguinte questionamento e reflexão:

Que a Teoria da Relatividade é mérito de Einstein, ninguém duvida nem discute. Mas, recentemente, estudiosos mundo afora têm levantado uma dúvida: de qual Einstein estamos falando? Albert Einstein ou Mileva Maric Einstein? É que o estudo mais cuidadoso das cartas trocadas entre ele e sua primeira esposa dão indícios de que ela pode ter contribuído muito mais para as teorias do famoso cientista do que se acredita. Há versões inclusive romantizadas da história que atribuem toda a inspiração da Teoria da Relatividade ao luto vivido por Maric após a perda da primeira filha do casal, como contado em *Senhora Einstein: A história de amor por trás da Teoria da Relatividade*, de Marie Benedict.

Esse dado revela o quanto o sexo feminino é fragilizado no contexto das relações de gênero desiguais e discriminatórias, e o quanto o masculino se beneficiou, ao longo de toda a história, dos feitos de mulheres, que sequer tinham direito à voz e visibilidade na teia social, enquanto maridos/pais/irmãos logravam de todo o mérito (Hahner, 2013). Sobre esse assunto, Louro (1997, p. 16) explica que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência”, como foi, justamente, o caso de Mileva Maric.

Artigo publicado em 2018 na *BBC News Brasil*, intitulado “A história pouco conhecida da brilhante mulher de Einstein que contribuiu para a teoria da relatividade”, problematiza a imagem que a família de Einstein tinha acerca de Mileva: “intelectual demais” e “uma velha bruxa”. Sobre esse último adjetivo, convém enunciar o que Matos e Borelli (2013) esclarecem sobre as mulheres que eram associadas a bruxas nesse período, que eram justamente

aquelas que fugiam à regra por deterem de algum conhecimento considerado “a mais” para o grupo feminino, sendo esse o motivo para que muitas mulheres tenham sido perseguidas e mortas, principalmente durante a Idade Média.

No caso de Mileva Maric, ela não sofreu perseguição social, mas há indícios de que ela foi alvo de humilhações constantes por parte do marido, que além de tê-la traído, em 1914, quando ainda casados, o físico alemão elaborou uma lista de condições para a convivência junto à mulher. A lista que segue foi encontrada, junto com várias outras cartas, em 1986, dentro de um cofre de um banco em Berkeley, nos EUA, 31 anos após o falecimento do cientista. Vejamos o conteúdo do que ele endereçou à Mileva como sendo as condições para a manutenção do casamento:

A. Cabe a você fazer com que:

1. minha roupa esteja sempre limpa e em ordem;
2. eu receba minhas três refeições normalmente em meus aposentos;
3. meu quarto e meu escritório estejam sempre bem-arrumados e, principalmente, que minha escrivaninha seja usada apenas por mim.

B. Você se absterá de quaisquer relações pessoais comigo, a menos que sejam absolutamente necessárias por motivos sociais. Sobre tudo, você abrirá mão de:

1. minha companhia em casa;
2. sair ou viajar comigo.

C. Você observará os seguintes pontos em suas relações comigo:

1. não esperará nenhuma intimidade de minha parte, nem me repreenderá de forma alguma;
2. parará de falar comigo, quando eu lhe pedir;
3. sairá de meu quarto ou de meu escritório imediatamente e sem objeções, quando eu lhe pedir.

D. Você se comprometerá a não me depreciar, com palavras ou atos, diante de nossos filhos (Battaglia, 2022, n.p.).

Fica claro, portanto, o relacionamento doentio que Mileva viveu junto ao marido no âmbito familiar, onde ela era tratada simplesmente como um serviçal cuja incumbência primária deveria ser cuidar do bem-estar do marido para que ele pudesse lograr de uma carreira de sucesso na ciência. De acordo com Louro (1997), uma relação como a que era vivenciada por Einstein e Mileva, na qual o homem se colocava em uma posição de poder sobre a mulher somente pelo fato de ela ser do sexo feminino e ele ser do masculino, se configura como uma relação de gênero, pois nesta, a prática social, ou seja, os afazeres destinados a cada um, é determinado pelo corpo, de tal modo que as características sexuais são determinantes para delimitar o lugar que cada um deve ocupar (Hahner, 2013).

Chamemos atenção para o fato de que uma das regras era que Mileva não tivesse acesso à escrivaninha de Einstein, o que pode significar que ela se afastou dos estudos no campo da Física em face da postura do marido. Porém, mesmo que ela fosse proibida de acessar o local de estudos do marido, segundo fontes da *BBC News Brasil* (2018, n.p.), o filho do casal “[...] Hans Albert, se recorda de vê-los trabalharem juntos dia e noite na mesa da cozinha”, o que pode esclarecer que a esposa não podia ficar no local onde Einstein estudava e trabalhava, mas que poderia colaborar com os trabalhos do marido em outro espaço. O supramencionado excerto da *BBC News Brasil* se refere ao fato de Einstein não ter desenvolvido a teoria da relatividade sozinho, sendo a lembrança de um dos filhos do casal mais um indício que aponta por esse caminho.

Ao se divorciarem, em 1919, o casal combinou que, caso Einstein fosse premiado com o Nobel, Mileva é quem ficaria com o dinheiro do prêmio; porém, o prêmio veio em 1921, quando Einstein já estava casado com a segunda mulher, mas ele não repassou o dinheiro para a ex-mulher, deixando a herança para os filhos ao falecer, em 1955, mesmo que em 1930 um dos filhos do cientista com Mileva (Eduard) tenha sido diagnosticado com esquizofrenia e que a mulher tenha ficado com todas as responsabilidades pelos

cuidados do filho, inclusive, passando por dificuldades financeiras. Uma vez mais, o silenciamento da mulher e o desprestígio social do grupo feminino em relação ao homem aparece na história dos formuladores da teoria da relatividade (utilizemos esse termo, no plural, porque os estudos históricos já comprovaram que não foi Einstein sozinho quem desenvolveu a teoria).

Conceder visibilidade a essa mulher, que possui grande relevância para o desenvolvimento científico, deveras, não irá apagar toda uma história de invisibilidade e desprezo para com as mulheres ao longo da história, mas trazer para a esfera pública alguns fatos e discussões podem ser cruciais para tensionar algumas ideias de verdade que vêm sendo propagadas, e que apenas deslegitimam a capacidade intelectual de mulheres como Mileva, dentre tantas outras que foram ofuscadas à sombra de um homem (Almeida, 1998).

Mileva Maric faleceu em 4 de agosto de 1948 em Zurique, na Suíça, não tendo sido reconhecida em vida pelos seus trabalhos acerca da formulação da teoria da relatividade, pois mesmo após a divulgação das cartas que comprovam a sua efetiva contribuição nos estudos que o esposo ficou conhecido, ainda existe uma postura machista que contesta se ela de fato teria capacidade de ter atuado tão ativamente na ciência. Esse desfecho transparece que as discussões que tocam as relações de gênero, principalmente no que concerne à invisibilidade do público feminino no campo científico, ainda necessitam ser melhor aprofundadas e desveladas, para que fique cada vez mais clara a contribuição das mulheres para o desenvolvimento científico dos mais variados campos do conhecimento.

Considerações Finais

O objetivo do presente escrito foi discutir a trajetória de Mileva Maric, problematizando as questões de gênero que permeiam a formulação da teoria da relatividade. Tal feito pôde ser concretizado por meio de pesquisas realizadas de forma on-line em revistas, jornais e bases de dados científicas,

sob o amparo da História Cultural, corrente historiográfica que possibilitou alargar o entendimento de fonte histórica.

A análise do material localizado sobre Mileva Maric demonstrou que ela foi uma mulher sérvia que descendeu de uma família de consideráveis posses e prestígio social e econômico e, por conseguinte, logrou de trajetória formativa privilegiada e diferenciada de muitas outras moças do seu tempo, por ter estudado a escolarização básica e ter ingressado na universidade, sob os esforços e influência do seu pai, Milos Maric, um oficial do governo austro-húngaro. Portanto, ela teve sua vida escolar facilitada por uma figura masculina, o que se constitui em um fato interessante porque naquele período não era comum que homens investissem na carreira de uma mulher, ainda mais no campo das ciências naturais e em nível de ensino superior.

Os dados esclareceram, ainda, que Mileva Maric conheceu Albert Einstein no curso de Física e Matemática do Instituto Politécnico de Zurique, na Suíça, onde se tornaram namorados e parceiros nos estudos das ciências. E, apesar das contestações da família de Mileva, os dois casaram e tiveram três filhos: uma filha antes do casamento cujo paradeiro é desconhecido, e dois filhos após o casamento.

Nota-se que a trajetória de Mileva Maric sofreu uma grande mudança após o casamento com Einstein, que antes a tratava como companheira nos estudos, mas após o matrimônio passou a tratar a esposa como uma empregada doméstica que deveria cuidar do seu bem-estar. Assim, Mileva passou de uma grande estudiosa da Física para uma mulher cuja responsabilidade primeira eram os afazeres domésticos e os cuidados do marido e do lar. A relação de gênero e a discriminação para com a mulher fica elucidada na relação entre o casal, pois Einstein assim se portava porque havia toda uma sociedade machista e patriarcal que o colocava em uma posição de poder. Todavia, mesmo assim, ficou evidente que Mileva Maric atuou junto ao marido na formulação da teoria da relatividade, o que se confirmou pelas cartas encontradas

no cofre de Einstein, bem como pelas lembranças de um dos filhos do casal a respeito de a mãe auxiliar o pai nos estudos/trabalho.

Conclui-se que as relações de gênero permeiam a história da formulação de uma das teorias mais importantes das Ciências Naturais do mundo contemporâneo – a teoria da relatividade, e ainda hoje, a imagem de Mileva Maric é desconhecida por muitos, que sempre referenciam a teoria supramencionada a uma figura masculina. Tal desfecho não é o único da história, pois durante longos anos as mulheres foram apagadas e silenciadas para que dessem lugar a homens, sejam eles pais, maridos ou irmãos, que se apropriavam das suas ideias no cenário público. A vida de Mileva Maric é apenas um dos exemplos desse contexto sexista que tirou o direito à voz de muitas mulheres brilhantes nos mais variados campos da ciência, e contar a sua história é importante para que o seu lugar não seja apagado de vez.

Por fim, tendo em vista que não tratamos, aqui, de um caso isolado, fica o convite para que outros estudiosos se debrucem criticamente sobre as relações de gênero que permanecem latentes no desenvolvimento científico das mais variadas ciências, e que são empecilhos para que tantas outras mulheres logrem da visibilidade que lhes é de direito. Descortinar essas histórias, e trazer à tona outras versões da história para o palco, pode ser crucial para avançar os estudos sobre gênero, feminismo e educação.

Referências

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

A HISTÓRIA POUCO CONHECIDA da brilhante mulher de Einstein que contribuiu para a teoria da relatividade. *BBC News Brasil*. Londres, 23 dez. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46640237> Acesso em: 25 jul. 2024.

BATTAGLIA, R. A lista de exigências de Albert Einstein para “salvar” o seu casamento. *Super Interessante*. São Paulo, 24 jan. 2022. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/a-lista-de-exigencias-de-albert-einstein-para-salvar-o-seu-casamento> Acesso em: 27 jul. 2024.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BURKE, P. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. História Da Educação, Escrita Biográfica E Possibilidades De Orientação Prática. In: SANTOS, A. L. S. M.; FERRONATO, C. (org.). **Tecendo Fios e Entrelaçando ideias: História, memória e educação**. Aracaju: Criação Editora, 2022.

HAHNER, J. E. Mulheres da elite honra e distinção das famílias. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 23-33.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443- 481.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 14-36

MACHADO, C. Prefácio. In: FIALHO, L, M, F, F, VASCONCELOS, J, G; SANTANA, J, R (orgs). **Biografia de mulheres**. Fortaleza: EdUece, 2015, p. 7-11.

MARTINS, M. Mileva Maric: a triste história da primeira esposa de Einstein. *Jornal Mega Curioso*. São Paulo, 10 mai, 2022. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/ciencia/121866-mileva-maric-a-triste-historia-da-primeira-esposa-de-einstein.htm> Acesso em: 22 de jul. 2024.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. Trabalho: espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 63-73.

MARASCIULO, M. Mileva Maric Einstein: sua participação na Física foi esquecida? *Revista Galileu*, São Paulo, 19 ago. 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/08/mileva-maric-einstein-sua-participacao-na-fisica-foi-esquecida.html> Acesso em: 22 jul. 2024.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

PRIORI, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RODRIGUES, R. M. Biografia e Gênero. In: FIALHO, L, M, F; VASCONCELOS, J, G; SANTANA, R, J (Orgs). **Biografia de Mulheres**. Fortaleza: EdUece, 2015, p. 54-70.

SOIHET, R. Movimento de mulheres: a conquista do espaço público. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 106-115.

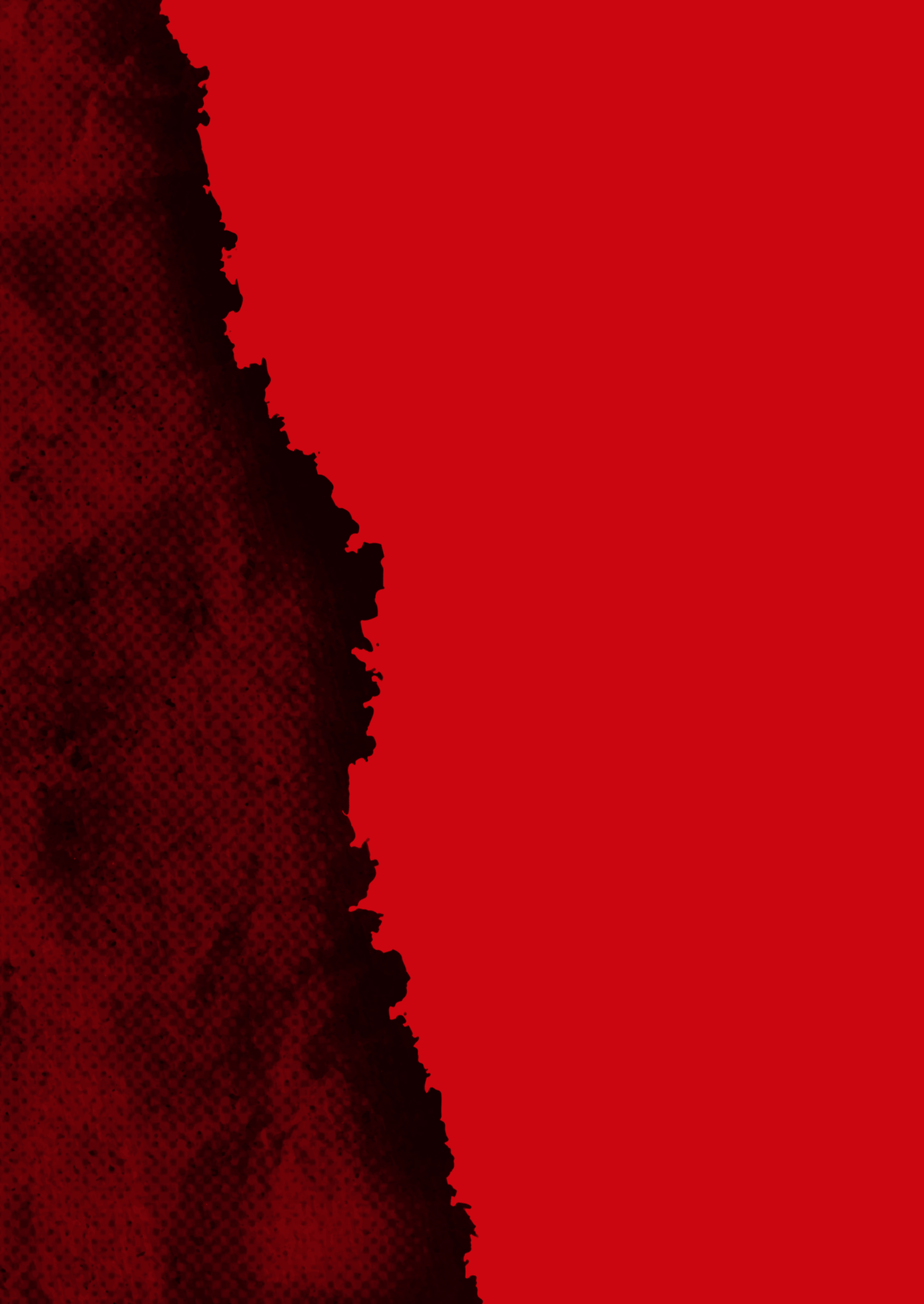
SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, p.71-99, jul.-dez. 1995.

SOUSA, F. G A de. **Reminiscências sobre as condições educativas no interior cearense a partir das docências de Marieta Benício e Maria José de Sousa (1936-1984)**. 2023. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

SOUSA, F. G A de.; FIALHO, L. M. F.; PONCE, H. H. Quem foi Júlia Alenquer Fontenele? História de uma educadora cearense marcada pela ausência de memórias. In: FIALHO, L. M. F. (Org.). **Biografias e Histórias da formação de mulheres educadoras**. EdUECE: Fortaleza, 2023, p.101-125.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.





12

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SEU IMPACTO NO COTIDIANO ESCOLAR: RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFROCENTRADAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA/CE

Júlia de Fátima Santos da Silva

Patrícia Chagas Forte

Rebeca Souza Pita

Introdução

O arcabouço legal da educação nacional, desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, define que a educação é direito de todas as pessoas e que deve oferecer a garantia de “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, conforme artigos 205 e 206 (Brasil, 1988).

As políticas públicas e a legislação educacional, contudo, possuem um caráter universalista, não atendendo às demandas específicas da população negra, que luta por igualdade e reconhecimento desde o fim do período escravocrata no Brasil (Silva, 2021). Assim, o Movimento Social Negro iniciou uma elaboração de documentos para serem apresentados ao Estado, com a finalidade de criação de políticas públicas de educação específicas. Gomes (2017) retrata muito bem esse cenário de transição da concepção universalista a proposição de novos nortes educacionais ao afirmar que

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, seus discursos e suas reivindicações começaram a mudar (Gomes, 2017, p. 33).

E, nessa esfera, de acordo com Helder Andrade, Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil do Governo do Estado do Ceará, a promoção da equidade educacional passa a considerar o antirracismo “como elemento decisivo na definição da própria escola, sua institucionalidade, qualidade e cultura cotidiana” (Andrade, 2024, p.3).

O presente artigo procura analisar a experiência afrocentrada vivenciada em uma instituição escolar da rede pública do município de Fortaleza - CE, durante a realização do Projeto Escola Antirracista, desenvolvido no período de abril a novembro de 2024.

Para enfrentar o racismo é preciso entendê-lo, mas também é necessário enfrentá-lo com todas as armas disponíveis. E, bem como afirma Ribeiro (2019), ele está em constante mudança, inclusive a filósofa disserta que

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais - que é um lugar de privilégio - acabam acreditando que esse é o único mundo possível (Ribeiro, 2019, p. 24).

Logo, há em toda escola a emergência de enfrentar o racismo e é uma escolha social, política e de caráter esse enfrentamento para que se construa um novo mundo em que crianças negras possam usufruir da sua infância, crescer tendo consciência da sua capacidade criadora e do valor dos seus ancestrais. Assim como pessoas brancas compreendam que não há um povo ou uma pessoa capaz de ser melhor que a outra devido seu status social, cor de pele, família ou classe social.

Metodologicamente, a instituição seguiu a Pedagogia da Afrocentricidade (Asante, 2009) para dar conta da necessidade em traçar novos caminhos para a construção de um currículo que contemple verdadeiramente a história e cultura afro-brasileira e africana, atendendo a diversidade cultural da comunidade escolar, bem como, contemplando a Lei nº 10.639/2003, que

alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar oficial. Foi desenvolvido um projeto transdisciplinar na perspectiva antirracista com experiências pedagógicas afrocentradas em todas as turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia de Fortaleza.

O objetivo das intervenções desenvolvidas foi entoar a importância de uma educação que valorize as contribuições da cultura africana e afro-brasileira no processo de ensino e aprendizagem e na construção da identidade negra das crianças e professores da instituição.

Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas Afrocentradas

Em 2023, a Prefeitura de Fortaleza criou o Selo e Prêmio Escola Antirracista como forma de certificação das escolas que cumprem com a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica brasileira, respectivamente, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Fomentando as instituições de ensino a se comprometerem a combater as desigualdades entre as raças e instigar a luta contra o racismo, este selo

(...) objetiva promover a equidade étnico-racial na rede estadual de ensino, engajando as escolas para uma gestão de resultados e desenvolvimento de lideranças capazes de combater o racismo estrutural e institucional, fomentando a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos estudantes negros (Ceará, 2024, art. 1).

De acordo com Góes (2017), a promulgação dessas novas normativas que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é resultado de um percurso de lutas dos movimentos negros que levaram mais de meio século para alcançar nível nacional.

Ao analisar outros documentos norteadores da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRCe) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), Alencar *et al* (2024) trazem à baila que enquanto em nível nacional há uma ausência do termo e da discussão sobre racismo como elemento fundamental para as relações no Brasil, o referencial no âmbito estadual já se preocupa com o estabelecimento de relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas e outros elementos da educação oferecida pelas escolas. Já, em relação aos documentos na esfera municipal, permanecem com a discussão mais sutil com apresentação de estratégias de planejamento de aula, evidenciando a ausência de política governamental voltada a compreender e formar o educador e discentes antirracistas.

No que se refere a ações práticas municipais, observa-se uma tentativa, ainda prematura, de incentivos à discussão da temática com a realização de eventos formativos para docentes da Educação Infantil, a criação da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN) em 2023 e o próprio Selo e Prêmio Escola Antirracista.

A temática sobre educação antirracista parte do princípio básico da Lei 10.639/2003 e se reverbera em diversas áreas do conhecimento e estudo. Pinheiro (2023), professora doutora e uma das grandes referências nos estudos sobre Educação Antirracista no Brasil, relata que em um país estruturalmente racista é basicamente impossível não ser racista.

“O amor é o que o amor faz. Amar é um ato de vontade — isto é, tanto uma intenção como uma ação. A vontade também implica escolha. Amar é um ato da vontade”. (hooks, 2021, p.47). Ao fazer esse paralelo com a educação antirracista, as ações pedagógicas são atos de amor e resistência. Sair

desse movimento de uma educação colonizada, que destaca a branquitude como centro do que é ser educado e civilizado, é transcender e humanizar a ancestralidade e suas lutas.

Segundo Asante (2009), quando povo negro tem seu ponto de vista centrado, tomando sua própria história como centro, então, se enxergam como agentes, atores e participantes em vez de marginalizados na periferia da experiência política ou econômica. Assim, a afrocentricidade é entendida como

“[...] pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos e afrodescendentes como sujeitos e agentes que atuam sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p.93).

Essa reflexão leva à importância de experiências positivas dentro do espaço escolar, visto que as práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo de maneira integral. Para isso, é necessário compreender o conceito de decolonialidade dentro de uma perspectiva das ações do indivíduo e de como a sociedade o enxerga.

A adoção do modelo do colonizador como referencial para analisar os povos colonizados evidencia uma das formas de submissão de um grupo sobre outro, justificando a brutalidade extrema a que homens e mulheres, negros e indígenas, foram expostos. Anzaldúa (2005) ressalta que, adicionalmente, o processo colonial marginalizou os indivíduos africanos, tanto no continente africano quanto fora dele.

A contestação da cultura dominante europeia almeja, como principal objetivo de conhecimento, a refutação da ideologia de inferiorização, amplamente disseminada durante a diáspora pela historiografia tradicional. Nesse contexto, a problematização das questões raciais nas práticas pedagógicas se apresenta como um percurso para a construção de uma “Pedagogia Afrocentrada” (Machado; Alvez; Boakari, 2018).

Portanto, como síntese da discussão, Fanon (2022) discorre acerca da importância do movimento de reconhecimento de si e da construção da consciência coletiva para além das amarras coloniais que sangram o cotidiano escolar, profissional, as relações sociais e a intimidade do povo negro, pois

O colonizado, portanto, descobre que sua vida, sua respiração, as batidas de seu coração são as mesmas que as do colono. Descobre que a pele do colono não vale mais que a pele do nativo. Tal descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado (Fanon, 2022, p. 42).

Metodologia

Como procedimento metodológico optou-se pelo relato de experiência crítica-reflexiva, que visa descrever, através da escrita, as propostas e sequências didáticas vivenciadas no Selo Escola Antirracista em uma instituição da rede pública de ensino do Distrito VI no município de Fortaleza/Ceará. Em virtude das atividades pedagógicas terem sido desenvolvidas no ambiente escolar e pela necessidade de reflexão sobre as práticas, professores e discentes foram os sujeitos da pesquisa.

Sobre a escolha dessa metodologia, destaca-se que o relato de experiência não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, contudo, trata do registro de experiências vivenciadas (Ludke; Cruz, 2010). Ao considerá-lo como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento humano em Mussi, Flores e Almeida (2021) ao afirmar que ele

(...) está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade

acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso.

A partir do edital do II Selo Escola Antirracista da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, para participar da certificação, as escolas municipais precisaram realizar inscrição e montar uma equipe antirracista, composta pelo gestor ou coordenador da escola, dois professores e cinco estudantes. Foi preciso coletar as evidências fotográficas das práticas pedagógicas que estimulassem a Educação para as Relações Étnico-Raciais desenvolvidas no âmbito escolar e construir um portfólio com as ações desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Assim, a escola em que a pesquisa foi desenvolvida é composta por um grupo docente de quinze professores e um corpo de 365 alunos divididos entre as turmas de Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental que participaram das práticas e vivências do plano de ação no ano de 2024.

As experiências desenvolvidas para o projeto do Selo Antirracista buscaram gerar um movimento de reflexão da práxis dos discentes e docentes, entendendo a educação antirracista e afrocentrada como uma prática pedagógica cotidiana e infindável.

Conhecendo as práticas pedagógicas afrocentradas e os relatos de experiências docentes

Ao compreender a importância de abordar a África nos aspectos das suas contribuições científicas e econômicas, enfatizando sua história e suas cosmovisões, bem como a ressaltando como berço e potência da humanidade, a partir de um olhar pedagógico, foram elaboradas sequências educativas para cada agrupamento da instituição pela equipe antirracista, explorando a

transdisciplinaridade de um ensino afrorreferenciado que ensina que os movimentos intraescolares são geridos pela indissociabilidade com a vida.

Antes das atividades em sala, as professoras responsáveis pelo Selo desenvolveram um planejamento estratégico das ações. Nesse ato de planejar, refletiram sobre práticas distintas, respeitando a necessidade de aprendizagem de cada agrupamento, perfil de interesse das turmas e a importância de ampliar os saberes das crianças, o que evidencia a intencionalidade pedagógica das docentes.

Como atividade de incentivo à valorização da identidade da pessoa negra e de fruição literária e artística, o “Cantinho Afroliterário Sankofa” com um acervo de diversos livros de literatura infantil afrorreferenciados dos autores Otávio Júnior, Cláudio Fragata, Rogério Andrade Barbosa, Carliane Silva de Paula, Heloisa Pires Lima, Geranilde Costa e Claudia Sales, Marcia Regina da Silva, Arlene Holanda, Lázaro Ramos, Bia Hetzel, Ingrid Bellinghausen, Bárbara Soalheiro, Sonia Rosa, Marie Sellier e Marion Lesage, Fernando Paixão, Wellington Srbek & Will, Sônia Junqueira, Patrícia Matos, Cristiane Sousa, Ana Maria de Carvalho Teixeira, Emerica, bell hooks, Lupita Nyong’o e Rodrigo França foi cuidadosamente construído na biblioteca da escola.

Esse espaço literário foi pensado, organizado e decorado de forma tal que se tornasse um local intimista, convidativo e que brilhasse os olhos de quem estivesse ali. Foi utilizado tecidos africanos para montar um painel com a placa do Cantinho e um varal com a imagem da capa de vários outros livros afrorreferenciados. Além de apreciar o ambiente, os docentes e a turma, ao realizar a visita, participavam de rodas de conversa em que uma sondagem dos conhecimentos prévios das crianças era observado e, assim, despertava grandiosos questionamentos.

Com um cronograma organizado, as turmas mediadas pela professora, tiveram momentos de contato com as obras de forma livre para exploração das ilustrações e histórias. Em seguida, houve momentos de estímulo à formação do leitor e compreensão e interpretação dos textos, elencando questio-

namentos acerca dos elementos textuais, personagens das obras, suas origens e ancestralidade e a representatividade no contexto de vida das crianças.

A partir das trajetórias pessoais e do aprofundamento dos estudos sobre a história, cultura e sociedade africana e afrobrasileira, a equipe do Selo pensou o nome do espaço de incentivo à leitura acima citado. “Cantinho Afroliterário Sankofa” foi uma escolha permeada pela não-neutralidade, valorização da cosmovisão africana e uma iniciativa de ruptura com a colonialidade dos espaços.

De acordo com Carmo (2016), Sankofa é um adinkra do povo Akan, especificamente da etnia Ashanti, que viviam na África Ocidental onde vários reinos e impérios se ergueram, principalmente o de Gana, Mali e Songai. Os adinkras, por sua vez, é um conjunto de ideogramas que representam provérbios e valores que tem como objetivo levar os sujeitos à reflexão de si, do coletivo, das escolhas a serem tomadas, rememorar fatos históricos do seu povo e brincar com as características de algo.

Buscando transmitir visualmente as compreensões de mundo e a filosofia da etnia Ashanti, os adinkras eram utilizados em ocasiões que requeriam grande devoção e formalidade, tendo em vista que eram talhados em peças de ferro e nas estamparias à mão, seus símbolos eram também oralmente contados pelos mais velhos como forma de pertencimento e vínculo com a ancestralidade.

Alinhado às orientações legais da Secretaria de Educação de Fortaleza à Educação Básica, na DCRFor (2024) encontra-se a categoria ‘memória’ que é um conceito base para o Ensino da História, fazendo um elo com essa discussão onde se mencionado que

Para os povos originários (podemos incluir também povos africanos), a memória tem uma importância significativa na transmissão de conhecimentos e saberes de geração a geração,

portanto, a memória é coletiva e referência da história vivida (DCRFOR, 2024, p. 31).

Portanto, a escolha do nome “Cantinho Afroliterário Sankofa” está imersa na valorização da memória e na complexa teia de saberes ancestrais de um povo africano. O Adinkra Sankofa é um dos mais de quinhentos e está relacionado à urgência do não-esquecimento do passado, olhá-lo e buscar ensinamentos que possam dar um prumo grandioso e de superação de dificuldades ao futuro.

Levar os conhecimentos sobre África é oportunizar que, para além de fazer a Lei 10.639/03 deixar de ser um documento legal e se tornar cotidiano escolar, é preciso que se faça valer o papel de educadores como mediadores dos conhecimentos que são historicamente construídos. Logo, as ações educativas desenvolvidas na escola com docentes e discentes bebe do que o professor e Bábálórìṣà Rodney William discorre no livro “Exu nas Escolas” do Bábálórìṣà Linconly Jesus ao dizer que

É preciso que Exu seja assentado na porteira de cada escola brasileira para que todos os conhecimentos e saberes ancestrais dos nossos antepassados entrem na sala de aula. (...) Levar todo esse conjunto de saberes para dentro das escolas é possibilitar o reconhecimento de identidades que até hoje foram silenciadas, negadas, acorrentadas, o que me faz chegar nessa encruzilhada, que reconheço como um território potente para projetarmos outro contexto civilizatório, mas neste momento, assumindo o protagonismo das nossas próprias histórias (WILLIAM, p.10, 2021).

O planejamento das ações realizadas para a Educação Infantil, especificamente Infantil IV e V, foi construído com o intuito de garantir a concretização dos direitos de aprendizagem defendidos pela Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2017), sendo eles: Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se. Além destes, o DCRFor (2024) discorre sobre os campos de experiências como sendo um “‘arranjo curricular’ que partem das experiências das crianças, de suas ações cotidianas e abrigam seus saberes e os conhecimentos”, fomentando assim as interações e brincadeiras significativas.

Os conhecimentos prévios dos alunos foram indagados com as perguntas geradoras: “Você já ouviu a palavra África?”, “O que é África?”. Em seguida o concreto foi explorado através do globo terrestre, onde algumas crianças relataram: “Lá é grande”, “É pequeno”, “Eu moro lá”. E em consequente, com um mapa do continente africano ampliando, as crianças montaram um painel de colagem de imagens de como achavam que era a África, a partir de uma seleção de figuras que achavam bonitas e relevantes diante das descobertas anteriores.

A Educação Infantil também realizou várias experiências pedagógicas, como a exploração de giz de cera com diferentes tons de pele, em cada aluno foi experimentando o giz chegava no tom mais parecido da sua pele e, em seguida, desenharam seu autorretrato e roda de conversa sobre as diferenças e a beleza de cada um. No momento da atividade, os educadores e crianças dialogaram sobre tons de pele, sobre termos que não devem ser falados como: lápis cor de pele e a valorização da pele negra na comunidade brasileira.

O planejamento das ações realizadas para o Ensino Fundamental, especificamente para as séries iniciais do 1º ano ao 5º ano, contou com um leque de temas e atividades que foram exploradas no cotidiano da rotina pedagógica, procurando construir a compreensão de que a cultura, a história do povo negro e a tradição africana não estão desvinculados do dia a dia das crianças, pois essa concepção tende a ser vista por muitas escolas brasileiras como algo fora da comunidade escolar e não como um modo de vida (Gomes, 2001).

Como proposta subsequente, houve a exploração da leitura e da contação de alguns dos livros do “Cantinho Afroliterário Sankofa” em salas de aulas, criando um acervo cultural de enaltecimento da cultura africana e de identificação nos personagens de características semelhantes ao reconheci-

mento dos próprios alunos. Cada série ficou com um tema para ser abordado, e a partir disso explorou conceitos de ancestralidade, antirracismo, como também identificar as riquezas e os ganhos científicos, culturais, gastronômicos, presentes no cotidiano da comunidade.

Outra atividade realizada por todas as turmas foi a exploração do mapa da África através da manipulação do globo terrestre, do livro atlas e a montagem de quebra-cabeça do continente africano para reconhecimento das dimensões do território, povos que compõem o continente, civilizações históricas e curiosidades da cultura dentre os 54 países. Para tal finalidade, exploraram o conceito da África como berço da Humanidade e assistiram vídeos educativos selecionados pelas professoras responsáveis pelo Selo, ampliando o conhecimento das crianças sobre o continente africano e suas histórias.

As turmas do 3º ano trabalharam em sala de aula o gênero textual reportagem ao fazer a leitura reflexiva de grandes chamadas jornalísticas que discorriam sobre personalidades negras em ascensão social na atualidade, a importância da literatura infantil afrocentrada para a formação do leitor, casos reais de sentenças de pessoas racistas no Brasil, o cenário do sistema prisional no contexto das pessoas negras e exemplos de escolas que vivenciam a educação afrorreferenciada no currículo escolar. Após o primeiro contato com o gênero, realizaram um cartaz expondo as reportagens e a compreensão acerca dos elementos textuais presente nesse gênero.

As turmas do 5º ano, com o intuito de contemplar o objeto de conhecimento que deseja combater a cultura da colonialidade, estudou sobre a África e o Império de Mali, conhecido por ser um dos maiores impérios mundiais e que teve grande importância em diferentes áreas da cultura, do comércio e educação. Ao trabalhar esse império, as crianças identificaram grandes reis negros, seus impérios, riquezas e poder, o que trouxe para os estudantes a possibilidade de se identificarem como negros, um lugar de orgulho ancestral, saindo de uma visão limitada de que o povo negro é um povo sofrido e de origem pobre.

Para além das práticas pedagógicas mediadas por educadores da instituição, a instituição recebeu a visita do Projeto Dandara: Narrativas teatrais e Antirracistas, coordenado pelo Doutor Alexandre Santiago da Costa e vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). As múltiplas linguagens foram reveladas na apresentação teatro-musical do grupo que trouxe um momento de encantamento literário e pertencimento ancestral entre estudantes bolsistas da graduação em Pedagogia da UFC, professores universitários e comunidade escolar.

Após essas explorações, foi realizada uma culminância na escola intitulada como “Manhã Afrorreferenciada”, na qual cada agrupamento ficou com um eixo temático para ser apreciado por todos. Neste dia, o objetivo foi celebrar os aprendizados construídos durante o ano letivo e cada turma escolheu um tema dos que havia trabalhado em sala para apresentar. Seguem as divisões realizadas entre as turmas com os temas selecionados:

1. Infantil 4 - Palavras de origem africana.

A partir da contação do livro *A África que você fala* de Cláudio Fragata, as crianças do Infantil 4 revisitaram e aprenderam que o tronco linguístico de algumas palavras costumeiramente usadas no seu cotidiano é africano como dengo, ginga, farofa e banana. Através de brincadeiras e experiências, a turma desenvolveu um jogo de palavras faladas e começaram a despertar a curiosidade para conhecer tantas outras. No dia da culminância, apresentaram o livro explorado, os vocábulos aprendidos e mostraram figuras relacionadas a cada um deles, convidando as outras turmas a aprender também.

2. Infantil 5 - Olelê: Uma Antiga Cantiga da África.

Houve a exploração do livro *Olelê: “Uma Cantiga da África”* do autor Fábio Simões, onde as crianças embarcaram na narrativa, experienciaram atravessar o rio e cada um contou o que era necessário ter para fazer a traves-

sia. Na apresentação para as demais turmas, a turma do Infantil V, cantaram e fizeram música com o corpo para as marcações da canção, ampliaram seu repertório vocabular ao conhecer novas palavras, inclusive eram de matriz africana e de maneira poética refletiram sobre o poder de uma comunidade.

3. 1º ano do Ensino Fundamental I: Brincadeiras Africanas.

O brincar é algo universal e foi através desse brincar que as educadoras exploraram brincadeiras vindas do continente africano, enfatizando o país, as regras e o prazer de brincar com o outro. No dia da culminância, os estudantes explicaram algumas das brincadeiras estudadas, entre elas a terra-mar e o gato come rato, advindas de Moçambique, e a “*banyoca*” de origem da Zâmbia, suas regras, a história e chamaram a comunidade escolar para se divertir.

4. 2º ano do Ensino Fundamental I: Desfile da Beleza Real.

Entendendo que em uma sociedade racista como a brasileira, o padrão de beleza hegemônico é construído a partir daquilo que a branquitude entende como belo (Franceschi; Santos, 2022), foi encontrada a urgência de movimentos de resistência, ruptura e ataque a essa estrutura. Assim, surgiu a proposição do Desfile da Beleza Real com o objetivo de desconstruir a ideia de um padrão de beleza inalcançável e reverenciar as tonalidades diversas de pele das crianças.

A proposta buscou ampliar as referências estéticas das crianças, inclusive ao olhar para si e reconhecer-se belo(a). Logo, buscando enaltecer a beleza e realza dos traços físicos, tonalidades de pele e os corpos reais de cada criança das turmas do 2º ano, elas vestiram e usaram as roupas e acessórios que mais gostavam, fizeram seus penteados favoritos e desfilaram em um tapete vermelho para todos.

5. 3º ano do Ensino Fundamental I: Máscaras Africanas - Arte e Cultura.

Levando em consideração que em mesmo após décadas da promulgação da Lei 10.639/03, os materiais didáticos, principalmente os livros amplamente utilizados na Educação Básica do Brasil, tendem a versar sobre a história e cultura africana de forma extremamente caricata ou centrando-se somente no período da escravização de pessoas para o continente americano (Ramos; Sousa, 2022; Sena, 2013), foi pensando em aprofundar os conhecimentos historiográficos e culturais africanos a partir da arte africana nas máscaras.

Não condicionada a fatores biológicos, mas sim dada às interações humanas, a cultura é entendida por Laraia (2001) como um processo humano complexo de domínio da inteligência, símbolos e comunicação entre os povos que tende a corroborar com as cosmovisões e a maneira que nos relacionamos com o mundo. Dessa maneira, há uma relação profunda entre as produções artísticas e a história africana, que por sua vez, assim como a cultura, vive em constante transformação.

A arte africana é, de certo modo, criada para um determinado fim (Murray, 2007). Com as documentações disponibilizadas, é observado esse fenômeno de funcionalidade para as obras plásticas africanas, sejam elas esculturas, máscaras ou entalhes, como um emaranhado de determinações, sejam eles relacionados ao poder, cultura ou trabalho. Sendo assim, a turma do 3º ano partiu dessa premissa para conhecer os usos das máscaras nas mais diversas situações do cotidiano africano: celebrações e confraternizações dos povos, momentos fúnebres ou festividades e iniciações religiosas.

Conheceram máscaras dos mais diferentes povos, principalmente as do povo Bwa (Burkina Faso), povo Senefu, Dan e Grebo (Costa do Marfim), povo Mende (Serra Leoa), povo Yorubá (Nigéria), povo Dogon (Mali) e povo Maconde (Moçambique). O conhecer dessas peças artísticas foi para além da sua função, debruçando-os a observar os detalhes das obras, suas características e o processo de feitura para que pudessem desenvolver uma oficina de criação de suas próprias máscaras utilizando elementos do seu cotidiano escolar, dando também um sentido único para as suas produções.

Essa atividade se tornou um marco por enaltecer a capacidade criadora dos povos africanos, estimular as habilidades e criatividade da turma, ampliar o capital cultural ao acessar lugares, produções artísticas e modos de produção da arte que as crianças não tinham acesso anteriormente, bem como desmistificar a visão racista de que as máscaras africanas são amedrontadoras, feias e usadas para fazer o mal.

6. 4º ano do Ensino Fundamental I: Culinária afro-brasileira.

A comida é algo que une, agrega, compartilha, e, pensando nisso, as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I pesquisaram comidas que falassem sobre ancestralidade tanto africanas, quanto indígenas. Revelaram para a escola os ingredientes, o modo de preparo e o afeto em torno de cada alimento, como a feijoadada, o acarajé e outros.

7. 5º ano do Ensino Fundamental I: Expressões racistas, como podemos combater?

Com o intuito de enaltecer a ancestralidade, de revelar o poder, a criatividade de pessoas afrodescendentes e indígenas, as professoras responsáveis pela culminância convidaram uma mulher negra tranquista, que, através de seu sonho e esforço, conquistou seu espaço no mercado de trabalho, e que para além disso, conseguiu realizar seu sonho profissional. O conversar com o grupo fez refletir, desenvolver a criticidade de onde os alunos estão e aonde eles podem chegar, o que também é uma tecnologia ancestral, além de enaltecer a beleza e a história cultural das tranças para os africanos.

Práticas como essas fomentam a autoestima, empoderamento e a aprendizagem de novos conhecimentos das/pelas crianças. A partir do real, do positivo, a comunidade escolar em si conseguiu perceber sua potência em uma sociedade. Uma educação antirracista é acima de tudo uma prática da es-

perança, é a ação. Ação essa que deve ser libertadora, onde coloque a criança no lugar de protagonista da sua história.

Considerações finais

Com o relato de experiência das práticas afrocentradas realizadas por uma escola municipal de Fortaleza no Projeto Escola Antirracista, tornou possível compreender que a proposta afrocentrada promove uma visão de mundo na qual os discentes reconhecem positivamente os saberes do continente africano, valorizando sua história, cultura e identidade.

As atividades desenvolvidas pelo grupo docente da instituição visaram também à conscientização sobre os obstáculos a serem superados e incentivaram a reflexão-ação das práticas de ensino relacionadas às questões étnico-raciais em um processo contínuo.

A discussão sobre a construção de um ambiente educativo antirracista revela um desafio crucial para os professores da rede pública de Fortaleza: a necessidade de uma transformação profunda na forma como o racismo é compreendido no plano íntimo e no cotidiano escolar. Somente a partir dessa mudança será possível implementar práticas pedagógicas eficazes no combate às relações raciais desiguais dentro do espaço escolar.

Dessa forma, promover uma abordagem educacional antirracista implica em um processo de ativação dos sujeitos, desafiando-os a questionar a formação de suas identidades. Refletindo sobre a história, sobre o passado, para assim mudar o futuro e viabilizando um pensamento decolonial como tecnologia ancestral para, assim, construir uma comunidade escolar crítica pertencente à sua história. Os processos educativos devem ser sempre um movimento Sankofa, voltar ao passado para refletir e agir para um futuro.

Referências

ALENCAR, Carmosina Sibélia Silva et al.. **Como ser um educador antirracista no contexto da rede municipal de ensino de fortaleza? Um relato de experiência.** Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/113165>>. Acesso em: 25/03/2025

ANDRADE, Helder Nogueira. **Desafios e possibilidades da Gestão escolar para a Equidade racial na rede pública estadual do Ceará-BR.** Odeere 9 (3):30-45, 2024.

ANZALDÚA, G.. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. **Estudos feministas**, Florianópolis, 13(3):320, setembro-dezembro/2005.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra/ Eliane Fátima Boa Morte do Carmo** – Salvador: Artegraf, 2016

CEARÁ. **Lei Nº 19.075, de 04 de dezembro de 2024.** Dispõe sobre o selo escola antirracista e do prêmio escola antirracista. Ceará: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/10848-lei-n-19-075-de-04-de-dezembro-de-2024>. Acesso em: 21 de mar. 2025.

Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar - (DCRFor). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FANON, Fanon. **Os condenados da terra.** Tradução Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FRANCESCHI, Natalya Cosmo de Souza; SANTOS, Daniel Kerry dos. Efeitos dos padrões estéticos da branquitude e do racismo nas experiências de mulheres negras. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 31, n. 72, p. 82-99, abril, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38034/nps.v31i72.663>.

GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1690/2/Djalma%20Lopes%20Goes.pdf>. Acesso em: 20/03/2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: Cavalleiro, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** Eliane Cavalleiro (org.) - São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico** - 14.ed. - Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez 2010.

MACHADO, R. N. S.; ALVES, A. R. S. A. BOAKARI, F. M. Por uma pedagogia afrocentrada na escolarização de crianças brasileiras afrodescendentes. In: BARROS, A. E. A. [et al]. **Nas fronteiras do saber: estudos interdisciplinares a partir do Médio Mearim Maranhense**. São Leopoldo: Oikos, São Luís: EDUFMA, 2018.

MURRAY, Jocelyn. **África: o despertar de um continente** - Coleção Grandes Civilizações do passado. Editora Folio, 2007.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Exu nas Escolas: uma proposta educacional antirracista**. 1ª ed. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

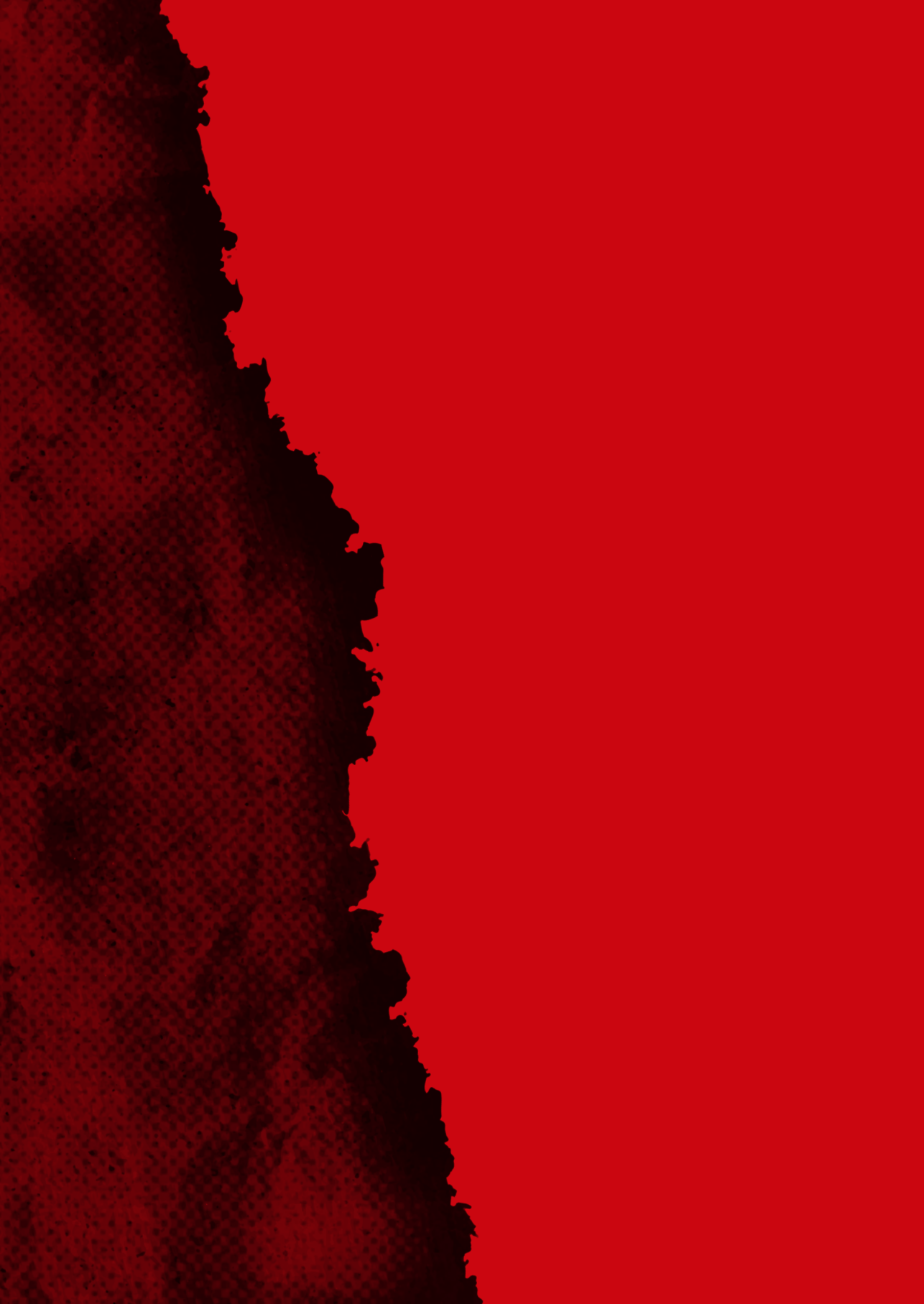
RAMOS, Andrêssa Glaucyara Silva; SOUZA, Kássia Mota de. Livro didático e a lei nº 10.639/03: o que nos revela esse material pedagógico?. **Revista Educação Inclusiva**, v.6, n.2, p.54-67, fev. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Djamila Ribeiro - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SENA, Rosiane da Costa. **Racismo, livro didático e a lei 10.639/03: um diálogo necessário sobre a representação do negro no livro didático de história do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Pedagogia (FACED) - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34904>. Acesso em: 03 de abr. de 2025.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesqui-seduca/article/view/1056>. Acesso em: 10 mar. 2025.





13

MULHERES NEGRAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA INTERSECCIONALIDADE

Natália Viviane Santos de Menezes
Yohana Alencar Oyátòsín
Emanuela Ferreira Matias

“[...] Cansada de esmolas e sem
o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo
e limpa três
apartamentos no
centro da cidade
Experimenta nascer preto,
pobre na comunidade
Cê vai ver como são
diferentes as oportunidades” [...] *(Canção, Bia Ferreira, 2018)*



Introdução

Brasil, país onde a cada 23 minutos é morto um jovem negro (Nações Unidas Brasil, 2017) –, em maio de 2022, asfixiou Genivaldo de Jesus dos Santos quando policiais rodoviários federais transformaram uma viatura numa câmara de gás.

Nos últimos anos, o racismo, que priva muitos de nós, pessoas negras, de respirar e ceifa nossas vidas diariamente tem sido amplamente evidenciado. Isso ocorre por meio da atuação dos movimentos negros, pesquisas acadêmicas, estatísticas e redes sociais. Nesse contexto, é crucial expandir as discussões e ações em prol da justiça social, sem esquecer da intersecção relevante entre raça, classe, território e gênero. Com a atual crise global, marca-

da pelo recrudescimento do autoritarismo estatal e o avanço de movimentos políticos ultraconservadores, temos observado retrocessos significativos na efetivação de direitos dos grupos mais vulneráveis, bem como ataques às políticas afirmativas e às mulheres.

A negação de direitos básicos aos negros no Brasil é histórica e está enraizada na formação da sociedade. Na educação, essa negação foi explícita e institucionalizada. A primeira Constituição brasileira, de 1824, negou cidadania e acesso à instrução primária gratuita às pessoas escravizadas, um direito civil dos cidadãos brasileiros. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, os negros enfrentaram dificuldades de acesso à educação, pois foram libertos sem políticas afirmativas para reparar séculos de negação de direitos. Embora a Constituição de 1824 garantisse instrução primária gratuita aos cidadãos, apenas um décimo da população livre tinha acesso a esse direito. Historicamente, mesmo libertos, negros e negras enfrentaram limitações materiais e subjetivas que restringiam o acesso à educação (Vaz, 2022).

Até o início do século passado, discussões “científicas” sobre a suposta inferioridade de pessoas negras em relação às brancas eram comuns no meio acadêmico (Bittencourt *et al.*, 2019). Mesmo após a comprovação da inexistência de raça como diferença biológica entre humanos, esse fator ainda permeia o imaginário coletivo, perpetuando o racismo (Munanga, 2017), ora disfarçado, ora explícito, em nossa sociedade.

Analisando a situação específica das mulheres negras no Brasil, é necessário que se leve em consideração outros elementos opressores. Para compreender a construção do lugar social da mulher negra na sociedade brasileira, é necessário direcionar o olhar para a interseção de fenômenos como o racismo, o sexismo e o classismo (Bittencourt *et al.*, 2019). Portanto, se faz necessário não perder de vista o esforço para compreender de que forma as lógicas construídas no contexto colonial escravista repercutem no presente.

O lugar de subserviência imposto à mulher negra no Brasil está ligado às raízes escravocratas do Estado. Lélia Gonzalez (2020) destaca as cate-

gorias “mulata”, “doméstica” e “mãe preta” como centrais para entender essa construção social. Segundo a autora, o carnaval é uma alegoria do mito da democracia racial, exaltando a beleza da mulher negra, que se torna rainha. No entanto, esse mito exerce uma violência simbólica, pois no cotidiano, a mulher negra se transforma em empregada doméstica, carregando a culpa e agressividade do endeusamento carnavalesco. Os termos mulata e doméstica são atribuídos ao mesmo sujeito (Gonzalez, 2020, p. 85).

No contexto do trabalho doméstico, que remete à mucama do período escravista, a mulher negra tem seu lugar social reafirmado. Durante o período colonial, a mulher negra era responsável pelos cuidados domésticos e maternos, desde ama-de-leite até mãe preta. Entretanto, à existência dessa mulher se soma uma violência para além da exploração da força de trabalho da escravidão que desumaniza. O corpo da mulher negra, objetificado, se materializa em objeto de prazer do colonizador e, mais uma vez, em fonte de enriquecimento, de exploração sexual. Como nos lembra Abdias Nascimento, era comum entre escravocratas “manter prostitutas negro-africanas como meio de renda” (Nascimento, 2016, p.73). Nesses múltiplos processos de violência sobre o corpo da mulher negra escravizada fica explícita a face nefasta da relação colonial de dominação racial.

Em pesquisa realizada por Carneiro (2003a), nos anúncios de jornal do Brasil imperial, a autora identifica a prática sistemática de venda e aluguel de amas-de-leite. A mulher negra, então propriedade privada, passava a ter valor econômico agregado por diversos fatores, dentre eles ter filho recém-nascido e não estar acompanhada do seu bebê no ato do aluguel ou venda.

Para bell hooks (1995), as mulheres negras ora são vistas como “símbolo sexual”, um corpo sem mente, o que legitimou a exploração masculina branca no período da escravidão; ora como a “mãe preta”, aquela disposta a limpar a sujeira de todos; e ora como “empregada doméstica”. Em decorrência dessa lógica de opressão, independente do status de trabalho ou da carreira

escolhida, esse padrão da mulher negra, que está no mundo unicamente para servir deslegitima sua dimensão intelectual.

Angela Davis (2016), ao analisar a escravidão nos Estados Unidos e os processos de desumanização das mulheres negras, destaca que uma das estratégias de opressão utilizada era pregar a incapacidade intelectual da população preta, privando-a por séculos da educação. Por isso, além das revoltas, fugas e sabotagens, a resistência à escravidão também envolvia “aprender a ler e a escrever de forma clandestina, bem como a transmissão desse conhecimento aos demais” (Davis, 2016, p. 34).

Sueli Carneiro (2011, p. 92-93) define epistemicídio como o “aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual” da população negra. O embranquecimento cultural omite as contribuições africanas e afro-brasileiras, negando sistematicamente a condição de sujeitos do conhecimento a essa população. Essa “coisificação” perversa gera violências sistemáticas contra a mulher negra, que se manifestam simbolicamente e materialmente no cotidiano. Pensar as opressões sobre a mulher negra exige considerar variáveis ausentes nas opressões vividas pela mulher branca.

Os processos de resistência das mulheres negras surgem em duas frentes: no movimento negro, reivindicando a inclusão da dimensão de gênero nas lutas por direitos; e no movimento feminista, revelando as desigualdades raciais intragênero (Carneiro, 2003).

É daí que emerge a categoria analítica da “interseccionalidade”, no sentido da interação de dois ou mais fatores de subordinação, do modo como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e os demais sistemas discriminatórios produzem desigualdades que estruturam as posições de mulheres, raças, classes, entre outras (Crenshaw, 2002).

As lutas do movimento feminista negro vão qualificar o debate das desigualdades raciais, bem como das desigualdades de gênero. Para Sueli Carneiro, o feminismo negro “de um lado, promove a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da

diversidade e desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres” (Carneiro, 2003, p.119). Segundo a autora, a formulação clássica do feminismo ocidental é branca e eurocêntrica, portanto, expressa uma “insuficiência teórica e prática política” (Carneiro, 2003, p.118) para alcançar a diversidade de expressões do feminino numa sociedade plurirracial e pluriétnica.

Impulsionados pelos movimentos feministas negros, diversos obstáculos e desvantagens sociais foram incorporados às agendas de luta no final do século XX, “enegrecendo o feminismo” (Carneiro, 2003). Entre esses desafios, estavam as barreiras no mercado de trabalho, onde atributos como “boa aparência” eram frequentemente associados a características brancas; violências sobre o corpo e a subjetividade da mulher negra; e violências na assistência à saúde, incluindo o direito à identificação racial nos prontuários para combater o racismo no atendimento e tratar a anemia falciforme, doença genética comum na população negra. Além disso, havia a reprodução de estereótipos e estigmas depreciativos da mulher negra nos meios de comunicação, entre outras lutas.

Atualmente, seguimos com as mulheres negras acumulando os piores indicadores sociais do país. Elas são as mais pobres, apresentam as maiores taxas de analfabetismo, as maiores taxas de empregos informais, as maiores taxas em atividades laborais precárias e os menores rendimentos (Cordeiro, 2013). De acordo com o Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, as mulheres negras apresentam as maiores taxas entre as vítimas de homicídio e violência doméstica. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao considerar os rendimentos atinente ao ano de 2019, revelou que as mulheres negras recebem em média 57% menos que homens brancos, 42% menos que mulheres brancas e 14% menos que homens negros.

O estudo de Carvalho e Oliveira (2017a) revela que a violência doméstica está negativamente correlacionada com o salário-hora das mulheres, sendo mais pronunciada entre mulheres negras. Entre as capitais nordestinas, Fortaleza se destaca negativamente, com uma redução de 34% nos salários

das mulheres vítimas de violência doméstica. Essas vítimas também enfrentam maior instabilidade no mercado de trabalho, afetando sua autonomia, capacidade decisória e nível de estresse.

Em outro estudo, Carvalho e Oliveira (2017b) analisaram a transmissão intergeracional da violência doméstica (TIVD) no Nordeste, considerando a violência pré-existente nos lares e seu impacto nas futuras gerações. Concluíram que a violência nos lares contribui para as altas taxas de violência doméstica na região. Além disso, a violência doméstica durante a gravidez é alta, com um perfil claro das mulheres afetadas relacionado à idade, raça, escolaridade e número de gestações. Também constataram que quanto maior o nível de escolaridade, menor a taxa de violência doméstica na gravidez. Mulheres com nível superior completo têm uma taxa dez vezes menor do que aquelas sem instrução ou com fundamental incompleto. Mulheres com ensino médio completo ou superior incompleto apresentam uma taxa de violência entre quatro e cinco vezes menor do que aquelas sem instrução ou com fundamental incompleto.

Nesse sentido, percebe-se o quanto é importante o acesso aos níveis mais elevados de escolarização para essas mulheres. O fato de adentrar na universidade, por si, já repercute positivamente em indicadores como o da violência doméstica que afeta sobremaneira as mulheres negras do Nordeste, diminuindo sua incidência.

Sobre esse assunto, bell hooks (2017), ao falar sobre sua história de vida - desde a infância, até o momento em que ingressa no Ensino Superior como estudante e, posteriormente, como docente - ressalta a luta e a dificuldade para resistir à opressão e à tentativa de silenciamento e apagamento dos corpos de negros e, em especial, de negras, no contexto da educação. Embora seu relato se dê na esfera de outro país, suas reflexões podem alicerçar facilmente os debates do contexto brasileiro, tornando conspícua a necessidade urgente de mudança nas práticas pedagógicas e no ambiente acadêmico, para combater a discriminação no âmbito da educação.

Não obstante a importância de discutir questões atinentes às práticas pedagógicas, é válido ressaltar a necessidade do auxílio material para o êxito acadêmico. Com efeito, pesquisas como a de Castro Araújo, Santos de Menezes & Pinheiro Moreira (2024), Fogaça e Trindade (2021) apresentam, no relato das próprias estudantes entrevistadas, a importância das políticas de assistência estudantil para a permanência dessas cotistas na universidade. A assistência estudantil se configura como um elemento material de extrema necessidade, sobretudo para essas mulheres que historicamente incham a base da pirâmide social.

Assim, é possível considerar que o acesso e a permanência das mulheres negras e pobres na universidade, per si, já representa um elemento de resistência, representando a luta que se trava para romper com a lógica de exclusão histórica que faz da universidade um não lugar social para essas mulheres (Castro Araújo, Santos de Menezes & Pinheiro Moreira, 2024).

Considerando que a juventude negra pouco vislumbrava o acesso ao Ensino Superior no horizonte de possibilidades formativas, é fundamental tornar a Lei de Cotas uma política mais efetiva no processo de ascensão acadêmica, em especial para as mulheres negras que acumulam os piores indicadores sociais neste país. Portanto, incluir uma perspectiva de estudo que considere a interseccionalidade de elementos opressivos tais como raça, sexo, território e classe social, entre outros elementos que sejam necessários, significa construir subsídios para o desenvolvimento de políticas afirmativas mais amplas que visem combater as desigualdades que alicerçam a construção social desse país.

Interseccionalidade como determinante no acesso de melhor qualidade de vida e educação para mulheres negras

A interseccionalidade é um conceito basilar para compreender as múltiplas formas de discriminação que afetam o acesso de mulheres negras a uma melhor qualidade de vida e educação. A construção desse termo surge a partir do reconhecimento de que os sistemas de opressão como o racismo, o sexismo,

o classismo não atuam de forma separada, mas sim, entrelaçadas. Esse conceito ganhou notoriedade em 1989 a partir dos estudos apresentados pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw. Para a autora, a interseccionalidade constitui não apenas um instrumento teórico, mas também um apelo à transformação estrutural dos processos de produção do direito e das políticas públicas:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 17).

Neste sentido, é possível observar que essa abordagem rompe com os modelos convencionais de análise que segregam as experiências sociais, possibilitando o reconhecimento de que a vivência de uma mulher negra não pode ser dissociada de sua condição racial, de gênero e, muitas vezes, de classe social. Logo, a interseccionalidade “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-hetero-patriarcado” (Akotirene, 2019, p. 14). Assim, é possível vislumbrar que as mulheres negras, assim como as mulheres brancas, enfrentam os efeitos do patriarcado eurocêntrico profundamente enraizado na sociedade. No entanto, as mulheres negras, além de serem oprimidas pelos homens brancos, também padecem com a opressão exercida por homens negros que foram moldados pela mesma ideologia patriarcal (Alencar, 2022).

Somando-se a isto, torna-se imperioso explicitar que, no contexto brasileiro, autoras como Carolina de Jesus (1960), Lélia Gonzalez (1984), Beatriz Nascimento (1989; 1990) entre outras, anteciparam, ainda que com outra terminologia, o debate interseccional. Diante disto, sem utilizar termos acadêmicos e com uma linguagem simples, Carolina de Jesus, em 1960, ao escrever o livro *Quarto do Despejo: diário de uma favelada*, já denunciava as diversas formas de opressão e violência que incidiam sobre o corpo da mulher negra, hipossuficiente e periférica. A escrita de Carolina de Jesus apresenta as violências que estruturam sua existência enquanto mulher negra, pobre, mãe solo e moradora da favela do Canindé. Segundo os relatos da autora:

Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso de Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo (Jesus, 2016, p. 23).

Esse relato demonstra a sua forma precária de viver, bem como, o racismo, a marginalização social e a luta de uma mulher negra em buscar os meios de sobrevivências para a família. A consciência que Carolina de Jesus tem do lugar em que ocupa na sociedade faz com que os relatos apresentados na obra dialoguem sobre as vivências interseccionais. Em adição, Lélia Gonzalez (1984) que, em textos como *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, onde denuncia como as opressões de raça e gênero se articulam de forma específica na formação social brasileira. De acordo com a intelectual:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o ra-

cismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzalez, 1984, p. 224).

Além disso, discorre sobre o lugar da mulher negra como herdeira de um processo de colonização que insiste em apresentá-la como um corpo subalterno, sexualizado e destinado à exploração. De fato, existiu e ainda permanece de forma naturalizada no imaginário social branco o estereótipo da “mulata sensual” ou da negra enquanto empregada doméstica:

Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 1984, p. 226).

Ao discorrer sobre o “racismo à brasileira”, Lélia Gonzalez (1984) deixa em evidência como as violências sobre as mulheres não brancas se naturalizam no cotidiano da sociedade e também, como são destinadas a trabalhos domésticos e sem nenhum reconhecimento social, sendo essa subordinação uma violência política.

No que concerne a Beatriz Nascimento (1990), já apontava para a centralidade das mulheres negras nos processos de resistência e, consequentemente, na formação de quilombo, este não sendo representado como espaço de fuga, mas como um local de resistência e oralidade. Ademais, deixou em evidências nas suas análises que o destino de mulheres negras, antes e pós diáspora estava reservado o lugar de trabalhadoras subalternas e, tendo seus corpos disponíveis para a exploração. De fato, fomentar essa diferença não ocorreu de forma acidental, mas sim um projeto político e econômico ar-

quietado que visava à exploração da mão de obra negra enquanto reforçava hierarquias sociais baseadas na branquidade e no patriarcado.

Contrariamente à mulher branca, sua correspondente no outro polo, a mulher negra é considerada uma mulher essencialmente produtora, papel semelhante ao do homem negro, isto é, desempenha um papel ativo. Antes de mais nada, como escrava, ela é uma trabalhadora, não apenas nos afazeres da casa-grande (atividade que não se limita a satisfazer as vontades de senhores, senhoras e seus filhos, mas como produtora de alimentos para a escravaria), como também no campo, desempenhando atividades subsidiárias do corte e do engenho (Nascimento, 1990, p. 246-247).

Diante desse cenário, as consequências desumanas do processo histórico de violação dos corpos de mulheres negras ecoam até hoje, uma vez que as colocam na base da pirâmide social. Consequentemente, elas são mais exploradas e menos valorizada no âmbito laboral, ocupando majoritariamente empregos informais, uma vez que muitas necessitam abandonar os estudos para conseguirem sobreviver. De acordo com matéria publicada pelo site “Alma Preta”, a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022):

Segundo o módulo, entre as 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos consultadas pela pesquisa, 19,8% não estavam ocupadas nem estudando. Desse recorte, o percentual de pretos e pardos nessas condições foi de 22,4%, enquanto o de brancos foi de 15,8%. Em relação ao ensino superior, brancos graduados (6,5%) representaram mais que o dobro do índice de pretos e pardos com graduação completa (2,9%). Segundo o levantamento, o fator principal para o abandono escolar é a necessidade de trabalhar (Serpa, 2024).

Em outra publicação, o site “Alma Preta” apresentou um estudo realizado pela Vidalink, empresa de planos de bem-estar corporativo do Brasil, o qual destacou que 41% das mulheres pretas e pardas enfrentam uma dupla jornada de trabalho, dividindo-se entre o emprego formal e as responsabilidades domésticas (Ramos, 2024). Dessa forma, a exclusão educacional não ocorre por falta de interesse ou competência, mas devido a condições socioeconômicas adversas que obrigam as mulheres negras a conciliarem múltiplas funções. Para essas mulheres não existe o privilégio de se dedicarem apenas aos estudos, sendo necessário dividi-lo em dois ou três turnos de labor para contribuir no sustento social ou parcial da sua família. Consequentemente, a sobrecarga das diversas atribuições impacta profundamente a trajetória educacional, denunciando um sistema estruturalmente excludente, institucionalmente racista e desigual.

Por fim, a análise interseccional da experiência de mulheres negras no Brasil revela que a evasão escolar não decorre de uma falha individual, mas é consequência de um conjunto de opressões estruturais que se fortaleceram e continuarão a se fortalecer se não houver mudanças significativas que possam erradicar as violências sofridas por essas mulheres. Portanto, torna-se importante reconhecer que as experiências de discriminação são multifacetadas, sendo urgente e necessário desenvolver estratégias mais eficazes para combater a desigualdade e promover a equidade.

Presença da mulher negra no ensino superior

A educação superior foi pensada historicamente como um espaço para elites, expurgando negros e pobres do direito a ter educação. Durante o período colonial, havia proibição expressa de frequentar escolas e, no período imperial, o acesso era restrito a negros livres. Mesmo após a Proclamação da República e a política de “branqueamento”, que visava diluir a população

negra por meio da imigração europeia, o acesso à educação para a população negra permaneceu muito limitado (Skidmore, 2012).

A abolição da escravidão não garantiu políticas de integração social, perpetuando a exclusão de negros do sistema formal de trabalho e educação. Assim, levando em conta esse contexto histórico, a aspiração das mulheres negras de ingressar na universidade é resultado de um longo percurso de luta, conscientização e transformação de paradigmas. A ideia de que esse espaço também deveria ser acessível a nós surgiu tanto nos movimentos negros quanto do progresso das políticas públicas afirmativas no Brasil (Gomes, 2017). A principal delas, as cotas raciais, a implementação dessa política para negros se fortaleceu por meio da denominada Lei de Cotas, nº 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012)¹³, sendo resultado da luta da população negra no país.

Pinheiro (2023) afirma que é um direito conquistado que vem desde a luta quilombistas até a luta dos movimentos atuais por direitos da população negra. Embora o anseio de frequentar a universidade sempre tenha existido nas ideias e desejos das mulheres e homens negros, a prioridade sempre foi a sobrevivência, fazendo com que esse sonho fosse frequentemente postergado.

Houve uma mudança nos últimos 22 anos, tivemos um crescimento da população negra na universidade, marca das políticas públicas afirmativas como as cotas. Esse avanço aponta para uma mudança de cenário tanto para população negra em geral, mas principalmente para vida das mulheres negras marcada pela interseccionalidade de opressões. De acordo com último censo do IBGE (2022), em matéria publicada no site Alma Preta:

13 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências

“As mulheres negras apresentam maior nível de instrução em comparação aos homens. Em 2022, 20,7% das mulheres com 25 anos ou mais tinham nível superior completo, contra 15,8% dos homens. Mulheres como marca desse exponencial de crescimento na elevação da escolaridade e com acesso à universidade (Ramos, 2025).

As políticas de inclusão são necessárias para o anseio e permanência das mulheres nos cursos e disciplinas acadêmicas, as motivações para esse avanço passa também por uma crescente percepção da importância da escolaridade para uma mudança tanto em suas vidas como em seus territórios. Em contrapartida, os homens negros deparam-se com dificuldades extras, de acordo com o atlas da violência de 2025, os homens negros são os que mais morrem vítimas da violência urbana. Assim, o racismo institucional, a disputa violenta nos territórios periférico, as barreiras sociais, são marcas das desigualdades nas oportunidades e a inclusão no mercado de trabalho, que podem afetar nas decisões de homens no acesso ao ensino superior.

Apesar do crescimento geral na participação de estudantes negros no ensino superior impulsionado pelas políticas de cotas, também é fruto de outras medidas como o ProUni e o FIES. De acordo com a reportagem do site Brasil de Fato (2025), mostram que essas medidas tiveram impactos significativos não apenas sociais, mas também raciais e de gênero. A expansão do sistema de ensino privado, por sua vez, preencheu uma lacuna deixada pelo sistema público que, apesar de ter aumentado o número de matrículas, ainda não consegue atender à demanda da grande população do país.

Embora a participação de estudantes negros no ensino superior tenha crescido, eles continuam sub-representados em cursos de maior prestígio ou que oferecem um melhor retorno financeiro. De acordo com a publicação do jornal *O Globo*, em que apresenta a pesquisa do IBGE com o reconto racial nas universidades:

Só cinco de 87 áreas de graduação agrupadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2022 têm maioria de profissionais diplomados negros (o conjunto daqueles que se declaram pretos e pardos) no Brasil. Nessa lista, estão apenas serviço social; proteção de pessoas e de propriedades; saúde e segurança no trabalho; pesca; e religião e teologia. Já em áreas com retorno econômico mais alto, a predominância é de brancos com sobras. Enquanto apenas 2,8% dos médicos e 3,9% dos economistas brasileiros são pretos, 75% dos diplomados das duas áreas são brancos. Os pardos correspondem a, respectivamente, 19% e 18% dos graduados nessas profissões (Alfano, 2025).

As escolhas de carreira são profundamente influenciadas pelo gênero e pela raça. Dados mostram que as mulheres negras se concentram em áreas como educação e saúde, enquanto os homens, em geral, optam por engenharias e ciências exatas. Apesar dessa divisão, a presença de estudantes brancos ainda é a maioria em praticamente todos os cursos. Essa realidade expõe como as aspirações profissionais são moldadas por expectativas sociais e barreiras estruturais, que acabam por direcionar as mulheres negras para campos de trabalho que, historicamente, são associados ao cuidado e à educação.

Apesar dos avanços na inclusão de mulheres negras na universidade, as desigualdades persistem. A crescente concentração delas em cursos de Pedagogia e Enfermagem, especialmente entre as bolsistas do Prouni, demonstra que a escolha da carreira está ligada à necessidade de um retorno financeiro imediato para suas famílias, conforme já mencionado por Queiroz (2004),

O curso superior aparece como horizonte de formação, muito mais para as camadas médias que para as de menores níveis de renda; poder-se-ia dizer que essa é uma vocação de classe; um valor característico de classe média, para as famílias mais pobres

esse valor atribuído a decisão do curso está ligado ao trabalho para a contribuição imediata da família (Queiroz, 2004, p. 102).

Ainda que venham aumentando a presença de mulheres e homens negros ainda há um fosso de desigualdade entre pessoas negras e brancas. Enfrentar diversas opressões é para muitas mulheres negras, um desafio, apesar de ser um sonho e uma conquista, rapidamente se transforma em uma realidade em que sente deslocada e fora do lugar por não ser representada nem nos alunos em professores nos cursos. De acordo com Vedovato (2024), há um “choque” e um “sentimento de deslocamento” em ambientes universitários majoritariamente brancos, especialmente para aquelas vindas de escolas públicas.

Mulheres negras são constantemente submetidas a formas invisíveis e insidiosas de racismo, denominadas microagressões raciais e de gênero. São expressões diárias, sutis, de opressão (verbais, comportamentais, ambientais) baseadas na intersecção de raça e gênero, que, embora “micro”, podem se tornar “macro violências” (Vedovato, 2024, s.p.).

A distribuição de recursos e oportunidades de forma desigual nas universidades favorece o privilégio branco e exclui pessoas negras, o que é especialmente prejudicial para a saúde mental das mulheres. Elas começam a duvidar de si mesmas e de alguma maneira começam a duvidar da sua capacidade no ambiente acadêmico, deixando escancarado o racismo institucional. Vedovato (2024), para lidar com essa realidade, a criação de coletivos de identidade negra ou até mesmo o isolamento se tornam mecanismos de sobrevivência, oferecendo o apoio e o senso de pertencimento que são cruciais para que consigam persistir e terminar a graduação.

À medida que mulheres negras adentram e ocupam cursos universitários historicamente elitistas e brancos, é criado um desconforto gerando revolta nos grupos historicamente privilegiados. Essa ocupação das mulheres nos cursos de graduação já é, em si, um ato de resistência contínua, embora seja um ato de muita resistência, é também um fardo de várias jornadas de dedicação e trabalho devido às interseções de opressões que permeiam esses espaços e vida de mulheres negras.

Considerações Finais

Ao entrarem na universidade, mulheres negras carregam consigo as experiências de opressão diárias, desde a objetificação de seus corpos até a sobrecarga de trabalho e o racismo estrutural. Na academia, essa jornada se intensifica, tornando a busca por pertencimento e a afirmação de suas identidades uma verdadeira batalha de um hostil e excludente pela alta competitividade de produtividade acadêmica, onde as interseções de raça, gênero e classe continuam a moldar suas trajetórias, mas persistem em sua busca por um lugar de direito.

A implementação da Lei de Cotas e de outras ações afirmativas de permanência tem sido fundamental para mudar o perfil branco das universidades brasileiras. No entanto, a presença de um número muito maior de estudantes negros, em especial de mulheres negras, é uma conquista que avança na reparação histórica e torna o ensino superior mais representativo e democrático.

Embora a universidade seja vista como um caminho para uma mudança social de vida, é lá que as formas de discriminação operam, embora não seja de lá seu nascedouro, mas é lá, porém, que o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por lá refletindo e até amplificando o racismo e o sexismo.

Sabemos que a educação pode transformar vidas e promover a mobilidade social. Contudo, o mercado de trabalho ainda segrega as pessoas, ainda pela cor da pele e pela aparência, apesar dos avanços, o diploma universitário não é garantia de um bom retorno financeiro. Isso prova que, embora a educação seja importantíssima, ela não é suficiente para apagar séculos de desigualdade racial no Brasil, porque é um sistema de opressão que insiste em discriminar pessoas negras efetivando o racismo criminoso em nossa sociedade.

Para compreender plenamente essa forma de discriminação, a interseccionalidade se torna essencial. Essa teoria revela como raça, gênero e classe social se interconectam, gerando opressões únicas e multifacetadas. Sem essa perspectiva, os desafios enfrentados por mulheres negras acabam sendo desconsiderados em análises que se concentram em apenas um aspecto da opressão.

Para superar os desafios, a criação de redes de apoio e coletivos negros é fundamental. Funcionando como “quilombos” acadêmicos, esses espaços são cruciais para a solidariedade e a “dororidade” (Piedade, 2018). Essa postura é uma forma de as mulheres negras se sentirem mais fortes e confiantes. É mais do que apenas uma maneira de enfrentar os problemas; é uma atitude política poderosa que mostra a garra e a força dessas mulheres negras nas universidades do Brasil.

Referências

ALENCAR, Yohana Maria Monteiro Augusto de. **Saber-se Negra: identidade e formação profissional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALFANO, Bruno, **Apenas cinco de 87 áreas de graduação têm maioria de diplomados negros no país; veja quais são: Censo 2022: carreiras com alto retorno econômico, como Medicina e Economia, a predominância é de brancos, aponta IBGE**. Rio de Janeiro. 26 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BITTENCOURT, A.; GENONÁDIO, A.; ALMEIDA, B.; ANICE, C. A Primeira da Família: vivências de mulheres negras da Universidade Federal da Bahia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 7–29, 2019. DOI: 10.9771/cgd.v5i3.33759. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/33759>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2025**. Brasília: Ipea; FBSP, 2025. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116>. Acesso em: 26 mai. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de Gênero. In: SOCIAIS, ASHOKA EMPREENDIMENTOS; CIDADANIA, TAKANO (Eds.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Raimundo; OLIVEIRA, Victor Hugo. **Violência Doméstica e seu Impacto no Mercado de Trabalho e na Produtividade das Mulheres**. Relatório Executivo II. Fortaleza: CAEN/UFC, 2017a. disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2017/11/violencia_domestica_trabalho_ago_17.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

CARVALHO, José Raimundo; OLIVEIRA, Victor Hugo. **Violência Doméstica, Violência na Gravidez e Transmissão entre Gerações**. Relatório Executivo III. Fortaleza: CAEN/UFC, 2017b. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2017/11/violencia_domestica_geracoes_out_17.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

CASTRO ARAÚJO, A.; SANTOS DE MENEZES, N. V.; PINHEIRO MOREIRA, T. “Os meus olhos coloridos me fazem refletir”: Vivências acadêmicas de mulheres negras em uma universidade pública do Estado do Ceará: “My colored eyes make me reflect”: Academic experiences of black women at the public university in the State of Ceará. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9250>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics.” The University of Chicago Legal Forum, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Acesso em: 19 mar. 2025.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOGAÇA, Taís Gabriela de Souza; TRINDADE, Domingos Rodrigues da. **Jovens mulheres negras, cotistas e quilombolas na Uneb – Campus XII: políticas públicas, representatividade e práticas pedagógicas**. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4644>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes Construídos pela luta por emancipação**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**, 1984. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10316>. Acesso em: 22 mar. 2025.

HOOKS, bell. “Intelectuais negras”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 1995. Acesso em: 19 mar. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022: alfabetização**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73108>. Acesso em: 18 mar. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

MUNANGA, Kabenguele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246/222>. Acesso em: 18 mar. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Vidas Negras: pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil**, 2017. Disponível em: <https://vidasnegras.nacoesunidas.org/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra e o mercado de trabalho**. (1990) In: **Pensamento feminista brasileiro formação e conceito**. Org.: Heloisa Buarque de Hollanda. Editora Bazar do tempo, 2019.

NUNES, Diego. Mariama Correia, Raphaela Ribeiro e Vitória Régia da Silva. **Mulheres negras ampliaram participação nos dez cursos mais disputados do Prouni, gênero e raça**. Brasil de Fato. 25.jul.2023. Disponível: [https://www.brasildefato.com.br/quem-somos/#:~:text=O%20Brasil%20de%20Fato%20\(BdF,do%20Brasil%20e%20do%20mundo](https://www.brasildefato.com.br/quem-somos/#:~:text=O%20Brasil%20de%20Fato%20(BdF,do%20Brasil%20e%20do%20mundo). Acesso em 25 jun. 2025.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares, **Como ser uma educadora antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.

RAMOS, Giovane. **Mais de 40% das mulheres negras enfrentam dupla jornada de trabalho, aponta estudo**. Site Alma Preta. Publicado em: 19 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/mais-de-40-das-mulheres-negras-enfrentam-dupla-jornada-de-trabalho-aponta-estudo/>. Acesso em: 07 mai. 2025.

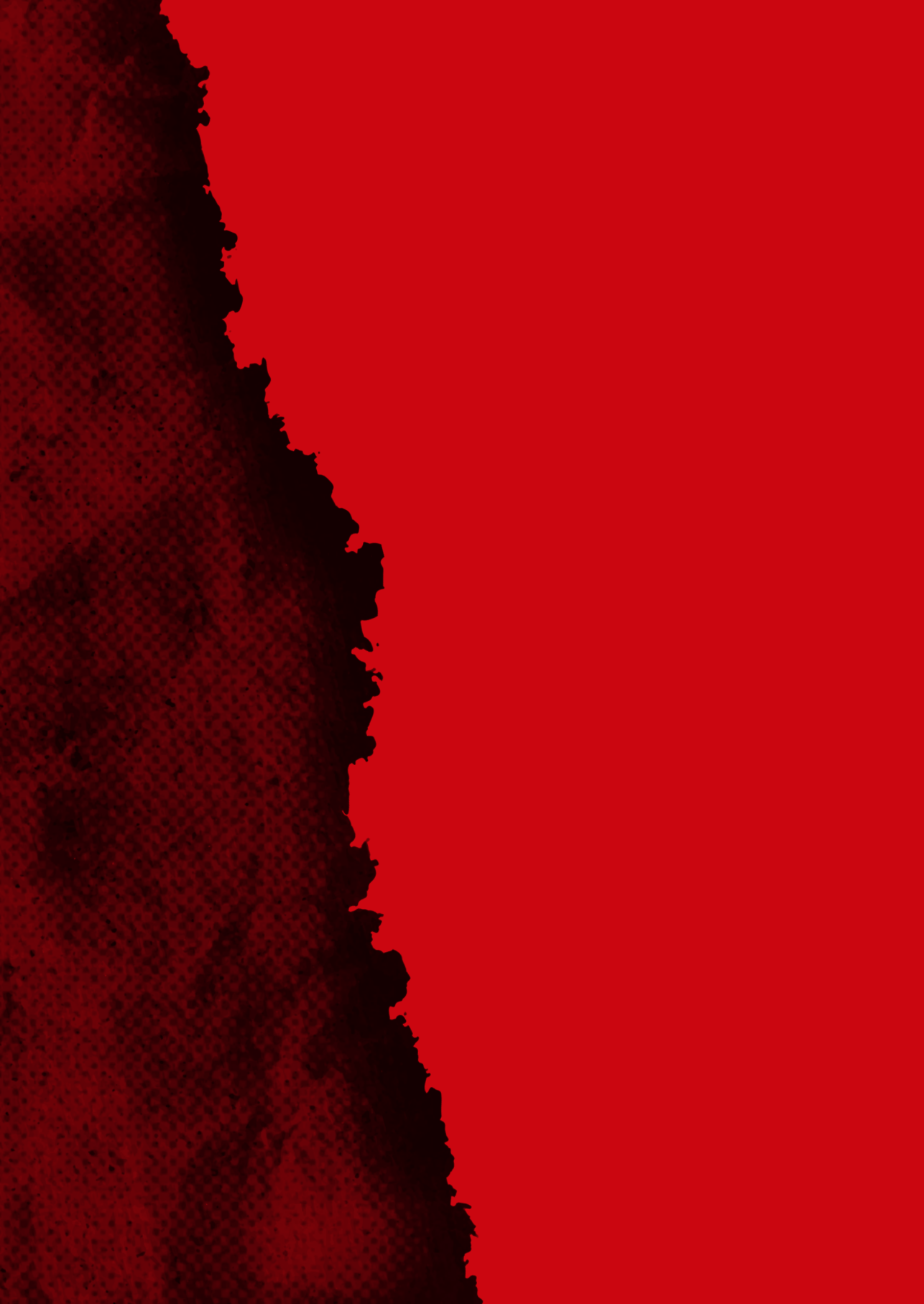
RAMOS, Giovane. **Acesso de negros ao ensino superior quintuplica, mas ainda é metade do de brancos, diz IBGE**. Alma Preta, 26 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/aceso-de-negros-ao-ensino-superior-quintuplica-mas-ainda-e-metade-do-de-brancos-diz>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SERPA, Veronica. **Abandono escolar é maior entre negros, diz levantamento do IBGE**. Site Alma Preta. Publicado em 25 de março de 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 07 mai. 2025.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1970-1930)**; tradução Donaldson M. Garschagen; prefácio Lilia Moritz Schwarcz. – 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VAZ, L. S. **Costa Raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

VEDOVATO, V. **Interseccionalidade e Vivências Acadêmicas: Reflexões sobre a experiência de mulheres negras na USP**. SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9728. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9728>. Acesso em: 24 jun. 2



14

MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL

Aline Soares Campos

José Gerardo Vasconcelos

Introdução

Este trabalho é fruto das leituras, análises, discussões e reflexões, propiciadas pelas disciplinas “Tópicos Avançados em Educação IV: Gênero, Feminismo e Educação” e “Seminário Temático IV: Feminismo Negro e Educação”, ocorridas no 1º e 2º semestres de 2024, referentes aos estudos doutorais da autora. Ressaltamos que essas disciplinas são integrantes do curso de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), ambas as disciplinas ocorreram sob a regência do professor José Gerardo Vasconcelos, professor titular da UFC.

O capítulo analisa a trajetória histórica do movimento feminista, com foco na realidade brasileira, articulando referências teóricas fundamentais como Judith Butler, bell hooks, Audre Lorde, Lélia Gonzalez, entre outras. A partir da experiência da autora em disciplinas de pós-graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC), o texto está estruturado em três partes: (1) Feminismo no Brasil: um grito por justiça, que apresenta os marcos históricos e as primeiras ondas do feminismo; (2) A luta continua, mulheres em movimento, destacando a participação das mulheres nos movimentos sociais e na política institucional, especialmente no contexto da ditadura militar e da redemocratização; e (3) Feminismo: uma questão de justiça, que amplia o debate para questões interseccionais envolvendo raça, classe, gênero e sexualidade.

Organizamos o texto em três partes, sendo a primeira: “Feminismo no Brasil: um grito por justiça”, que apresenta a história do movimento feminista global e local e seu desenvolvimento no contexto social. Especialmente nas lutas pautadas pelo movimento, compreendendo em que sentido propôs avanços nas pautas encaminhadas pelas mulheres, cunhando conceitos e encaminhamentos visando suprimir as diferenças sociais.

Na segunda parte: “A luta continua, mulheres em movimento”, que visa difundir participação ampla das mulheres no processo de organização do movimento feminista. Visando ampliar a cidadania, a democracia e as políticas públicas. E observando as mudanças em relação à participação/atuação das mulheres em contextos diversos, especialmente no campo político institucional, espaço de maior visibilidade e de relações de poder, e com predomínio masculino.

A terceira e última parte: “Feminismo: uma questão de justiça” da continuidade ao movimento feminista em sua importância política e na conquista e manutenção de direitos. Compreendendo que as demandas foram ampliadas para além das relações com gênero e compreendendo que dentro da lógica regida pelo capital não existe apenas uma bandeira de luta, pois estas ampliaram suas agendas para os grupos, histórica e socialmente, discriminados.

Dessa forma, ainda, sob a égide de uma sociedade patriarcal, machista e capitalista, nos deparamos com as desigualdades de gênero. Por isso, ressaltamos e entendemos a importância do debate da temática do feminismo no ensino superior, como um espaço de difusão e de debate do caráter histórico, político e cultural dos lugares que devem ser e estar ocupados, também, pelas mulheres e suas representações, enquanto agentes de mudança das estruturas de poder.

O objetivo consiste em traçar diálogos, por meio das autoras Judith Butler, Guacira Lopes Louro, bell hooks, Audre Lorde, Lélia Gonzalez, Cida Bento e Vilma Piedade, bem como, a obra de cada autora que foram aportes para os debates dentro e fora de sala de aula.

A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica e qualitativa, com ênfase nas contribuições teóricas e práticas das autoras estudadas durante o curso de doutorado. O capítulo ressalta que o feminismo, ao longo de sua história, superou o enquadramento restrito de um movimento de mulheres brancas de classe média, passando a incluir vozes plurais e demandas de mulheres negras, periféricas, trans e com deficiência.

A metodologia deste artigo tem como fonte a revisão bibliográfica das discussões promovidas durante as aulas doutorais. Enfatizadas, através da verificação dos textos que problematizam essa temática e que discutem as diferentes perspectivas de gênero, feminismo, feminismo negro e educação.

A luta por justiça, autonomia e emancipação, segundo o texto, permanece viva e necessária diante das desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Além disso, a pesquisa faz uso do método qualitativo, visando obter dados descritivos que expressem os sentidos dos fenômenos vivenciados (Minayo, 2011).

Feminismo no Brasil: um grito por justiça

Ao longo da história sempre houve mulheres que lutaram contra sua condição, que se rebelaram por liberdade e inúmeras vezes pagaram com suas próprias vidas. Infelizmente, nos dias atuais, ainda vemos essa história se reproduzir.

Apesar de todo o combate, conforme Alves (2014), a primeira onda do feminismo aconteceu a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo que o primeiro deles que se popularizou foi o direito ao voto. As *sufragetes*, como ficaram conhecidas, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram greves de fome (Alves, 2014).

Também, no Brasil, a primeira onda do feminismo se manifestou mais publicamente por meio da luta pelo voto. As *sufragetes* brasileiras, conforme Alves (2014), foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto.

No Brasil, ainda nesta primeira onda do feminismo, ressaltamos o movimento das operárias de ideologia anarquista, reunidas na “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas”. Em manifesto de 1917, que pro-

clamaram: “se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes” (Del Priore, 2008).

Assim, o feminismo inicial, tanto na Europa como em outros países, a exemplo do Brasil, adormece a partir da década de 1930 e retorna na década de 1960. Na história da humanidade, será fundamental para a nova onda do feminismo o livro: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949. Nele, Beauvoir estabelece uma das máximas do feminismo: “não se nasce mulher, se torna mulher” (Beauvoir, 2014).

A década de 1960 é particularmente importante para o mundo ocidental: os Estados Unidos entravam com todo o seu poderio na Guerra do Vietnã, no mesmo país surgiu o movimento *hippie*, na Europa, aconteceu o “Maio de 68”, em Paris, quando estudantes ocuparam a Sorbonne, pondo em xeque a ordem acadêmica estabelecida há séculos, também nos primeiros anos da década que foi lançada a pílula anticoncepcional, primeiro nos Estados Unidos, e logo depois na Alemanha (Del Priore, 2008).

Desta feita, segundo Butler (2022), o feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Desta forma, leva a projeção da originalidade do movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias (Butler, 2022).

Ao longo da história, observamos as tendências do movimento feminista com início no final do século XIX e que se estenderam pelas três primeiras décadas do século XX. No nosso país, compreendido como movimento sufragista, que teve à frente Bertha Lutz, foi o foco da primeira tendência. Segundo, Lerner (2019), essa fase era a do feminismo “bem comportado” e

sinalizava o caráter conservador desse movimento, pois, nessa fase, ainda não era questionada a opressão da mulher, pois

A versão dos homens da história, legitimada como a “verdade universal”, apresentou as mulheres como marginais à civilização e como vítimas de processo histórico. Ser apresentada assim e acreditar nisso é quase pior que ser inteiramente esquecida. O retrato é falso, em ambos os casos, como agora sabemos, mas o progresso das mulheres através da história foi marcado pela luta contra essa distorção incapacitante (Lerner, 2019, p. 223).

Dando continuidade, na sua segunda tendência, o feminismo era “malcomportado”, e reunia mulheres intelectuais, anarquistas e líderes operárias, sendo que defendia o direito à educação, abordando temas como a dominação masculina, a sexualidade e o divórcio. O Feminismo se expressava, também, nesse período através do movimento anarquista e do Partido Comunista (Del Priore, 2008).

Na trilha dessas novas concepções e lutas, o feminismo se amplia e se revela num período de movimentos sociais feministas. O tradicionalismo sobre a mulher rompe algumas barreiras e começa a ganhar novos olhares sociais. Prova desse feito, é que, em 1975, é declarado o “Ano Internacional da Mulher” pela ONU (Lerner, 2019).

A Luta continua, mulheres em movimento

No Brasil, muitas mulheres participavam ativamente da luta contra a ditadura militar. O primeiro grupo de mulheres feministas, depois de Simone Beauvoir, surgiu em São Paulo, no ano de 1972. De forma compassada, segundo Lerner (2019), os temas relacionados ao feminismo passaram a fazer parte dos eventos e fóruns nacionais, como ocorreu na reunião da Sociedade

Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), em Belo Horizonte, no ano de 1975. Reforçamos, novamente, a relevância do ensino superior e da pesquisa para a divulgação, fortalecimento, debates e caminhos para a justiça social, bem como, para a luta feminista.

Nesta perspectiva, as instituições de ensino superior devem ser vistas como espaços de discussão e de debates para causas sociais, para diminuição do abismo entre os gêneros. Neste mesmo ano, aconteceram mais dois encontros, nos quais surgiram debates sobre as causas do movimento feminista, foram eles: o Encontro para o Diagnóstico da Mulher Paulista, realizado em São Paulo e o da Associação Brasileira de Imprensa, no Rio de Janeiro, o qual deu origem ao Centro da Mulher Brasileira (Del Priore, 2008).

O movimento feminista foi ganhando mais espaço na sociedade e, em dado momento, reuniram-se mais de três mil mulheres nos Congressos da Mulher Paulista. Tivemos, também, o I Primeiro Encontro Nacional Feminista, que ocorreu em Fortaleza - Ceará. A organização do movimento tem início em meados do século XX, sendo mais visível em 1919, com a luta pelo voto, seguindo tendência internacional do movimento sufragista.

A manifestação do movimento feminista se deu através da luta pelo direito do voto das mulheres, o qual foi expresso a partir das eleições de 1932, em Mossoró, no Rio Grande do Norte. Nesse período, chamado de primeira onda do feminismo, as mulheres também estavam nas lutas operárias. Nos primeiros anos da década de 60, lança-se a pílula anticoncepcional, num contexto em que o movimento feminista no mundo vai se configurando como uma luta não só por espaço político e social, mas como uma luta por uma nova forma de relacionamento entre a mulher e o patriarcado, conforme Lerner (2019),

A família patriarcal tem sido incrivelmente resiliente e variada em diferentes tempos e locais. O patriarcado oriental incorporou a poligamia e manteve as mulheres presas em harems. Patriarcado na antiguidade clássica e no desenvolvimento da Europa foi baseado na monogamia, nas suas formas de duplo padrão sexual, que não é vantajoso para as mulheres, é parte do sistema. No estado industrial moderno, como os Estados Unidos, as relações de propriedades dentro da família desenvolveram linhas mais de igualdade do que as que o pai possui poder absoluto, mas nas relações econômicas e sexuais dentro da família não mudaram necessariamente. Em alguns casos, relações sexuais são mais iguais, enquanto as relações econômicas mantêm-se patriarcais; em outros casos o padrão se reverte. Em todos os casos, no entanto, tais mudanças dentro da família não altera a dominação masculina no ambiente público, nas instituições e no governo. A família não apenas reflete a ordem do estado e educa as crianças a seguir ele, mas também cria e constantemente reforça essa ordem (Lerner, 1986, p.216-217).

Em seguida, vive-se um momento de repressão com a ditadura militar, porém, na década de 1970, o movimento ganha expressividade através dos debates públicos sobre o papel da mulher na sociedade. Além disso, o feminismo aproxima-se da esquerda e dos conceitos marxistas, esforçando-se para ganhar legitimidade. Na década de 1980, com o Brasil redemocratizado, o movimento ganha força, unindo-se com outros movimentos sociais, tais como: o movimento contra o racismo, fortemente influenciado pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica (González, 2020).

Esse foi um momento muito importante para o movimento feminista, pois, até então, o feminismo era voltado para classe média, e nesse momento ganha adesão das camadas populares. Em 1984, cria-se o Conselho Nacional da Condição da Mulher, que promove uma campanha vitoriosa para inclusão dos direitos da mulher na Carta Constitucional de 1988. Essas ações, do mo-

vimento, foram imprescindíveis para o teor da Constituição vigente, a mais democrática da história do Brasil (Del Priore, 2008).

Na década de 1990, uma das principais lutas do movimento feminista foi contra a violência doméstica, que encontrou forte apoio, em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha. A Lei Maria da Penha: **Lei nº 11.340**, viabilizou diversos desdobramentos para apoio das mulheres em situações de vulnerabilidade doméstica, como: delegacias das mulheres, formação do quadro policial para escuta e atendimento as mulheres, dentre outras ações (Brasil, 2006).

Neste momento, questões como sexualidade, corpo da mulher e a saúde, segundo Lorde (2020), antes ditas apenas de esfera privada, são publicizadas pelo movimento feminista, surgindo uma linguagem inovadora e preta. Esse movimento realizou enormes conquistas, principalmente, relacionadas à abertura do mundo do trabalho para a mulher.

Por isso, é inevitável compreender que na nossa realidade, na realidade das mulheres, a dupla ou tripla jornada de trabalho para quem tem filhos(as) ou não, companheiros(as) ou não e para quem, culturalmente, também se responsabiliza pelas atividades do lar ou dos cuidados familiares, principalmente as mulheres pretas. Porque, além de trabalhar fora, temos que realizar os afazeres domésticos, comprometendo nossa saúde, tempo, lazer e qualidade de vida (Lorde, 2020).

Feminismo: uma questão de justiça

Hoje a luta e reivindicações dos movimentos feministas não estão em torno das questões iniciais que incentivaram seus passos e jornada, com o passar dos anos surgem novas formas de organizações e comunicações, na busca pela emancipação feminina. Assim não existe apenas uma única bandeira de luta, pois estas ampliaram suas demandas para além das relações com gênero e compreenderam que dentro da lógica regida pelo capital existem grupos socialmente e historicamente discriminados.

E que é necessário ir além dos muros da sociedade capitalista, pois esta não proporciona meios possíveis para articulação e estratégias de emancipação, como afirma Louro (2014),

[...] A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 2014, p. 62).

Compreendemos a utilização de todos os espaços e todos os meios cabíveis e existentes para a dominação e alienação dos papéis de gênero. Conforme, Lorde (2020), “Eu não sou livre enquanto alguma mulher não o for, mesmo quando as correntes dela forem muito diferentes das minhas” (Lorde, 2020, p. 14).

Consequentemente o conservadorismo, não se preocupando apenas em maximização dos lucros na relação capital-trabalho, mas também controlando o corpo da mulher a deixando à margem do processo decisório, fazendo com que seu corpo seja público e não privado, este estabelece leis controladoras e punitivas, prejudicando primeiramente as mulheres pobres, trabalhadoras, negras e periféricas, atingindo a todas nós mulheres (Lorde, 2020).

O corpo não pertence à mulher, e se essa mulher for proveniente da classe trabalhadora, e se estiver à beira da condição de miserabilidade, o sistema capitalista representado na figura do Estado, toma para si o direito de decidir sobre a esterilização do corpo dessa mulher. Na atualidade, houve ca-

sos de esterilização de mulheres em situação de rua na cidade de São Paulo, e tantas outras que não saem nas mídias e que são silenciadas, amordaçadas (Louro, 2014).

A luta pelo direito ao corpo é uma demanda dos movimentos feministas, pois em torno dessa realidade está o direito à propriedade privada. E nos marcos da sociabilidade patriarcal e capitalista, a mulher é propriedade do homem. E, dessa forma, a liberdade de escolha passa por seu direito ao corpo, como nos aponta Beauvoir (1970),

A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a êle; ela não é considerada ser autônomo. [...] Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado; para êle, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro (Beavouir, 1970, p. 10).

A luta na sociedade contemporânea tenta se fazer de maneira horizontal, organizadas em coletivos e movimentos, conforme Bento (2022), suas prioridades são manifestadas de acordo com os lugares que as mulheres ocupam. Pode-se dizer que as bandeiras estão na voz e vivência das mulheres pobres, trabalhadoras, negras, transexuais, com deficiência, de toda mulher que todos os dias travam uma luta pela sua (re)existência, aos poucos os movimentos chegam, e nas pequenas lutas brotam raízes e plantam-se sementes, onde houver uma mulher presa nenhuma será livre (Lorde, 2020).

Conforme González (2020), essas lutas refletem sobre o lugar de subalternidade a que as mulheres negras foram submetidas ao longo da história do Brasil, pois as marcas do racismo, do machismo e do classismo aprofunda-

ram os preconceitos e as exclusões e ainda mantêm as mulheres negras numa posição social desprestigiada. É urgente mudarmos essa cultura, pois a consolidação dessa democracia feminista que pressupõe inserir mais mulheres nos espaços de poder, precisa, necessita aprender, com Piedade (2019), que

Quando eu argumentei que Dororidade carrega, no seu significado, a Dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo, destaquei que quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, têm um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca para manutenção de Poder... E o Machismo é Racista. Aí entra a Raça. E entra Gênero. Entra Classe. Sai a Sororidade e entra a Dororidade (Piedade, 2019, p. 46).

Ressaltamos a importância e o reconhecimento, quando concordamos com hooks (2021), que nos faz refletir, que é através da construção de uma ética amorosa que seremos capazes de edificar uma sociedade verdadeiramente igualitária, fundamentada na justiça e no compromisso com o bem-estar coletivo, uma vivência com base na justiça.

Asseveramos que os movimentos feministas lutam por justiça, compreendendo também as responsabilidades de proteção, acolhimento e instrução, tornam-se ainda mais necessários para que a Dororidade seja superada por todas. Validando a importância de avançar e transformar ambientes considerados acadêmicos, em lugar de luta, difusão e manifestação em prol das mulheres de todas as cores.

Considerações Finais

A partir do estudo desenvolvido nas autoras estudadas, durante as aulas doutorais, evidenciou-se a pertinência e relevância do tema abordado. Através do levantamento bibliográfico e dos resultados obtidos, podemos

constatar que para o movimento feminista chegar até os dias atuais foi um longo e muitas vezes tortuoso caminho de mudanças, dilemas, enfrentamentos, ajustes, derrotas e também vitórias.

Garantimos que o estudo evidencia que a luta feminista é histórica, contínua e plural. Ao longo do tempo, o movimento foi se reinventando, agregando sujeitos políticos diversos e ampliando suas bandeiras de luta, desde o direito ao voto até o enfrentamento das múltiplas opressões que incidem sobre o corpo e a vida das mulheres, em especial aquelas que pertencem a grupos historicamente marginalizados.

O feminismo, conforme analisado, não se limita a uma luta por igualdade entre os sexos, mas representa uma crítica profunda às estruturas patriarcais, racistas e capitalistas. Através das experiências e saberes construídos por mulheres negras, trabalhadoras, acadêmicas e militantes, o movimento conquista novos espaços e transforma o campo acadêmico, político e social. Ainda que os desafios permaneçam, os avanços são notórios, especialmente nas conquistas jurídicas, na presença política e na ressignificação dos espaços de poder.

O movimento feminista, através das mulheres e comunidades marginalizadas, enfrentou o autoritarismo das políticas, lutando e construindo novos espaços públicos democráticos, ao mesmo tempo em que se rebelava contra o autoritarismo patriarcal presente na família, na educação e nos espaços de trabalho.

No campo do direito ao corpo, as mulheres têm se apropriado de bandeiras históricas de luta e dado sua pauta ao movimento. Estabelecendo formas de enfrentamento diferenciadas e reivindicações que buscam fugir dos padrões estabelecidos socialmente. Contudo, o debate horizonte do enfrentamento da luta feminista ainda está num campo de disputa ideológica e política.

As mulheres jovens e que acessam o âmbito universitário ainda estão entre aquelas que regem a luta social no mundo e no Brasil. Contudo, não significa dizer que as mulheres na periferia não têm se expressado e se organizado. Nosso estudo compreende que a luta das mulheres por uma equidade

de gênero perpassa o rompimento com a lógica dominante de sistema regido nos marcos do capital. A luta feminista incorpora também essa pauta e neste debate, sujeitos diferenciados se manifestam e colocam de forma diferenciada.

O movimento feminista, enquanto movimento social, extrapolou os limites do seu *status* e do próprio conceito. Foi mais além da demanda e da pressão política na defesa de seus interesses específicos. Entrou na pauta do Estado, interagiu com ele e ao mesmo tempo conseguiu agregar e permanecer como movimento autônomo.

Na política, a participação das mulheres pelo direito ao voto manifestou que a condição desigual de gênero as renegava do poder decisório. No caso do Brasil recentemente tivemos uma mulher na Presidência da República e que foi usurpada pelo atual governo através do golpe.

Podemos concluir que a participação das mulheres na história por meio dos movimentos de lutas é de grande importância e teve muitas conquistas ao longo do tempo. Ainda está longe de ter a igualdade dos direitos, mas os avanços foram muito significativos, tendo destaque para a conquista em relação ao trabalho, em que, a cada dia que passa, elas estão mais à frente em conhecimento e valorização.

Assim, o movimento feminista tem ampliado suas lutas sociais, tem agregado sujeitos políticos e levantado novas e antigas bandeiras de lutas, mas, sobretudo repaginando suas formas de enfrentamento para assim garantir equidade de gênero e condições de igualdade, justiça, autonomia e emancipação humana.

Referências

ALVES, Aline Cristina. **A luta pelos direitos trabalhistas das mulheres no Brasil**. Curitiba: Unibrasil, 2014.

BEAUVOIR, Simone. **O primeiro sexo**. Tradução Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo** – a experiência vivida; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Cida). **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. Editora UNESP, 2022.

DEL Priore, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Editora: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2002.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e Conferências**. Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

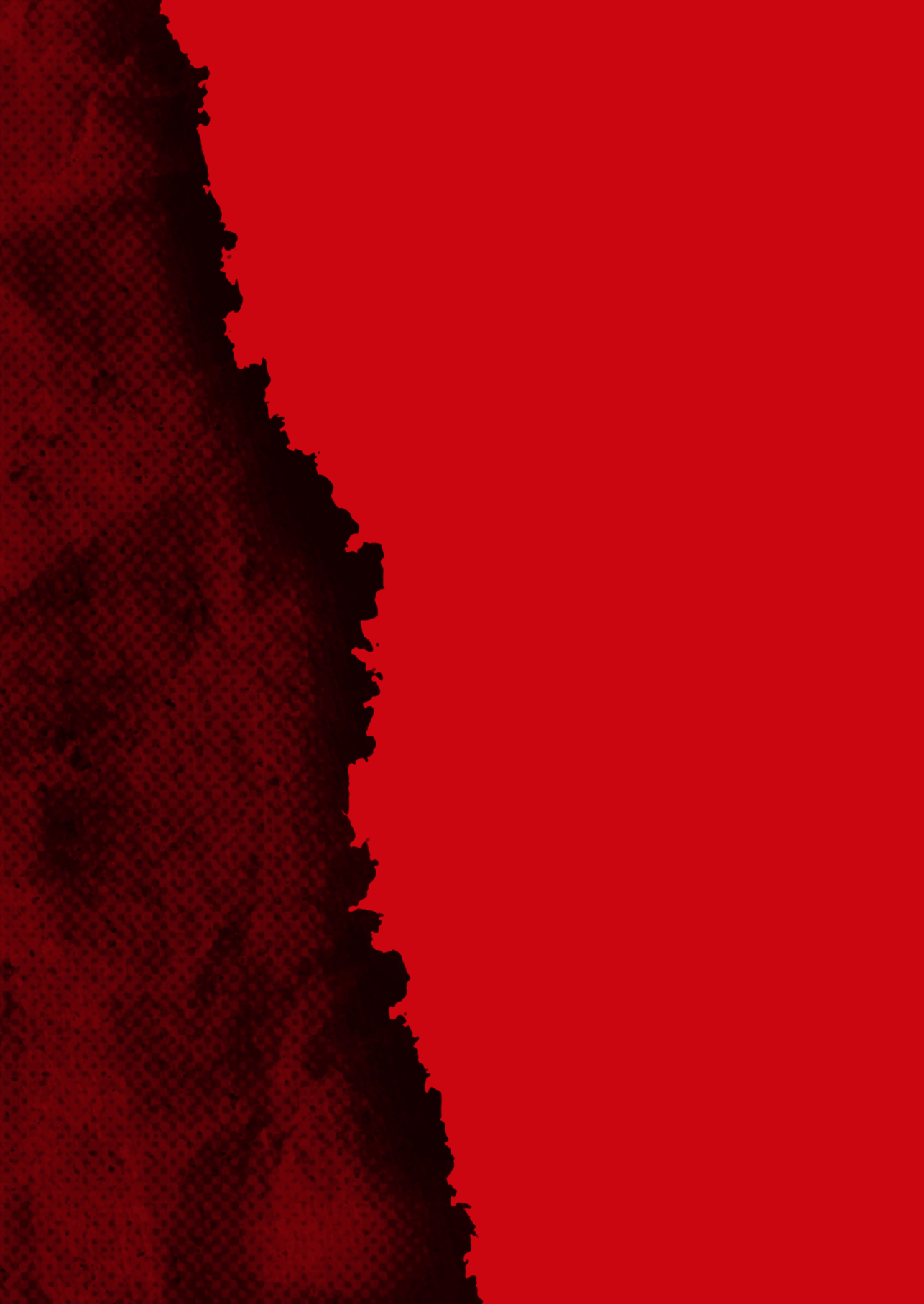
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres Pelos Homens**. 1ª Edição. Editora: CULTRIX, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 2011.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.





15

MULHERES INDÍGENAS E SUAS HISTÓRIAS DE VIVER: MEMÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Patrícia Cristina de Aragão

Introdução

No contexto contemporâneo, os povos indígenas lutam pelos seus direitos em várias esferas do social, cultural e político, apresentando, em suas lutas cotidianas, importantes pautas sociais refletidas a partir de seus territórios e representando esses espaços por meio de ações coletivas. Na eminência dessas questões, as mulheres indígenas têm um importante papel nas ações que fomentam as lutas dos povos indígenas. Elas, a partir de movimentos de mulheres e de seus coletivos, nas representatividades por meio da cena política e em marchas, como as das mulheres indígenas ocorridas em 2019, 2021 e 2023, buscam representar suas proposituras, inscrevem e circunscrevem, no cenário nacional, novas configurações sobre questões em torno das reivindicações indígenas na sociedade brasileira.

Nas suas trajetórias de lutas, estabelecem conexões importantes que fazem delas uma força motriz nas questões relativas aos enfrentamentos dos povos indígenas dentro/fora dos territórios. O movimento de mulheres indígenas na atualidade, a partir da articulação nacional de mulheres indígenas, aponta para o lugar de significado das indígenas no fortalecimento de suas mobilizações em nível nacional. Elas, por meio de suas redes de saberes e reivindicações, consistem numa presença significativa em prol dos seus povos e pautas sociais.

Em suas lutas, apresentam questões pertinentes e fundamentais, tais como: o território, a questão climática, segurança alimentar, saúde, violência, memórias ancestrais com base em um compromisso político e social com os povos que representam. Seus corpos-territórios/biomas mostram que, em suas vozes plurais, oriundas da diversidade de povos indígenas, os quais fazem parte da sociedade brasileira, colocam, na tônica, aspectos relevantes para compreender o lugar de luta social das mulheres indígenas no Brasil.

Observando a trajetória histórica das mulheres indígenas no espaço societário, chamamos atenção a um outro lugar de suas falas, a literatura. A

literatura de autoria de escritoras indígenas apresenta um viés inovador no campo literário, propiciando perceber as nuances dos povos indígenas, dos seus territórios e histórias, sobre a memória de suas trajetórias a partir da percepção e representação no texto literário elaborado por essas escritoras.

Com base nessas premissas, acreditamos que a escrita de mulheres indígenas contribui para a interface dialógica entre literatura e educação, colaborando para a interlocução entre as tessituras de suas escritas e a experiência vivencial dos povos indígenas, representada nos textos que elaboram. A maneira como elas deslocam seus olhares sobre a memória de seus povos permite, sobremaneira, perceber a relevância educacional e de formação cultural e política que aflora dessa vertente literária.

Tais aspectos propiciam pensar o lugar das mulheres escritoras indígenas e suas reflexões históricas, sociais, políticas no que se refere aos seus povos e culturas. No campo das produções literárias, a autoria de mulheres indígenas vem coadunar e unir forças por meio de uma escrita eivada de posicionamento crítico, político que alude ao território indígena a partir de uma fluência literária cuja autoria expressa o potencial criativo dessas escritoras.

Nessa esteira, este artigo tem por objetivo buscar refletir sobre o lugar das mulheres indígenas e suas memórias de resistências por meio da escrita literária. Nossa proposta é discutir sobre as mulheres indígenas e suas trajetórias a partir da ação de duas escritoras indígenas, Eliane Potiguara e Marcia Kambeba, enfatizando o diálogo e possibilidades da literatura produzida por elas para a educação. Suas obras apresentam uma linha de diálogo com as memórias de seus povos, além disso, por meio da memória literária de escritoras indígenas, é possível pensar o saber-fazer destas como educativo.

A memória torna-se a pedra angular de uma escrita que, ao mesmo tempo em que elabora uma crítica contundente sobre a situação dos povos indígenas no Brasil, também permite ensinar questões que abordam concepções e percepções sobre esses povos, as maneiras como eles têm lutado, a sua

força ancestral e as narrativas históricas de seus povos e seus percursos no espaço societário brasileiro.

Consideramos que os estudos que versam sobre a escrita de autoria de mulheres indígenas contribuem para a compreensão não apenas relativa aos povos indígenas, mas também sobre as mulheres e os posicionamentos destas com relação às suas histórias, memórias e a condição de vida e luta que empreendem na tessitura atual. Este estudo está vinculado às pesquisas sobre mulheres indígenas na literatura e na dimensão de suas lutas, aqui observadas como educativas, formativas e de conscientização política, sobre as práticas e ações de mulheres.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de interpretação histórica e literária e suas articulações com a perspectiva educacional, cujas fontes serão as produções literárias de mulheres indígenas. O livro *Metade Cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara, de 2015, das edições Grumin, 3ª edição, foi utilizado como análise.

Eliane, escritora e ativista, é considerada um dos expoentes da literatura indígena de autoria feminina, que muito tem contribuído com suas obras para pensar a trajetória dos povos indígenas no Brasil pelo campo da literatura. Por sua vez, Marcia Wayana Kambeba é indígena pertencente ao povo Omágua-kambeba, no Amazonas, é escritora, ativista da nova geração de escritoras indígenas, cuja proeminência de seus escritos permite compreender a luta, resistência e ações dos povos indígenas em suas reflexões.

Escritas literárias nas memórias de mulheres indígenas

Estamos aqui, apesar dos tempos sombrios. Aqui estamos pelo direito de ser diferente e viver porque somos iguais nas diferenças (Graça Graúna).

Nós mulheres indígenas já nascemos sabendo da importância de nosso território e como devemos manter o relacionamento com a mãe natureza e nosso povo. Esse relacionamento é desde o nosso surgimento, como humanos que é de forma singular a se relacionar com seres não visíveis aos olhos humanos, mas que para nós, é o que mantém equilíbrio, entre seres humanos e outros seres, tal relação é mantido desde nosso povo milenar, nossos povos ancestrais. (Braulina Aurora Baniwa).

As epígrafes da escritora e professora Graça Graúna e da antropóloga Braulina Baniwa apresentam uma importante dimensão reflexiva para pensarmos os direitos e a dimensão formativa dos diálogos entre as vozes plurais de indígenas mulheres e seus modos de viver. Consideramos que as mulheres indígenas apresentam um campo fecundo de possibilidades dialógicas com a educação e os contextos educacionais, pois trazem, em seus marcos e trajetórias, escritos de histórias de viver, compostas de leituras de seus contextos sociais e culturais, a partir de suas experiências individuais e coletivas. Tais experiências são relevantes para compreendermos a trajetória dos povos indígenas a partir das mulheres e como estas se posicionam frente às questões fundantes que ganham relevo e substância nas trajetórias dos povos indígenas no Brasil.

A literatura indígena não está somente para registrar a memória e identidade dos povos originários. Ela tem também uma função política e social, no sentido de trazer para o corpo do texto problemáticas que estão nessas comunidades, em grande parte devido ao contato com a cultura ocidental, outros pela própria natureza humana dos indígenas [...]. (Pereira; Sicsú, 2021, p. 54).

Partindo desse pressuposto, as escritoras indígenas criam liames entre sua produção literária e a vivência em seus territórios ou a memória destes.

Suas escritas literárias são tecidas por suas experiências de vida e dos povos que representam, são também eivadas de posicionamento político em relação à luta destes nos territórios.

A história das mulheres indígenas no Brasil foi e continua sendo marcada por lutas, resistências e transposições de fronteiras. Fronteiras tanto educativas, quanto sociais e políticas, contudo, por meio dos tempos, elas foram rompendo limites, delineando, assim, saberes e fazeres próprios de suas interpretações do mundo, de suas pertencas étnicas, de suas comunidades, de pessoas e lugares.

Diante das múltiplas formas de violências que os povos indígenas foram acometidos e neles as mulheres indígenas, a partir do projeto colonial de opressão dos corpos e da violência em relação aos seus territórios e práticas culturais, pensar sobre essas mulheres e seus percursos se torna primordial para compreender o que Ferro enfatiza sobre:

As violações contra os povos indígenas e as populações negras nas Américas não se findaram no período colonial e na independência dos Estados latino-americanos, elas se reelaboram e rebuscam tendo essas agressões coloniais como base. O colonialismo interno e a continuidade violentogênica das relações interétnicas demonstram a necessidade ainda atual de se pautar a emancipação epistêmica por essas mulheres. O conceito de corpo-território se desvincula de perspectivas teóricas ocidentais, tendo sido cunhado por intelectuais indígenas guatemaltecas e bolivianas para politizar e complexificar a violência sofrida pelas indígenas mulheres a partir de uma perspectiva intercultural. (Ferro, 2023, p. 3).

Podemos compreender que a atuação das mulheres indígenas é fundamental na luta, incorporando, nas bases de suas reivindicações, questões que norteiam as demandas dentro/fora das aldeias. Observando tal assertiva, Chaves afirma que

As mulheres vêm conquistando espaços políticos no interior do movimento indígena. Por todo o Brasil, sobretudo na última década, emergiram lideranças de diferentes povos, novas associações formadas apenas por mulheres foram constituídas, e houve notável ampliação da participação de mulheres indígenas nas últimas disputas eleitorais¹. Dentre as razões para essa crescente presença das mulheres no movimento indígena, estão a fragilização dos direitos e desmonte da política indigenista no país. [...] as mulheres anunciam o corpo-território como seu campo de batalha e categoria de luta, um todo inseparável e que permite a existência dos povos. (Chaves, 2021, p. 51).

Tal perspectiva aponta que as mulheres indígenas, a partir das suas trajetórias na sociedade brasileira, têm nos ensinado sobre os seus povos, territórios, ancestralidades, memórias, resistências e re-existências. Esses conhecimentos apresentam potencial formador e educacional e de memória, cujas bases estão focadas em suas experiências cotidianas. Tomando por referência essas múltiplas trajetórias de lutas e os sentidos produzidos nelas, faz-se mister refletir sobre como a produção de autoria indígena feminina propicia formar, pelos olhares e escritos de escritoras que se articulam com as histórias do seu povo, e suas escritas apresentam uma dimensão educativa a partir do fio condutor da literatura.

Observamos que as escritoras indígenas, em suas abordagens literárias, buscam nortear os aspectos históricos e o cultural de seu povo, visto que fazem parte do repertório social vivenciado em seus territórios. Logo, o texto literário que produzem tenciona ainda problematizar o lugar e as pertencas das mulheres indígenas e suas representações sociais a partir da relação entre a produção de uma escrita que referencie os povos indígenas, focalizando novos olhares sobre os percursos tomados por estes grupos étnicos no Brasil a partir de suas escritas. Assim, consideramos que:

A literatura é histórica e viva, se move, tanto no conteúdo como na linguagem, mexendo, por consequência, em suas características [...]. A literatura indígena são os textos escritos, ilustrados e idealizados pelos próprios indígenas, de dentro de suas vivências, sejam elas nos espaços rurais ou urbanos, e sejam individualmente ou de autoria coletiva, em sua maioria estimulados e iniciados como forma de registro das histórias orais dos avós, avôs, anciões e conhecedores da história local onde vivem os autores dessa literatura (Carvalho; Santos, 2023, p. 7-8).

Nos textos literários de escritoras indígena, estas buscam, na confluência da memória, histórias, vivências fruto da realidade do território de cada povo, incluir, em sua escrita literária, as experiências de suas culturas, cosmologias e narrativas. Esse tipo de fazer literário consiste num veio fértil para problematizar inúmeros aspectos que permeiam as trajetórias dos povos indígenas no Brasil. No século XX, a literatura de autoria indígena ganhou evidências, conforme atesta Oliveira (2021, p. 9), ao citar que “a literatura indígena tem como característica a voz da resistência, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu ensino diferenciado ao indígena”.

Tal abertura possibilitou que escritores e escritoras indígenas pudessem ser reconhecidos em seu fazer literário. No âmbito dessa conjuntura, a escrita de mulheres indígenas foi um marco no desbravamento da mulher por novos itinerários sociais, em que ela se situou enquanto sujeito político, diante das intempéries vivenciadas. Esse período também se notabilizou como um momento de reinvenção da mulher e suas experiências políticas, educacionais e culturais na criação de novos horizontes de percepção do social.

Diante dos enfrentamentos dos silenciamentos e apagamentos, essas mulheres não se emudeceram, pois, no silêncio de suas reflexões, passaram a ecoar seus gritos de liberdade. Suas vozes, muitas vezes cerceadas,

buscaram e buscam empreender um processo social pela igualdade de gênero, por seus direitos e pela construção de suas identidades. Forjaram, no cotidiano, tanto no espaço público como no interior das aldeias, maneiras de empreender suas ações e fazer história, mesmo diante de padrões sociais podadores de suas atitudes, de suas condições sociais, de seus marcadores identitários de gênero, etnia, cultura e política.

Consideramos importante pensar a relação entre as literaturas indígenas de escrituras femininas e a história, observando os contextos de lutas, de propostas inclusivas nas produções literárias, e as maneiras como as mulheres originárias se posicionam frente ao lugar das histórias, às memórias e às práticas de seus povos por meio do ambiente de suas escritas. O campo da educação é fertilizado pela complexidade de saberes ancestrais que toma relevo nessa literatura, pois ela permite educar.

Os temas abordados nas produções de Eliane Potiguara e Marcia Kambeba permitem entrelaçar as questões relativas a gênero, raça e memória num exercício pleno de discussão em torno dos saberes dos povos indígenas, a partir de uma escrita insubmissa eivada de sentidos e posicionamentos críticos e reflexivos sobre as histórias que contam os povos indígenas no Brasil.

Os estudos de gênero abriram leques de novas possibilidades na educação, para leituras sobre as mulheres e suas atuações no campo social, político, cultural e educacional brasileiro, apontando para a dimensão e importância das investigações que tais pesquisas propiciam para o conhecimento sobre o espaço vivencial e para as maneiras como elas encontraram, na luta diária, meios para se sobrepor à opressão societária, a qual, muitas vezes, tentou reduzir o potencial de ação que desenvolveram.

Nas suas práticas literárias, Eliane Potiguara e Marcia Kambeba, duas gerações de escritoras, formam um repertório de eixos que navegam entre o território como lugar de pertença, a natureza como caminho e meio de viver e sentir a vida, e diferentes formas de conviver nos espaços que referenciam seus direitos por justiça social, na promoção de pautas sobre os direitos so-

ciais dos povos indígenas e a relação destes com a terra, natureza e o sagrado, aspectos que trilharam nas escritas dessas mulheres. Partindo dessa premissa, elas buscam reafirmar a memória de seus povos, por meio de uma escrita fluida, de um posicionamento inovador de um pensamento fértil.

A autoria feminina indígena busca, no campo literário, apresentar questões que venham a representar os anseios e perspectivas dos povos indígenas. Esse tipo de construção literária permite perceber como aspectos que norteiam as vozes indígenas estão presentes no texto literário de autoria de mulheres. É uma literatura que comunica os processos de resistência dos povos indígenas, questiona sobre os direitos à terra, à saúde.

É uma vertente da literatura brasileira que aponta e apresenta contextos históricos e sociais, não apenas de luta e resistência dos povos indígenas, mas o apagamento destes na sociedade brasileira. Tomando como referências essas premissas, Eliane Portiguara ressalta que “as pessoas indígenas morrem pela falta de uma posição governamental que faça exercer os direitos indígenas neste país. Os indígenas precisam sair das paredes de museus e das salas de exposição” (Potiguara, 2018, p. 103).

Partindo dessa assertiva, torna-se possível compreender o posicionamento crítico da autora aos direitos sociais e humanos dos povos indígenas e as maneiras como que a sociedade brasileira, sobretudo, o Estado os tem tratado. Focalizando a eminência desses temas, Potiguara questiona: O que o país fez para os povos indígenas? Que lugar foi dado para eles? Acerca desse aspecto, coloca-se argumentando que: O indígena brasileiro não pode ser mais idolatrado na sua cultura e arte, nas suas fotografias, nas suas artes cinematográficas e nas suas expressões literárias e orais, sendo, literalmente, ignorado na sua condição física, humana, social e política (Potiguara, 2018).

Potiguara, ao fazer a crítica à maneira como a sociedade brasileira historicamente subalternizou os povos indígenas e apagou seus direitos sociais, a partir de diversas formas de violências, se posiciona em suas reflexões

acerca das discriminações e preconceitos em relação a esses povos. Um outro aspecto que faz parte da composição de sua escrita literária é a discussão em torno da ancestralidade, o sagrado e a natureza e a visibilidade que a autora dá a cada uma dessas esferas que fazem parte do viver indígena. Ela ainda mostra que:

o esplêndido das nuvens e os trovões, o canto lírico e doce dos pássaros e uma finidade de belezas naturais, inclusive a beleza do ser humano. Tudo isso constitui a biodiversidade do planeta Terra. Tudo é muito sagrado. É preciso fazer esta leitura para que se possa construir autorrespeito (Potiguara, 2018, p.106).

Respeito, valorização, direitos, biodiversidade, sagrado, palavras que norteiam as práticas de escrita de Potiguara, quando ela menciona sobre essa multiplicidade de aspectos que fazem parte do viver indígena e da luta que esse povo empreende. Assim como Eliane Potiguara em seus escritos parte da opressão, ausência de direitos, relação com o sagrado e a natureza, Márcia Kambeba, em sua literatura, traz para o centro das discussões questões importantes sobre os povos indígenas, buscando dar visibilidade para essa luta em sua poesia.

Em uma poesia com marcas de resistência, chama atenção a relação que esses grupos étnicos têm com o território, a natureza e o que para ele é consistente em suas práticas sociais e culturais. Em “Resistência indígena”, poema em que Kambeba (2020, p. 34) lança a discussão em torno da opressão colonial e reflete com traçados em torno do contexto, ela aponta, de forma seminal, a ação colonizadora sobre os povos indígenas e a resistência destes.



Quando as expedições aqui chegaram
Nesse solo meus pés já haviam tocado
Meus cabelos cobriram meu corpo
Com as palhas fazia um traçado.

Homens altos, vestidos,
Com arma na mão,
Meu povo correu, se escondeu,
Que confusão!

Resistimos a uma guerra
De dizimação e epidemia,
Escravidão e exploração,
Maus tratos que covardia
Falavam em nome de um Cristo,
Qual Cristo? Não se via.



Observamos que, em sua poética, Kambeba mostra o que significou para os povos indígenas o encontro com o colonizador, um rastro de violências com escravização, dizimação e epidemia. Sobre isso, temos os registros desses vestígios até a contemporaneidade com a sistemática violação das terras e direitos indígenas. Podemos articular a narrativa poética de Kambeba sobre a situação dos povos indígenas a partir da colonização com a narrativa de Brighenti, quando este focaliza que:

A violência sistêmica é resultado do processo histórico de inferiorização do outro, tratando-o como não sujeito portador de

direitos a partir de classificações autoritárias, que em cada momento histórico se fazem representar pela sociedade dominante de forma diferenciada (Brighenti, 2016, p. 107).

Esse autor observa que, no contexto contemporâneo, a violência em relação aos povos indígenas acontece “associada às questões territoriais pela conquista e manutenção dos territórios” (Brighenti, 2016, p. 114). No poema “Lamento da terra”, Kambeba (2020, p. 60) traz, nos recônditos de suas memórias, a violência com que os povos indígenas foram tratados. Tal tratamento tem reverberado até os dias atuais, com a ausência de justiça social e do respeito aos direitos humanos desses povos. Nos seus versos, ela ressalta que:



Minha pele foi rasgada
Minha alma se cortou
No meu grito de agonia
O meu sangue derramou

A memória dos meus filhos
Homem branco afetou.
Por milênios enterrados
Em meu solo se entregou.



Conhecer a realidade histórica e social dos povos indígenas a partir da escrita dessas mulheres, no sentido de compreender como elas se posicionam sobre questões que povoam as suas culturas, sinaliza para significativa contribuição da literatura indígena produzida por elas para ressignificar esses lugares de pertencças.

A Lei n.º 11.645, de 2008, estabelece a articulação com a história dos povos indígenas enquanto marco legal. Ela fez, em 2023, 15 anos de sua implementação e promulgação; ademais, a dimensão de sua importância como política afirmativa, como marco legal, é que essa legislação trouxe para o campo educativo a possibilidade de discutir a presença e a temática indígena. Nessa perspectiva, a literatura de autoria indígena de mulheres estabelece pontes de diálogos com a lei quando aborda temáticas sobre os povos indígenas.

A literatura de autoria de escritoras indígenas possibilita essa proximidade com os conhecimentos dos saberes e fazeres indígenas, com seus territórios de viver propiciando, assim, um ensino articulado com questões que permeiam suas realidades históricas e sociais. A presença indígena, na autoria literária, trouxe outras possibilidades de leitura e compreensão sobre os povos indígenas em seus diferentes territórios de viver, a partir de suas narrativas de memória e de ancestralidade, apresentando um outro viés literário para compreensão da trajetória dos povos e comunidades indígenas, como povos originários e comunidades tradicionais que constroem, elaboram e reelaboram as trajetórias de suas múltiplas histórias.

A prática autoral de mulheres indígenas na literatura trouxe novas nuances na compreensão de que trazem a interpretação que fazem de suas histórias, culturas e memórias, retirando do lugar subalterno os povos indígenas e os colocando como protagonistas de suas histórias. Além disso, enfatizam-nos com base nas próprias histórias que ouviram contar, cujas narrativas fizeram parte da memória e tradição oralizada, baseadas em costumes e valores de seus povos.

A luta e a mobilização dos movimentos indígenas foram fundamentais na constituição tanto dos direitos sociais dos povos indígenas brasileiros, como dessa literatura e de todo seu arcabouço narrativo, que se propõe a preservar histórias que fizeram parte da composição das etnias indígenas e da valorização desses saberes. Para Giacomolli (2020, p. 14-15), “as histórias indígenas são povoadas pelas experiências, histórias e tradições dos narradores anônimos, [...] com a intenção de passar ensinamentos e valores”. Os escritores e escritoras indígenas trabalham com as memórias que fazem parte das

historicidades de seus povos e trazem representações destes. Logo, essas escritas marcam esses grupos pelas suas visões de territorialidade e ancestralidade.

O corpo tem memória, nesse sentido, se torna importante compreender, no contexto da memória, como o corpo feminino indígena foi forjando sua trajetória, a partir das histórias, das práticas sociais, educacionais, políticas e culturais desenvolvidas nas suas comunidades. A memória destas constituem-se como um importante registro literário, histórico e educacional para entender, como suas ações, no campo literário, foram se compondo como narrativas das vozes, antes silenciadas, de seus povos.

É fundamental compreendermos os sentidos de luta e resistência contidas nas linhas que forjam essas escritas literárias para perceber nelas uma perspectiva formadora. Para Gondar (2008), a memória reconstrói acontecimentos que foram desnudando aspectos ocultados pelo tempo, silenciados aos ouvidos dos outros, mas que ganham contornos e significado na vida das mulheres indígenas, porque, por meio delas e de suas escritas literárias, vem à tona o ato de lembrar, de relembrar as narrativas dos saberes da tradição que marcam a ancestralidade de seus povos.

Acreditamos que a vida em seus diversos liames se consubstancia por apresentar diferentes etapas, e, em cada uma delas, os sujeitos sociais mostram uma nova nuance e uma perspectiva diferente de visualizá-la. As lembranças arquivadas na memória das escritoras Eliane Potiguara e Marcia Kambeba formam o fio condutor que liga e religa vidas humanas por meio dos tempos, pois a memória nos fornece balizas que permitem essa imersão.

Na busca de desvelar essas histórias, acreditamos no que as mulheres indígenas escritoras se referem sobre o fato de o conhecimento que adquiriram e a forma de atuação social que desenvolveram ao longo da vida terem sido fundamentais para nortear suas narrativas literárias, desenvolvendo discussões que permeiam as cosmovisões de mundo destas e o acervo de conhecimento de que são portadoras. Se no passado, pela colonialidade, suas vozes foram subalternizadas, negadas e apagadas, no contexto contemporâneo as vozes de mulheres indígenas na literatura trazem, para a centralidade da vivência social, o potencial criativo e educador da ação dos povos indígenas.

Considerações finais

Consideramos que a literatura produzida pelas escritoras Eliane Potiguara e Marcia Kambeba traduz um percurso autoral cujas marcas sociais e históricas que vicejam, representam, no ato de suas escritas, um lugar de fala, de posicionamento crítico e político que é atravessado pelas memórias de seus povos e que traduzem suas tradições, culturas, desvelando, em seus textos literários, a perspectiva dos povos indígenas em movimento de luta.

Essa literatura contribui, sobremaneira, para pensar a história e a memória da educação a partir dos protagonismos de mulheres indígenas na escrita que desenvolvem sobre seus povos. Uma escrita repleta de significações e que nos permite perceber a sua dimensão formacional no que se refere à história da educação em que mulheres indígenas, no jogo de cena da literatura, são protagonistas de uma escrita politicamente centrada e que, culturalmente, educa por meio e a partir de seus saberes e fazeres literários.

Referências

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 103-120, 2016.

CARVALHO, Eliana M.S.; SANTOS, Renata Lourenço. Literatura indígena: entre memória e história. **Educação em Revista**, v. 39, e38419. Belo Horizonte, 2023.

CHAVES, Kena A. Corpo-território: reprodução social e cosmopolítica – reflexões a partir das lutas das mulheres indígenas no Brasil. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universitat de Barcelona**, Barcelona, v. 25, n. 4, p. 51-71, 2021.

FERRO, Larissa C.S. Gênero e colonialidade: indígenas mulheres descolonizando os estudos de gênero. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 11, n. 1, jan./jun. 2023.

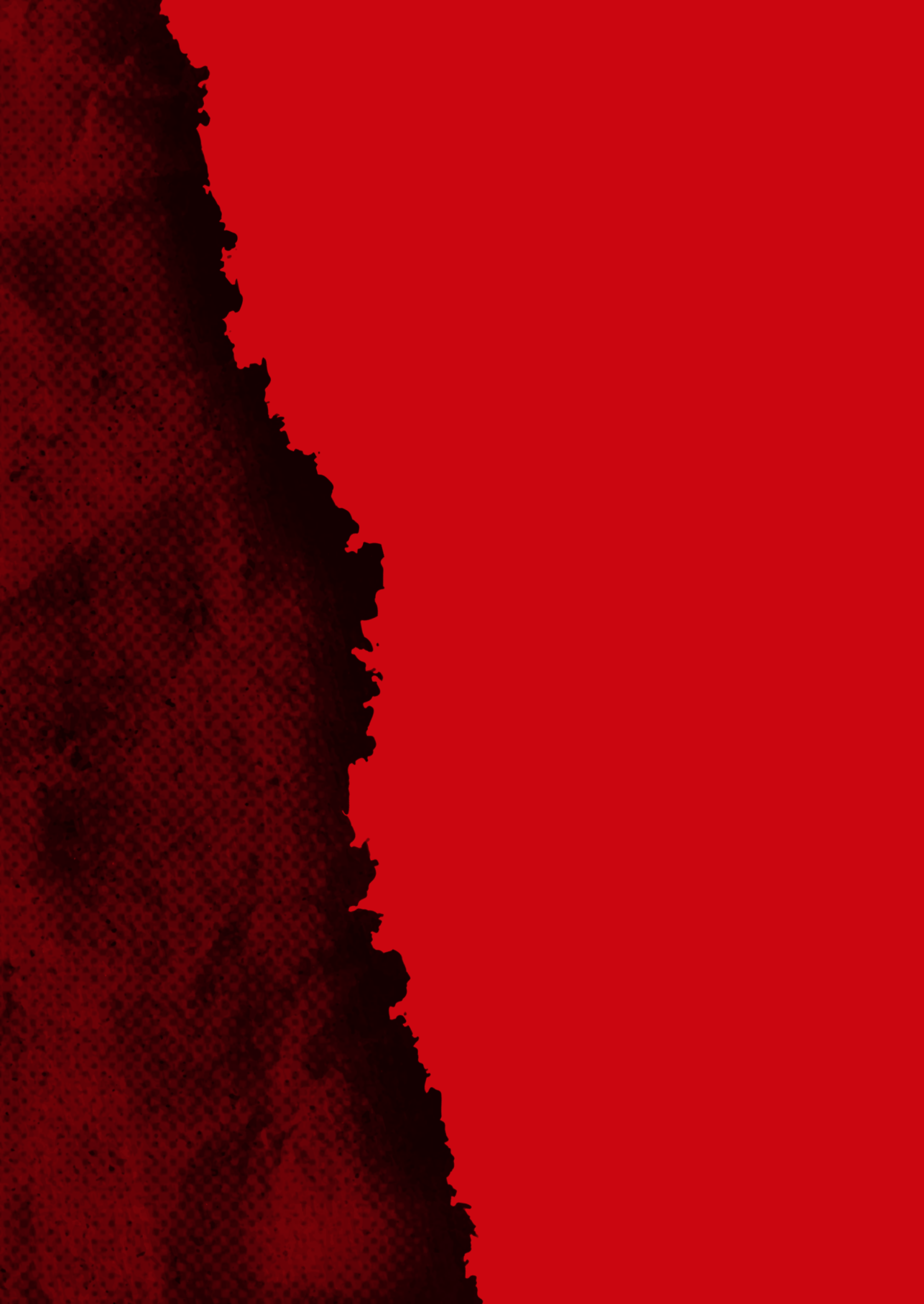
GIACOMOLLI, Dóris Helena Soares da Silva. **Literatura indígena e a narrativa de memória**: Eliane Potiguara, Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2020. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Letras.

GONDAR, Jô. **Memória individual, memória coletiva, memória social**. Morpheus -Revista Eletrônica em Ciências Humanas. Ano 08, número 13, 2008.

KAMBEBA, Márcia Wayana. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

PEREIRA, Danglei de Castro; SICSÚ, Delma Pacheco. Denúncia e dialogismo em Canumã: a travessia. In: PEREIRA, Danglei de Castro; SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto (org.). **A insustentável leveza: literatura e sua análise**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2021.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: s. n., 2018.



16

DO PECADO À DOENÇA: REFLEXÕES SOBRE A INTERDIÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA¹⁴

Josivan Alves Ribeiro

Patrícia Lima Freire

José Gerardo Vasconcelos

¹⁴ Este texto é um recorte de minha dissertação de mestrado em Educação, defendida em 2023, na Universidade Federal do Ceará.

“A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social permeada por inumeráveis questões. Através dela, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo espectro do que entendemos como sendo a nossa identidade. Todavia, como veremos, esse jogo não se faz à margem da história; muito pelo contrário, ele se fabrica no intercâmbio de significados e contextos que ocorre entre o “eu” e o “outro”, o “eu” e o “nós”, o “nós” e o “eles”, enfim, acontece na troca reinterpretativa de significados e interações sociais e institucionais que criam posições sociais e, consequentemente, posições identitárias e políticas” (Prado; Machado, 2008, p. 7).

O trecho acima extraído da obra *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*, de Prado e Machado (2008) nos mostra o quanto a sexualidade humana está em constante transformação. Desde que fomos inseridos no convívio social, percebemos as diferenças existentes entre as pessoas. Rapidamente os sujeitos que se desviam da heterocisnormatividade¹⁵ são identificados e assim são alvo do preconceito e da homofobia. No entanto, precisamos questionar mais e ir além do senso comum e perceber as seguintes questões: como nasce a homofobia? A quem ela serve? Por que as sexualidades desviantes da norma heterossexual são rapidamente hostilizadas, sendo, portanto, relegadas a um espaço de imoralidade pervertida?

Essas questões suscitam respostas, pois é consensual nas pesquisas acadêmicas que as evidências encontradas através das mais variadas investigações modificam as concepções dos sujeitos em um processo de resignificação de ideias e apropriação dos conhecimentos cientificamente elaborados.

15 Refere-se à heterocisnormatividade como o conjunto de normas que se baseiam na heterossexualidade e na identidade de gênero em consonância com o sexo biológico, falsamente naturalizadas pela sociedade, excluindo-se as demais identidades de gênero que destoam desse padrão (Butler, 2003).

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é o de fazer um exame de como a homossexualidade tem sido interdita ao longo da história da humanidade, trazendo as percepções da igreja, a condenação das leis, o rigor da cultura e a patologização pela medicina desse comportamento. Ao final, pretendemos ressignificar essas reflexões, trazendo novas percepções sobre esse processo de interdição da homossexualidade.

No arcabouço teórico, trazemos as construções de Prado e Machado (2008) através da obra *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*, em que fazem uma análise da homossexualidade na sociedade hodierna. Para a consecução do trabalho foi de muita importância a obra *Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo*, de Antunes (2017), que faz um estudo da presença da homofobia em pessoas hétero e não-heterossexuais. As observações de Foucault (1988), sobretudo em *História da Sexualidade I*, foram fundamentais para sedimentar os aspectos teóricos da investigação científica.

Nas palavras de Prado e Machado (2008, p. 38), “a distinção regulatória que se estabeleceu entre heterossexuais e homossexuais se erigiu colocando a heterossexualidade burguesa como ‘natural’, como a única experiência identitária capaz de expressar o desejo sexual humano de forma saudável e correta.” Apesar de não ser considerada como ‘natural’, – vista pelo prisma da heterossexualidade compulsória – a homoafetividade sempre foi um comportamento sexual presente na história da humanidade.

Para comprovar essa afirmação, faço referência às ideias de Antunes (2017), que nos traz uma leitura sobre a homossexualidade e como ela sempre esteve presente nas práticas sexuais das pessoas ao longo dos séculos. Fruto de uma vasta pesquisa de revisão de literatura, a investigação realizada por Antunes (2017) nos traz a ocorrência das primeiras manifestações da homossexualidade, vejamos:

O que as ciências biomédicas definiram como sendo a heterossexualidade, sempre foi considerada “natural”, em relação às orientações sexuais “possíveis”. Porém, os relacionamentos entre pessoas definidas como pertencentes ao mesmo sexo sempre existiram. No entanto, até o início do estabelecimento do cristianismo, não havia a mesma compreensão quanto àquilo que definimos atualmente como homossexualidade, bissexualidade¹⁶, heterossexualidade e assexualidade¹⁷. Porém, já havia relatos de relações sexuais entre homens nos povos antigos. Registros arqueológicos apontam para 5.000 a.C. na Era Mesolítica onde as relações entre pessoas do mesmo sexo estão representadas em uma rocha encontrada em Addarana, Sicília. Nessa inscrição em rocha, homens e mulheres dançam ao redor de duas figuras masculinas com ereção. Supõe-se que esse registro represente uma relação entre pessoas do mesmo sexo (Antunes, 2017, págs. 22-23).

Já em 1964, foi descoberto em Sakkara, perto de Mênfis, Egito, um túmulo com figuras de dois homens de mãos dadas e abraços afetuosos¹⁸. Os nomes *Khmuhotep* e *Nianknhum*, que significam “juntos na vida, juntos na morte” estão entrelaçados de forma decorativa. A data de sua construção foi durante o reinado na quinta dinastia do faraó Niuserre (2453-2422 a. C). Acredita-se que os dois homens tiveram um caso amoroso, segundo Antunes (2017).

16 Segundo as ciências biomédicas, a bissexualidade consiste na atração física e afetiva por pessoas de ambos os gêneros podendo variar de interesse em relação a cada um dependendo do momento ou fase da vida. O termo deriva do prefixo latino *bi* que significa “dois”; do latim *sexus* que significa “sexo” e do sufixo *dade*, que significa “o modo de ser” (Abdo, 2000).

17 De acordo com o psicólogo canadense Anthony F. Bogaert, em seu livro *Entendendo a Assexualidade*, esta pode ser definida pela completa falta de atração sexual e/ou interesse sexual (Bogaert, 2012).

18 Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/o-que-explica-o-registro-de-dois-homens-abracados-em-uma-tumba-no-egito.phtml>, acesso em 22/03/2025.



Imagem 1 - Niankhkhnum e Khnumhotep.

Fonte: Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/e7/55/fc/e755fc104239229bfb11b1a10d24ea8a.jpg>

Na figura, podemos perceber que os dois homens estão próximos, se abraçando. Tal descoberta faz com que haja fortes resquícios que de fato sejam um casal homoafetivo, apesar das interpretações discordantes de outros pesquisadores. Como podemos depreender das palavras de Antunes (2017), as primeiras manifestações da homossexualidade ocorreram bem antes do surgimento da própria palavra **homossexual**, como a conhecemos hodiernamente.

No entanto, a **homossexualidade** como a percebemos, é algo recente na história da humanidade, porém, podemos dizer que a **homofobia** é uma forma de discriminação por orientação sexual que pessoas *gays* podem sofrer. Nesse sentido, temos que entender a etimologia do termo. Ele surge da palavra “homossexualidade”, englobando uma gama de atitudes e sentimentos negativos em relação a pessoas que são identificadas ou percebidas como lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transgêneros, *queer*¹⁹, intersexuais, assexuais e pansexuais que ocupam o grupo denominado LGBTTQIAPN+²⁰. Nas palavras de Antunes (2017, p. 95), ela pode ser expressa como “a antipatia, desprezo, preconceito, aversão, ódio, agressões físicas e verbais ou até mesmo o extermínio (crime de ódio). Pode ser baseado em medo irracional, e às vezes é relacionada a crenças sociais, principalmente às religiosas”. Antunes nos traz ainda a origem etimológica do termo homofobia:

Weinberg desenvolveu o conceito mais plenamente em seu livro *Society and The Healthy Homosexual*²¹, publicado em 1972, ele definiu a homofobia como um pavor de estar em ambientes fechados com homossexuais. No caso de estar presente nos próprios homossexuais, definiu como sendo a abominação, ódio e desrespeito por si mesmos. Homofobia é uma mistura da palavra *homo-* em si e do morfema neo-clássico, “fobia” que vem do grego, *-phobos*, que significa “medo”, “aversão”, “repulsa”, “falta de tolerância”, e “medo mórbido” (Antunes, 2017, p. 113).

19 O termo *Queer*, ao pé da letra, significa estranho e sempre foi usado como ofensa a pessoas LGBTTQIAPN+. No entanto, a comunidade se apropriou do termo e hoje é uma forma de designar todos que não se encaixam na heterocisnormatividade, que é a imposição compulsória da heterossexualidade e da cisgeneridade.

20 É a sigla utilizada para falar de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-binários. O símbolo + diz respeito à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero (Weiss, 2021).

21 O título em português pode ser traduzido por “Sociedade e o homossexual saudável”.

Outra categoria que surge a partir dos escritos de Antunes (2017) é a homofobia internalizada que “em linhas gerais, é definida como o preconceito historicamente construído, este é composto pelo machismo, heteronormatividade²², heterossexismo²³ e a misoginia²⁴. No processo de socialização ela é introjetada por todas as pessoas, independente de sua orientação sexual” (Antunes, 2017, p. 15).

O conceito de homofobia internalizada também pode ser “definido como medo à própria homossexualidade, é um fenômeno cultural, que não é universal, nem toma as mesmas formas ou o mesmo significado em diferentes grupos sociais” (Pereira, 2002, p. 107).

No seu processo de construção, o comportamento homossexual sofreu condenação pela sociedade, “ao longo da história, ele foi sendo capturado por instituições como a cultura (hábitos, costumes e tradições), igreja (pecado), sistema político-jurídico (crime) e por fim, as ciências biomédicas (patologia)” (Antunes, 2017, p. 19). Uma leitura de mundo feita a partir dessa perspectiva oferece subsídios para a construção da imagem da homossexualidade como uma postura indesejável, portanto, passível de repreensão e punição.

22 Por heteronormativas entendem-se as instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não apenas com que a heterossexualidade pareça coerente - ou seja, organizado como sexualidade - mas também a privilegia. Sua coerência é sempre provisória e seus privilégios podem adotar várias formas: passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é entendida como um estado natural e também se projeta como uma conquista moral (Garcia, 2017, p. 19).

23 O sexismo, assim como o racismo e o classismo, é um sistema de sentidos material e histórico. É um modo de organização social em que um aspecto da sexualidade se sobrepõe a outro, se afirma com paradigma, se naturaliza como regra e oprime os demais. O sexismo não é algo subjetivo, individual, que se manifesta entre pessoas. Ele está estruturado e inserido na sociedade, na forma como ela se organiza e se reproduz, por meio das instituições sociais, da mídia e principalmente por meio das vítimas da violência (Antunes, 2017).

24 Devido à valorização histórica do homem e do gênero masculino, por intermédio do machismo, o gênero feminino e a mulher foram sendo desprestigiados mediante a misoginia. A palavra vem do grego misogunia, sendo miseó, que significa “ódio”; e gyné, “mulher” ou “feminino”. Ou seja, é o ódio, o desprezo ou a repulsa à mulher, ao gênero feminino e às características associadas a eles (Antunes, 2017).

Assim, cada uma dessas instituições demanda um tratamento diferente. A igreja vai tentar salvar a alma pecadora, por meio de penitência e evangelização. O sistema político-jurídico irá legislar e punir por meio da prisão. A medicina irá tratar da “doença” e tentar achar a cura por meio da medicalização e internação (Antunes, 2017).

O reflexo desse modelo de interdição pode ser percebido quando vemos igrejas praticando a repressão sexual contra seus fiéis, através do julgamento moral contra essas pessoas pelo fato de serem *gays*²⁵. Na concepção judaico-cristã, na visão bíblica, o destino final dos pecadores que não se arrependem é a separação eterna de Deus, ou seja, o inferno.

No entanto, pessoas *gays* também têm direito a professar um credo, seja ele qual for. Cumpre destacar que as mais recentes regras do Vaticano aprovaram novas diretrizes dos bispos italianos que permitem que homens assumidamente *gays* entrem nos seminários desde que se abstenham de sexo, em um ajuste inesperado à forma como a Igreja Católica considera possíveis futuros padres.

Para Peter Fry e Edward McRae (1991), em seu livro *O que é homossexualidade?*, as pessoas homossexuais não sofrem de nenhuma “condição”, mas que acabam, isto sim, sendo levadas por pressões sociais, em grande parte, a desempenhar variações pouco ortodoxas dos papéis sociais normalmente atribuídos aos homens e às mulheres.

Defendem ainda em sua tese que nas pequenas tribos estes papéis e a maneira pela qual a homossexualidade é pensada são mais ou menos homogêneos, isto é, são compartilhados por todos os membros destas sociedades. Mas, nas sociedades industrializadas que são altamente diferenciadas socialmente, como é o caso da sociedade brasileira, existem vários “papéis homossexuais” variando de região para região e de segmento social para segmento

25 As relações homossexuais - bem como a masturbação, a fornicação e uso de métodos contraceptivos artificiais - são considerados pecados graves.

social. Além disso, esses “papéis homossexuais” se transformam ao longo do tempo paralelamente a outras transformações sociais (Fry; McRae, 1991, p. 12).

Contudo, a fim de entender melhor como se processa a homofobia na atualidade, precisamos escrutinar os interditos impostos à homoafetividade ao longo da história. Primeiramente entenderemos como a igreja, as leis e os costumes interditaram a homossexualidade. Ao final da investigação, observaremos como a medicina patologizou o comportamento *gay* e a percepção da travestilidade e da transsexualidade pelo Conselho Federal de Psicologia.

Interdição da homossexualidade pela igreja, leis e costumes

A igreja durante muito tempo colocou a mulher em uma situação de inferioridade perante o homem. Nas passagens bíblicas, é comum percebermos a figura da mulher como o ser inferior, menor em relação ao homem. A genealogia bíblica cristã nos traz o surgimento da mulher, considerando-a como uma parte do primeiro homem, Adão, que teve uma de suas costelas arrancadas, para a criação de Eva, a primeira mulher. Portanto, podemos entender a concepção bíblica de criação do homem e da mulher como sendo a forma mais natural de se perceber essa relação de dominação, nos parecendo ser natural entender que ao fazer um para o outro, essa relação estabelece algo considerado natural, portanto certo, sob o ponto de vista da criação. Nesse entendimento, conceber uma relação entre pessoas do mesmo sexo contrapõe a ordem natural, culturalmente aceita. Qualquer situação em que um homem se relacionasse com outro homem, poderia ser considerado um ato de extremo pecado, considerado o segundo maior, dentre todos.

Assim, percebemos o quanto a igreja foi responsável pela imagem de negatividade que a homoafetividade ainda carrega nos dias atuais. Não é incomum a ideia de que ser *gay* não é certo, que não é algo “normal”, que não agrada a Deus e que é pecado. A ideia de pecado ainda é permeada por algumas religiões, principalmente as abraâmicas, Catolicismo, Islamismo e

Judaísmo, dentre outras, que também veem a homoafetividade como algo passível de interdição.

Ao ler a bíblia, vemos passagens que corroboram com esse pensamento. “Com homem não te deitarás, como se fosse mulher; abominação é” (Levítico 18:22)²⁶. “Quando também um homem se deitar com outro homem, como com mulher, ambos fizeram abominação; certamente morrerão; o seu sangue será sobre eles” (Levítico 20:13)²⁷.

Porém, ao fazermos uma leitura mais profunda, principalmente do contexto histórico em que essas passagens bíblicas foram escritas, podemos perceber que apesar de categóricos, ou seja, apesar de condenarem explicitamente a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, a sociedade judaica passava por um momento bastante instável, conforme podemos perceber nas palavras de Antunes (2017, p. 33):

Os judeus eram constantemente perseguidos e mortos por inúmeros motivos históricos. Sua população e exército precisavam ser aumentados para que pudessem lutar contra ataques que sofriam. As mulheres eram propriedades dos homens e suas obrigações domésticas possuíam grande significado religioso. Aliás, muitos dos costumes judaicos configuravam-se como obrigações religiosas. O valor dado a família era muito importante, pois era considerada uma das células fundamentais que uniam e sustentavam a existência de seu povo. No entanto, os povos vizinhos não pregavam a mesma disciplina. Em muitos deles, as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram comuns.

Em contrapartida, percebe-se que apesar das interdições morais bíblicas, a sexualidade humana foi sendo construída ao longo dos séculos, e os

26 Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/lv/18>, acesso em 21 de dez. 2021.

27 Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/lv/20>, acesso em 21 de dez. 2021.

dogmas religiosos foram, durante muito tempo, os responsáveis pela construção da negatividade em relação a alguns aspectos da sexualidade humana. Assim, nas palavras de Foucault:

O valor próprio do ato sexual: o cristianismo o teria associado ao mal, ao pecado, à queda, à morte, ao passo que a Antiguidade o teria dotado de significações positivas. A delimitação do parceiro legítimo: o cristianismo, diferentemente do que se passava nas sociedades gregas ou romanas, só o teria aceito no casamento monogâmico e, no interior dessa conjugalidade, lhe teria imposto o princípio de uma finalidade exclusivamente criadora. A desqualificação das relações entre indivíduos do mesmo sexo: o cristianismo as teria excluído rigorosamente, ao passo que a Grécia as teria exaltado — e Roma, aceito — pelo menos entre homens (Foucault, 1984, p. 17).

Foucault faz um resgate histórico e nos traz um forte argumento para nos fazer compreender como a homossexualidade foi sendo interdita nos mais diferentes momentos da história.

A igreja continua sendo um forte vetor da homofobia, ao longo do século XII, a inquisição foi instaurada na Europa. Nessa ocasião, a igreja proibiu por meio do concílio de Latrão o celibato obrigatório entre os padres, na tentativa de coibir a prática sexual entre eles. Na intenção de penalizar aqueles considerados sodomitas²⁸,

O papa Gregório IX (1160-1241) instituiu o direito ao tribunal do Santo Ofício (Inquisição), em 1231, e ordenou o combate às mazelas difundidas em toda Europa. A sodomia era considerada a pior das heresias e para sodomitas, a idade do sodomita justifi-

²⁸ Considerava-se sodomia a prática sexual que não fosse a vagina sendo penetrada pelo pênis.

cava como a pena era aplicada. Após confissões obtidas sob tortura, o indivíduo abaixo de 15 anos era recluso por três meses. Acima dessa idade, deveria ir preso e posteriormente pagar multa. Os adultos deveriam pagar multas, caso contrário, tinham os seus genitais amarrados e deveriam andar nus pela cidade, serem açoitados e depois expulsos. Caso fossem maiores de 33 anos, o acusado seria julgado, sem direito a defesa e, caso condenado, morto em fogueira e seus bens confiscados (Antunes, 2017, p. 38).

Mais uma vez percebemos o quanto o poderio da igreja consegue criar valores na sociedade, uma vez que a negação da vivência da sexualidade proíbe inclusive os próprios clérigos ao direito à vivência da sexualidade, ainda que não necessariamente seja a homossexual.

O Sumo Sacerdote da Igreja Católica, Papa Francisco, em sua *Exortação Apostólica Pós-Sinodal*²⁹, um texto em que lança aos seus clérigos e membros da Igreja as considerações que faz sobre a relação com o outro, nos traz em seu bojo uma passagem que considera como de “situação mais complexa”, cita em cujas famílias há a existência de pessoas homossexuais, estes devem ser tratados da seguinte forma:

Examinei a situação das famílias que vivem a experiência de ter no seu seio pessoas com tendência homossexual, experiência não fácil nem para os pais nem para os filhos. Por isso desejo, antes de mais nada, reafirmar que cada pessoa, independentemente da própria orientação sexual, deve ser respeitada na sua dignidade e acolhida com respeito, procurando evitar qualquer sinal de discriminação injusta e particularmente toda a forma de agressão e violência. Às famílias, por sua vez, deve-se assegurar

29 Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://www.vatican.va/content/francesco/en/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html&sa=D&source=docs&ust=1676419224720525&usq=AOvVaw2D6xVL5EraF0EmNU8xxPe. Acesso em 14 de fev. de 2023.

um respeitoso acompanhamento, para que quantos manifestam a tendência homossexual possam dispor dos auxílios necessários para compreender e realizar plenamente a vontade de Deus na sua vida.

Percebemos ser de grande valia a importância dada pelo Santo Padre dentro do que preceitua a fé católica e seus preceitos religiosos, no que tange à existência da homossexualidade no seio das famílias.

No entanto, com o surgimento da burguesia e do sistema capitalista, as relações de poder entre as sociedades mudaram, dessa forma, a filosofia, religião, política, costumes, cultura, os modos de ser e viver dos europeus dominaram o mundo (Antunes, 2017). Assim, ainda no século XV, através da forte transição cultural provocada principalmente pelo Renascimento,

As cidades ricas do norte da Itália, em particular Florença e Veneza, eram conhecidas pela sua prática generalizada do amor entre as pessoas do mesmo sexo. Era praticado por uma parte considerável da população masculina e construído ao longo do padrão clássico estético da Grécia e Roma antigas. A partir do século XV, as leis anti-sodomia parecem se fundamentar no princípio do incentivo ao crescimento populacional a fim de explorar e colonizar novas terras, recém descobertas pelas grandes navegações. As condenações religiosas e jurídicas regem-se por interesses de dominância entre os povos, forçando um crescimento populacional pelo artifício de proibições das práticas sexuais de sodomia (Mottier, 2010; Stearns, 2010 *apud* Antunes, 2017, p. 39).

Entretanto, apesar de normalizada no movimento cultural renascentista, a prática sexual entre homens também foi considerada crime na Espanha, momento em que começa a inquisição espanhola (1493) e na Inglaterra,

momento em que foram proclamadas como crime todas as atividades sexuais não-reprodutivas. Portugal estendeu a criminalização da sodomia às suas colônias, definindo a prática sodomita como sendo o mais “torpe, sujo e desonesto pecado ante Deus e o mundo, impondo ao infrator que seja queimado até virar pó, para que não reste memória de seu corpo e nem sua sepultura” (Antunes, 2017, p. 40).

Em *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*, Foucault (1988), nos traz um dado interessante a respeito da interdição da sexualidade em meados do século XVIII, vejamos as palavras do autor:

Esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta sem dúvida porque é fácil de ser dominado. Uma grave cautela histórica e política o protege; pondo a origem da Idade da Repressão no século XVIII, após centenas de anos de arejamento e de expressão livre, faz-se com que coincida com o desenvolvimento do capitalismo: ela faria parte da ordem burguesa (Foucault, 1988, p. 11).

Vê-se através do excerto que o capitalismo também confere apoio a interdição da homossexualidade, que agora passa a ser reprimida, dominada. Foucault continua sua linha de pensamento ao questionar toda a exacerbação em torno do sexo, a não ser para a reprodução, a força de trabalho e a reprodução da força das relações sociais.

Ainda hoje em pleno século XXI, mesmo com todo o avanço alcançado por meio dos movimentos sociais e também pelo desenvolvimento de uma cultura mais abrangente em relação a homossexualidade, ainda existem 11 países em que ter relações sexuais com uma pessoa do mesmo sexo é algo que pode ser punido com a pena de morte.

O que os países consideram “crime” tem diferentes nomes em cada país, sendo chamado de “crime antinatural”, “sodomia” ou “atos homossexu-

ais”. A sentença também é executada de diferentes formas: força, decapitação ou apedrejamento. E, em alguns casos, aplica-se somente aos homens³⁰.

O normal e o anormal: a patologização da homossexualidade pela medicina

No século XVIII, as ciências biomédicas foram responsáveis pela interdição da homossexualidade. O papel da mulher, até então, vista como ser inferiorizado, não possibilitava a ascensão ao âmbito social, apenas a sua reclusão. Portanto, para a mulher estava destinado o espaço privado do lar, enquanto o espaço público era ocupado praticamente pelo homem (Antunes, 2017). Não obstante, a mulher negra sempre esteve no espaço público trabalhando.

As diferenças entre corpo masculino e feminino foram estabelecidas pela classe médica. Essa justificativa biológica amparava, naturalizava e “explicava” a dominação social do homem em relação à mulher. No entanto, à época, aquele que conhecemos como sendo o “homossexual” passou a ocupar então o lugar que a mulher ocupava até o século XVIII, isto é, passou a ser o homem invertido. Assim, nas palavras de Antunes (2017),

A partir de então, começou-se a querer entender os mecanismos deste “desvio instintivo da sexualidade normal”, a fim de corrigi-los. Conforme defende Foucault (1993), o homossexual é visto como uma ameaça ao sistema de funcionamento social, modelo de família e perpetuação da espécie. A prática da sodomia é transformada na figura do sodomita, ou seja, antes do século XIX, o que havia era somente a prática da sodomia, e não a figura do sodomita. A orientação do desejo afetivo sexual passa a definir a identidade total de um sujeito (Antunes, 2017, p. 42).

30 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-64252532>. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

A mulher até então vista como ser inferior transfere essa característica negativa também ao *gay*, que assume todas as prerrogativas negativas do ser feminino, até então considerado fraco, submisso, frágil e dependente. Ser *gay* então passa a ser motivo de redução da sexualidade, pois acreditava-se que ele necessariamente ostentaria características consideradas culturalmente femininas. Antunes (2017) explica ainda que:

Somente desta forma a inversão poderia ser explicada, pois estava de acordo com as normas vigentes de gênero. A compreensão apresentada pela medicina da época era que o sujeito tinha o corpo de homem no qual “habitava uma mulher”. Seu psiquismo era considerado feminino, por isso que ele sentia atração afetivo/sexual por homens. As normas de gênero organizavam o funcionamento da célula (a família) fundamental que sustentava o sistema burguês. Tais sujeitos eram considerados perversos, pois seus instintos sexuais foram degenerados. Além disto, eram vistos como inferiores, pois subvertiam a ordem moral da sociedade. Conforme já salientado, o grande preconceito na verdade era contra os aspectos considerados femininos quando se apresentava no indivíduo chamado de invertido. Tais características eram associadas ao preconceito milenar já existente contra a mulher (Antunes, 2017, p. 43).

Ocorre que essa ordem moral da sociedade foi construída na sociedade burguesa da época, que reverbera ainda hoje na sociedade hodierna – apesar das mudanças que percebemos, principalmente dos modelos de família tradicional e família ampliada – pensando não a homossexualidade como sendo algo simplesmente ruim e pecaminoso. A justificativa para a interdição da homossexualidade e sua consequente patologização vem de outro lugar, pois nas palavras de Antunes (2017):

Era necessário um conhecimento e ordenamento dessas populações para que elas se adequassem ao novo sistema político e econômico que surgia: o capitalismo industrial, agora incorporado ao capitalismo comercial. O processo de urbanização gerou pressão, anonimato e a criação dos chamados “desviantes” que não se adequavam às normas reguladoras das estruturas de poder e o funcionamento social capitalista e urbano. Assim, por exemplo, o desempregado passou a ser patologizado de “vagabundo” e a prostituta de “compulsiva sexual”, ou seja, em geral, aquele que não fosse economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo, era considerado “anormal” (Antunes, 2017, p. 46).

Sobreveio àqueles sujeitos que demonstravam uma sexualidade não heterossexual serem considerados “anormais” perante a sociedade da época. Diante desse fato, façamos uma correlação aos dias atuais, em que a homofobia é um problema social que ainda vigora na nossa sociedade. Assim, as ciências biomédicas fizeram nascer o termo “anormal”. No entanto, quando mal utilizado pode gerar muitos transtornos, pois quem poderia considerar alguém como “normal” ou “anormal”, aqueles a quem foi dado a primazia do determinismo biológico? Portanto devemos entender o termo como algo que deve ser lido de forma muito cuidadosa, pois pode relegar aos sujeitos não-heterossexuais um lugar de desprezo, sendo perpetuada sobre estes a homofobia internalizada.

Em *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*, Foucault (1988) nos traz um dado interessante a respeito da interdição da homossexualidade em meados do século XVIII, vejamos as palavras do autor:

A sodomia - a dos antigos direitos civil ou canônico - considerada como um tipo de ato de interdição, em que o autor não passava de seu sujeito jurídico. Assim, nas palavras dele, o homossexual do século XIX, se tornou uma personagem: um passado

histórico, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa, pois nada daquilo que ele é, escapa à sua sexualidade, pois ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita, por tanto, sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. Por isso, é de sua essência, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular (Foucault, 1988, p. 44).

A medicina moderna, até bem pouco tempo ainda considerava o comportamento homossexual como uma manifestação patológica, sendo vista como desvio sexual, tendo sido constado inclusive na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

Em 1952, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) publica a primeira edição nacional do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Nesse manual, encontra-se uma categoria genérica denominada de “Desvio sexual” em uma subcategoria genérica denominada de “Transtorno de Personalidade Sociopática”, em “Transtornos de Personalidade”. Estava categorizado como doença junto com a homossexualidade o transvestismo, pedofilia, fetichismo e o sadismo sexual (incluindo estupro, ataque sexual, mutilação) (Antunes, 2017, pág. 78).

Assim, a ciência da época considerava a homossexualidade como doença, só vindo a despatologizá-la somente com a publicação do DSM III, em 1987. No entanto, no Brasil, já ocorriam movimentos pela despatologização da homossexualidade, conforme o excerto abaixo, podemos perceber que a homossexualidade passa a ser então desconsiderada como doença,

Em 1985, o Conselho Federal de Medicina do Brasil retirou a homossexualidade da condição de desvio sexual e doença. Em 1989, o código de ética dos jornalistas brasileiros passou a in-

cluir a proibição de discriminação por orientação do desejo afetivo. Em 1992, a Associação Americana de Psiquiatria, reconhecendo o poder do estigma contra a homossexualidade, emitiu um comunicado, reafirmado pelo seu Conselho de Curadores que considerava que a homossexualidade em si não implicava qualquer prejuízo na estabilidade, julgamento, confiabilidade, capacidades sociais, profissionais gerais. A Associação Americana de Psiquiatria apelou a todas as organizações internacionais de saúde e organizações psiquiátricas em outros países para pedir a revogação da legislação que penalizava os atos homossexuais por adultos em privado (Antunes, 2017, p. 103).

No entanto, podemos perceber que apesar das mudanças nos códigos médicos, cite-se o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em português, as CID-10 e CID-11, as Resoluções psiquiátricas do Conselho Federal de Psicologia, a figura do *gay* continua sendo estereotipada e menosprezada. Não poderíamos deixar de citar a transexualidade, que após 28 anos constando no rol de doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS), deixou-se de ser considerado um “transtorno de personalidade” e agora passa a ser considerada “incongruência de gênero”.

Considerações Finais

Frente ao que foi exposto, percebemos o quanto a homossexualidade sofreu interdições, seja pela igreja, seja pela própria cultura, pelas leis e ou pelas ciências biomédicas. O preconceito que vemos hoje ainda é um resquício dessa construção da homossexualidade como doença ou algo pecaminoso. Assim, percebe-se o quanto é necessário discutir sobre o assunto na intenção de proporcionar uma cultura de valorização do ser humano, sobretudo aquele que por ter uma orientação não heterossexual, acaba sendo alvo da homofobia e do preconceito por parte daqueles que ainda não conseguem compreender que a homoafetividade não é algo ruim, pelo contrário, é uma característica subjetiva das pessoas que junto com outras nos fazem ser únicos e especiais.

Nessa perspectiva, frente ao que foi trazido principalmente pela medicina, a psiquiatria, as leis, foi necessário uma mudança de atitude e a partir do aparecimento, no século XIX, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico”, isso permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais, nessa região de “perversidade”; mas, também, possibilitou a constituição de um discurso de “reação”; a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade”, e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico (Foucault, 1988).

Assim, passamos a compreender melhor como a homofobia é operada nos espaços de poder, passando a analisá-la dentro da cultura que engendra e opera também uma interdição à homoafetividade, trazendo as questões concernentes a essa interdição a fim de podermos melhor compreender e assim possamos traçar rotas de fuga para viabilizar vivências homossexuais, naturalizando-as, equiparando direitos e respeitando suas múltiplas existências.

Referências

ABDO, C.H.N. **Sexualidade humana e seus transtornos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2000

ANTUNES, P. P. S. **Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo**. 1ª. ed. São Paulo: Annablume, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOGAERT, A. F. **Understanding asexuality**. Rowman and Littlefield Publishers, Inc. United States, 2012.

CECCARELLI, P. R. **A invenção da homossexualidade**. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 2, n. 02, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2268>. Acesso em: 27 nov. 2022.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. 15ª Edição.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal Editora, 1984.

FRY, P. McRAE, E. **O que homossexualidade?** Coleção Primeiros Passos, São Paulo - SP, Editora Brasiliense, 1991.

GARCIA, C.C. (Org.). **O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente**. Organizadora Carla Cristina Garcia. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2017.

PEREIRA, H; LEAL, I. A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais. **Análise Psicológica** (2002), 1 (XX): 107-113

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

WEISS, W. **Movimentação Epistêmico-Axiológica em canais de ativismo digital feminista: uma perspectiva multidisciplinar.** 2021. 309 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.



AUTORES(AS)

ALINE SOARES CAMPOS

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). Pedagoga e graduada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Pesquisadora do grupo de pesquisa NHIME (Núcleo de História e Memória em Educação – UFC).

E-mail: alinescampos71@gmail.com

ANA CRISTINA DE MORAES

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela UFC, especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduada em Arte-Educação pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande) e em Serviço Social pela Uece. Professora adjunta da Uece. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN). Líder do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh).

E-mail: cris.moraes@uece.br

BRENDA RODRIGUES FREIRE

Psicóloga pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Saúde da Família e Psicologia do Trânsito. Atua como psicóloga clínica e como psicóloga escolar no Núcleo de Acolhimento Multiprofissional da Educação do município de Itapipoca/CE (NAME).

E-mail: freirebrendarodrigues@gmail.com

CLAUBER NASCIMENTO DE SOUSA

Mestrando em Linguística e graduado em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor efetivo de Inglês da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará.

E-mail: clauber.nascimento@educacao.fortaleza.ce.gov.br

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

Psicóloga, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (Uece), Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI).

E-mail: debora.aguiar@uece.br

DENÍLSON ALBANO PORTÁCIO

Técnico em Educação da Secretaria da Educação Básica; graduado em Letras; especialista em Investigação Literária (UFC); especialista em Planejamento de Ensino e Avaliação de Aprendizagem (UFC); especialista em Gestão Escolar (UDESC/UECE); mestre em Letras (UFC); Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: denilsonap@seduc.ce.gov.br

DHARA SANTOS MENDES

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

EMANUELA FERREIRA MATIAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Doutoranda em Educação Brasileira- PPGE/UFC. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana. Atua na área de educação. Tem experiência nas temáticas ligadas aos movimentos sociais, educação e relação étnico-racial, educação e saúde, Africanidades brasileiras, Territórios de Maioria Afrodescendentes, quilombos urbanos, Diversidade e Gênero.

E-mail: emanuelamatias26@gmail.com

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (Uece), vinculada à Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI). Integrante do grupo de pesquisa em Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE).

E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br

FRANCISCA MAYANE BENVINDO DOS SANTOS

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora efetiva da rede de ensino municipal de Fortaleza - CE. Integrante do Núcleo de Memória e História da Educação (NHIME/UFC).

E-mail: mayanebenvindo@gmail.com

FRANCISCA RISOLENE FERNANDES ROCHA

Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Alfabetização e Multiletramentos; em Gestão Pedagógica da Escola Básica; e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora efetiva do município de Horizonte.

E-mail: profarisolenefernandes@gmail.com

FRANCISCO ADILSON LOPES DA SILVA

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Mestre em História e Culturas pela Uece. Atua como professor efetivo do município de Caucaia.

E-mail: asilvalopes@hotmail.com

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em Arte-Educação com ênfase em Música pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Artes Visuais pela UECE/Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em História pela UFC. Docente do curso de licenciatura em Artes Visuais da UECE/UAB. Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho, Maracanaú, Ceará. Arte-Educadora, cineclubista e artista visual.

E-mail: izabel.soares@aluno.uece.br

JAIREILSON SILVA DE SOUSA

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como Professor de Filosofia da Secretaria de Educação do Ceará. Doutorando em Educação pela UFC.

E-mail: jaireilson.sousa@prof.ce.gov.br

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Pós-doutor em História da Educação, doutor e mestre em Sociologia e graduado em Filosofia. Professor titular de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: gerardovasconcelos1964@gmail.com

JOSÉ OLÍMPIO FERREIRA NETO

Mestre em Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-graduação Profissional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professor Efetivo de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará.

E-mail: joseolimpio.ferreira@educacao.fortaleza.ce.gov.br

JOSEFA JACKLINE RABELO

Professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Emancipa da Uece/UFC.

E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

JOSIVAN ALVES RIBEIRO

Doutorando em Educação e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Pedagogia pela UFC. 3º Sargento da Polícia Militar.

E-mail: josivan.alves@alu.ufc.br

JÚLIA DE FÁTIMA SANTOS DA SILVA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Pedagogia pela UFC. Professora Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

E-mail: juliadefatima.edc@hotmail.com

MÁDJA DIÓGENES MAIA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Intercampi de Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

E-mail: madjamaia13@gmail.com

IA KÉLIA DA SILVA

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, com bolsa Funcap. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN. Graduada em Pedagogia pela UERN. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Russas/CE, com atuação no Conselho Municipal de Educação (CME). Integrou como bolsista, de 2011 a 2014, o Programa de Educação Tutorial - PET/MEC/SESu (PET Pedagogia/UERN). Participou de atividades no Laboratório de Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE, de 2011 a 2014. Editora de seção da Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (RECEI).

MARISOL DOS SANTOS

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Artes com ênfase em Música pela Universidade Estadual do Ceará (2018) e em Musicoterapia pela Faculdade Padre Dourado (2016). Graduada em Música/Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Iniciou seus estudos de música no Conservatório Alberto Nepomuceno (2008). Dedicou-se às pesquisas na área da Educação e Educação Musical principalmente nos seguintes temas: Ensino de Música - Educação, Currículo e Ensino-Formação, Sociologia da Educação e da Música, bem como performance feminina e Estudos da Música Cearense. É Integrante do grupo de estudos Genit - Universidade Estadual do Ceará, com foco no Autismo - área de atuação como musicoterapeuta. Como artista, desenvolve trabalhos como cantora solista em seu trabalho autoral, bem como cantora de Música Popular Brasileira e Cearense. E-mail: marisol@alu.ufc.br

MARLIA AGUIAR FAÇANHA

Graduada em História pela UFC. Mestre em Ensino de História - Profhistória pela UFRN. Graduada em Artes Visuais pela Uece e especialista em Gestão da Escola Básica - Uece. Atualmente, é doutoranda em Educação Brasileira pela UFC. Professora efetiva de História da rede pública estadual de ensino e Técnica educacional na Seduc-CE.

E-mail: marliaaguiarf@gmail.com

MAYARA CRUZ ALBUQUERQUE

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN-UECE). Graduada em Artes Visuais - UECE/UAB (2024). Mestra em História e Letras pelo PPGIHL- Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará (2019). Graduada em Letras/Língua Portuguesa - Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Especialista em Literatura e Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Militante feminista e uma das fundadoras do Coletivo Feminista Severinas. Mediadora do Clube de Leitura Mulher e Literatura, nas cidades de Quixeramobim e Quixadá. Coordenou o Cine Conselheiro, projeto contemplado no XI Edital Ceará de Cinema e Vídeo 2014, da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, e atualmente coordena o Cine Severinas, um cineclube feminista itinerante no Sertão Central do Ceará. Idealizadora do projeto Severinas Mulheres do Sertão, um projeto ativista feminista sobre mulheres que vivem nos Sertões do Ceará. Desenvolve pesquisas no campo da literatura, fotografia, audiovisual e gênero.

E-mail: cruz.albuquerque@aluno.uece.br

NÁDJA DIÓGENES MAIA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Intercampi de Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

E-mail: njdmaia@gmail.com

NATÁLIA VIVIANE SANTOS DE MENEZES

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos também pela Universidade Federal do Ceará. Nutricionista graduada pela Universidade Estadual do Ceará. Servidora pública da Universidade Federal do Ceará, vinculada ao Restaurante Universitário, que integra a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Atua com ênfase em cultura alimentar, cozinha afrodescendente e relações étnico-raciais e de gênero em educação. Desenvolve atividades de pesquisa junto ao projeto “Mulheres Negras Cotistas na Universidade”.

E-mail: nutrinatalia@ufc.br

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Doutora em Educação. Professora do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História, Cultura e Ensino do CNPq. Coordenadora do Projeto de Pesquisa nos Territórios dos Encantados: Memória e Ancestralidade na Literatura Indígena em Tessituras do Ensino de História.

Email: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

PATRÍCIA CHAGAS FORTES

Professora Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cearense (FAC).

PATRÍCIA LIMA FREIRE

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista Capes.

E-mail: paztyfreire@gmail.com

PEDRO ROGÉRIO

Professor Associado II da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Universidad de Valladolid. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Música – licenciatura – pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como avaliador e parecerista em eventos acadêmicos e científicos. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC e do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos da Música Cearense (GRUPECE) e do Laboratório de Epistemologia da Música da UFC. Professor Associado II do Curso de Música – licenciatura – da UFC.

PRISCILA MAYARA PINHO VIEIRA

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Atualmente atua como professora efetiva na rede pública de Caucaia.

E-mail: priscilavieira@idear.org.br

REBECA SOUZA PITA

Professora pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica e Escolar pela Faculdade Focus. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Graduada em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

ULYANE VIEIRA GOMES

Psicóloga e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui experiência na área clínica e docência na área de Psicologia da Educação.

E-mail: ulyanegomes@gmail.com

VANESSA MARIANO DE CASTRO

Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará.

E-mail: vanessamarianocastro@gmail.com

WILLAME ANDERSON SIMÕES REBOUÇAS

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e especialista em Educação para a Sexualidade pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

E-mail: willameanderson@gmail.com

YOHANA ALENCAR OYÁTÒSÍN

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (MePESa/ Unileão). Advogada. Licenciada em pedagogia - Unibf. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5138600483060866>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8573-3347>.

E-mail: yohanaalencar.adv@gmail.com

ORGANIZADORAS(ES)

JOSIVAN ALVES RIBEIRO

Doutorando em Educação, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Integrante da linha de pesquisa NHIME (História e Memória da Educação - UFC).

E-mail: josivan.alves@alu.ufc.br

ALINE SOARES CAMPOS

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). Pedagoga e Graduada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Pesquisadora do grupo de pesquisa NHIME (Núcleo de História e Memória em Educação – UFC).

E-mail: alinescampos71@gmail.com

FRANCISCA MAYANE BENVINDO DOS SANTOS

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da educação básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Pesquisadora no grupo de pesquisa NHIME - Núcleo de História e Memória em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduada em Pedagogia pela Uece.

E-mail: benvindomayane@gmail.com

EMANUELA FERREIRA MATIAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Educação Brasileira - PPGE/UFC. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana. Atua na área de educação. Tem experiência nas temáticas ligadas aos movimentos sociais, educação e relação étnico-racial, educação e saúde, Africanidades brasileiras, Territórios de Maioria Afrodescendentes, quilombos urbanos, Diversidade e Gênero.

E-mail: emanuelamatias26@gmail.com

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Professor titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. É líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME.

E-mail: gerardovasconcelos@ufc.br

Este livro foi composto nas famílias tipográficas:

Garamond Premier Pro, Desenvolvida por Robert Slimbach, de Adobe Originals.

PODIUM Soft, Desenvolvida por Mateusz Machalski, de Capitalics.



ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

Mesa Diretora 2025-2026

Deputado Romeu Aldigueri
Presidente

Deputado Danniel Oliveira
1º Vice-Presidente

Deputada Larissa Gaspar
2ª Vice-Presidente

Deputado De Assis Diniz
1º Secretário

Deputado Jeová Mota
2º Secretário

Deputado Felipe Mota
3º Secretário

Deputado João Jaime
4º Secretário

