

FEMINISMOS^N E EDUCAÇÃO



ORGANIZADORES

JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR

LILIANA RODRIGUES

MARCÉLIA AMORIM CARDOSO



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Jonas Alves da Silva Junior
Liliana Rodrigues
Marcélia Amorim Cardoso
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

FEMINISMOS E EDUCAÇÃO

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2021

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Diagramadores e Designers CRV
Revisão: Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

F329

Feminismos e educação / Jonas Alves da Silva Junior, Liliana Rodrigues, Marcélia Amorim Cardoso (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

182 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-1727-0

ISBN Físico 978-65-251-1730-0

DOI 10.24824/978652511730.0

1. Educação 2. Feminismos – Educação 3. Gênero – Sexualidades 4. Diversidade I. Silva Junior, Jonas Alves da. org. II. Rodrigues, Liliana, org. III. Cardoso, Marcélia Amorim, org. IV. Título V. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL

EM FORMATO DIGITAL.

CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2021

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Maria José Magalhães</i>	
PREFÁCIO	
UM RITUAL PARA A VIDA!	21
<i>Sara Wagner York</i>	
POR UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA E ANTIRRACISTA: a importância do movimento feminista negro na formação da identidade.....	25
<i>Lívia Machado Oliveira</i>	
<i>Leandro Rodrigues Nascimento da Silva</i>	
LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR E SEU PAPEL NA PROBLEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO	37
<i>Cristiane Barbalho</i>	
<i>Danieli Chagas</i>	
LITERATURA E EDUCAÇÃO: o (trans)feminismo no conto “A Praça Mauá” de Clarice Lispector.....	49
<i>Leandro Rodrigues Nascimento da Silva</i>	
<i>Lívia Machado Oliveira</i>	
<i>Rafaela Cruz de Moura</i>	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO ESPAÇO PÚBLICO DE DIREITO: um debate a partir das epistemologias do feminismo negro.....	59
<i>Rosângela Hilario</i>	
<i>Tiago Dionísio da Silva</i>	
<i>João Gomes Junior</i>	
A BNCC E A LUTA FEMINISTA: possíveis caminhos para a inserção do feminismo como mecanismo de equidade a partir da escola.....	75
<i>Natália Araújo de Menezes</i>	
O FEMINISMO E AS MULHERES INDÍGENAS: entre as tradições e as vozes femininas.....	91
<i>Rosinere Evaristo</i>	
NUANCES FACTÍVEIS DO CORPO FEMININO NA SOCIOEDUCAÇÃO	103
<i>Aline Fonseca Barros</i>	
<i>Sandra Regina de Oliveira Faustino</i>	

DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: desconstruindo os tijolos patriarcais da velha torre de marfim.....	115
<i>Hugo Santos</i> <i>Liliana Rodrigues</i>	
GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: um estudo sobre vivências de alunas de EJA em Angra dos Reis	133
<i>Wellen Cristina de Oliveira Bhering</i> <i>Sandra Regina Sales</i>	
ENTRE O CONSERVADORISMO E A TRANSFORMAÇÃO: gênero e feminismos na prática pedagógica de uma escola municipal da Baixada Fluminense com o projeto “Nenhuma a menos para sermos mais”	145
<i>Thaiza Silva de Oliveira Veterinario</i> <i>Jonas Alves da Silva Junior</i>	
“VOU FALAR ISSO PARA A MINHA MÃE!” FEMINISMOS E DIÁLOGOS NA RODA DE CONVERSA.....	159
<i>Marcélia Amorim Cardoso</i> <i>Fernanda Maria da Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	179

APRESENTAÇÃO

*Maria José Magalhães*¹

Esta obra é dedicada a uma educação emancipatória – de classe social, género, sexualidade, racialização – que debela hierarquias que uma escola democrática tem de confrontar.

Falar das/os outras/os é também falar de si, de nós.

Quando a minha filha era criança, tínhamos por hábito ler-lhe histórias ao deitar. Como é comum a muitas crianças de tenra idade, pedia, durante bastante tempo, que lhe lêssemos a mesma *estória*. Uma dessas repetidamente solicitada foi o *Peter Pan*. Ora eu, como feminista, tinha as minhas críticas à obra. Todavia, também decidi não ‘censurar’ as obras oferecidas à criança e aproveitar para desenvolver o seu espírito crítico. Quem conhece a história sabe que o Peter Pan é um eterno adolescente que trata a personagem feminina (Wendy) com altivez, depreciando as suas falas e visões do mundo. Falei com ela sobre isto. No entanto, às vezes, na leitura noturna, para não a acordar, eu omitia as falas desse personagem masculino (e branco, claro!) e ela interrompia-me, dizendo: “lê tudo, não estragues a história.”

Algum trabalho tem sido desenvolvido sobre a prática pedagógica e as suas possibilidades na promoção da igualdade de género (ver, entre outras SILVA *et al.*, 1999; ABRANCHES; CARVALHO, 1999; MONGE *et al.*, 1999). Possibilidades limitadas e contingentes, mas, ainda assim, janelas de oportunidades. Esta obra é um contributo inovador, nesta linha, indo mais longe nas análises e propostas para uma educação que contribua também para a desconstrução da racialização e da heteronormatividade que a educação escolar pode reproduzir.

Não é fácil falar de uma obra apontando as suas linhas de força, todavia, não revelando tudo para que o apetite para a leitura não substitua a agradável sensação de descoberta.

Ao ler os artigos que aqui lhes apresento, encontrei cinco dessas linhas de força ou eixos de reflexão e produção de conhecimento que estão presentes nos trabalhos que se seguem e através dos quais está estruturada a minha apresentação.

O primeiro eixo diz respeito à tensão entre escola reprodutora de desigualdades e a possibilidade de uma escola emancipatória. O segundo, que perpassa diversos textos, diz respeito à crítica da branquitude e da supremacia branca e às violências daí decorrentes. O terceiro consiste na identificação e denuncia de um currículo (mais ou menos explícito, mais ou menos oculto) misógino, sexista,

1 Doutora em Ciências da Educação (Uporto). Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Uporto), Portugal.

patriarcal, racista e capitalista (hegemónico), ao mesmo tempo que aponta caminhos para a construção de uma cultura (escolar) contrahegemónica. O quarto eixo trata da formação docente, das suas lacunas, mas também das suas possibilidades. Por último, identifico um eixo relativo à desconstrução do cânone, fruto das investidas da cultura hegemónica, eurocêntrica e hierarquizadora. Nesta obra, é a literatura que está em foco, claro que outras vertentes artísticas poderiam também (em obras futuras) ser alvo de crítica feminista, decolonial e anticapitalista, como as artes visuais, as artes cénicas, a música, entre outras.

Vários artigos contribuem com análises, experiências e reflexões para várias das categorias. Por razões de economia de texto, selecionei, para cada uma, aqueles que considere mais relevantes. É, pois, com este guia, que apresento, sem desvelar completamente, algumas das ideias que considero cruciais para ressaltar nesta apresentação.

1. Entre a reprodução e a emancipação: a esperança na escola que queremos

A tensão entre uma crítica profunda à educação formal que se constitui como mecanismo de reprodução social atravessa toda a obra, ao mesmo tempo que, de modo implícito ou explícito, se apontam caminhos para a emancipação, para uma educação libertadora (FREIRE, 1970). Um dos artigos em que esta janela que se abre à pedagogia está mais visível é em “«Vou falar isso para a minha mãe!» Feminismos e diálogos na roda de conversa”, por Marcélia Amorim Cardoso e Fernanda Maria da Silva. Também o artigo de Livia Machado Oliveira e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, intitulado “Por uma educação feminista e antirracista: a importância do movimento feminista negro na formação da identidade”, nos aponta caminhos para um currículo afrocentrado. Neste eixo temático, igualmente, o artigo “A BNCC e a luta feminista: possíveis caminhos para a inserção do feminismo como mecanismo de equidade a partir da escola”, por Natália Araújo de Menezes, se constitui como o apontar de caminhos para o exercício da autonomia relativa da escola (FRITZELL, 1987) e o exercício de uma educação emancipatório através de uma *pedagogia radical*, nos limites das suas possibilidades (GIROUX, 1986) de acordo com o contexto e o momento histórico.

Esta tensão é um dos principais dilemas de educadores/as progressistas. Por um lado, não podemos deixar de constatar a veracidade de análises como as de Bourdieu e Passeron (1964; 1970), Bernstein (1977a) ou mesmo a denúncia da educação bancária por Paulo Freire (1970). Por outro, ficarmo-nos por esta denúncia pode significar aceitar o determinismo do sistema opressivo e discriminatório, isto é, acabar num nihilismo paralizante que, por muito

que sossegue algumas consciências, não é suficiente para quem participa em movimentos sociais e deseja contribuir ativamente para a transformação social.

Em vários artigos da obra se expõe como a escola exerce a dominação simbólica, contribuindo, assim, para a legitimação da dominação social (STOER, 2008), ao impor significações que pertencem à cultura da classe dominante e exercendo um duplo arbitrário de violência simbólica – de um lado, através da seleção de valores e conteúdos, de outro, através da ocultação da inculcação pela pedagogia autoritária.

Esta obra propõe, assim, caminhos para denunciar a *violência simbólica*² (BOURDIEU; PASSERON, 1970) exercida pela escola ao impor significações e valores da classe dominante através de relações de poder dissimuladas presentes na ação pedagógica. Para além da denúncia, a obra enuncia caminhos possíveis de resistência (GIROUX, 1986) dentro dos limites do exercício da agência docente (ZEICHNER, 1993). Se, como argumentam Bourdieu e Passeron (1964; 1970) a violência simbólica, na escola, é exercida pelas/os docentes, fundamentalmente, porque a não reconhecem, então, podemos argumentar que, reconhecendo-a, é possível inverter ou pelo menos contribuir para neutralizar esta forma de violência (ver CARR; KEMMIS, 1986).

Daí que é importante compreendermos as limitações da instituição escolar, com as suas contradições, sobretudo, pelas pressões externas e políticas, refletindo, por um lado, que a “educação não pode compensar a sociedade” (BERNSTEIN, 1977), e, por outro, que é possível, ainda que difícil e complexa, construir uma educação crítica e emancipatória.

Para uma prática pedagógica democrática e emancipatória, o conhecimento acerca dos processos e mecanismos em que a escola reproduz as desigualdades sociais e os privilégios, através do arbitrário cultural que potencia a legitimação das violências, é crucial para não incorrer no erro da ingenuidade da mensagem ideológica dominante que pretende fazer crer que as hierarquias (re)produzidas pela escola se devem ao mérito das/os alunos/as.

Este conhecimento constitui-se como fundamental, não apenas para uma educação crítica, mas também para a nossa própria autocrítica (LEDWITH, 2007), evitando cair no nihilismo paralisante, todavia tendo presente que o nosso papel, sobretudo se for apenas individual, é muito limitado.

Diversas pesquisas também mostram que a educação se constitui como o espaço *mais* democrático, em comparação com outras esferas da vida social

2 É necessário realçar que Bourdieu e Passeron não restringem à escola o exercício da violência simbólica. Em diferentes pesquisas e obras destes autores, é possível constatar que a violência simbólica é exercida, também, pela família e a comunicação social. Também importa referir que os autores consideram que a ação pedagógica é tanto mais eficaz quando a instituição responsável pelo seu exercício é total e indiferenciada. Neste sentido, a ação pedagógica dos *media*, por totalizadora e anónima, parece ser ainda mais eficaz para a reprodução social do que a própria escola.

– a família, sobretudo a família (autoritária) patriarcal, o mercado de trabalho pago, a política pública formal (MAGALHÃES, 1995, 2021). Mais ou menos democrático, depende também das políticas educativas e curriculares num determinado momento histórico e lugar. Disto nos fala o artigo de Natália Araújo de Menezes e, ao analisar as componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos apresenta algumas pistas de como, na nossa condição de docentes, podemos vislumbrar caminhos para contrapor a reprodução social pela escola.

2. Crítica à branquitude e supremacia masculina branca e às violências daí decorrentes

Vários dos artigos abordam esta temática tão fundamental para a construção de uma escola emancipatória para todas e todos, um lugar seguro sem violências, onde cada criança possa encontrar o ambiente para desenvolver todas os seus talentos, potencialidades e bem-estar emocional. É o caso de Lívia Machado Oliveira e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, intitulado “Por uma educação feminista e antirracista: a importância do movimento feminista negro na formação da identidade”.

Está também presente nos artigos “Literatura no espaço escolar e seu papel na problematização das relações étnico-raciais e de gênero”, por Cristiane Barbalho e Danieli Chagas, “A Educação de Jovens e Adultos enquanto Espaço Público de Direito: Um debate a partir das epistemologias do feminismo negro”, por Rosangela Hilario, Tiago Dionísio da Silva e João Gomes Junior, e “O feminismo e as mulheres indígenas: entre as tradições e as vozes femininas”, por Rosinere Evaristo.

Focando mais concretamente na violência de gênero contra as mulheres identificamos os artigos “Nuances factíveis do corpo feminino na socioeducação”, por Aline Fonseca Barros e Sandra Regina de Oliveira Faustino, e “Gênero e violência contra a mulher: um estudo sobre vivências de alunas de EJA em Angra dos Reis”, por Wellen Cristina de Oliveira Bhering e Sandra Regina Sales.

O silenciamento das mulheres negras e indígenas precisam de um trabalho educacional para a sua visibilização e para responder à pergunta de Spivak (1988), “pode a subalterna³ falar?” – sim, pode falar, o importante é que também seja ouvida, escutada. Para isso, e tal como a obra desenvolve em vários artigos, é também necessário desenvolver a crítica no interior dos movimentos feministas pelo seu caráter, muitas vezes, eurocêntrico, e partir para a construção de uma polifonia nos feminismos, da pluralidade das vozes, da construção de discursos outros, de empoderamento coletivo (BERTH, 2019) para permitir o exercício de um feminismo de agência (MAGALHÃES, 2007) inclusivo e transformador. É

3 Apesar de as traduções para português colocarem no masculino, atrevo-me a traduzir no feminino, pois Spivak desenvolve o artigo sobre as mulheres subalternizadas.

também necessário que as mulheres brancas saibamos recusar a banquitude (ver BENTO, 2002) e reconhecer o privilégio que nos é dado pela colonialidade.

A modernidade/colonialidade conferiu legitimidade a uma racionalidade “moderna”, aparentemente neutra e objetiva que, no entanto, se encarrega de perpetuar a desqualificação e negação epistêmica, naturalizando a violência epistêmica que tem objetificado, escravizado, estigmatizado corpos, vidas e histórias durante séculos (RAMALHO, 2019, 2020; LACET, 2021).

Contrapor a violência epistêmica que a escola pode exercer passa por construir figurações outras da humanidade (HARAWAY, 1992)⁴, por um trabalho de desconstrução linguagem sexista, lgbtfóbica, racista, capacitista e classista, trabalhando na reconstrução de discursos outros, novos léxicos, que digam das identidades outras e cosmovisões outras.

3. Identificação e denúncia de um currículo misógino, sexista, racista, lgbtfóbico e colonial

Neste eixo, podemos destacar a crítica a um currículo (muitas vezes oculto) sexista, misógino e lgbtfóbico nos artigos: “Desigualdades de gênero no ensino superior português: Desconstruindo os tijolos patriarcais da velha torre de marfim”, por Hugo Santos e Liliana Rodrigues, assim como no texto “Gênero e violência contra a mulher: um estudo sobre vivências de alunas de EJA em Angra dos Reis”, por Wellen Cristina de Oliveira Bhering e Sandra Regina Sales.

A reprodução das relações de poder na sociedade através do trabalho escolar é realizada por duas vias: I) através de um currículo expresso (ou explícito) de conteúdos, valores, atitudes e comportamentos de uma cultura eurocêntrica e patriarcal, hegemônica, e, portanto, heteronormativa, sexista, racista e assente na colonialidade do saber; e II) através do que diversos/as autores/as denominam de currículo oculto ou implícito, isto é, o conjunto de mensagens acerca de factos, conceitos, valores, normas, atitudes e comportamentos que, não sendo transmitidos intencionalmente, são aprendidos pelas/os estudantes nas relações com docentes, colegas, funcionários/as. Já em 1971, Michael Apple levantava o problema do currículo oculto sobretudo no que se refere à forma como o conflito é tratado em meio escolar. Ora, a escola constitui uma arena social em que diversos grupos, pelas suas posições sociais, estão necessariamente em conflito. Diversos/as autores/as abordaram este problema (GIROUX, 1986; ALSUBAIE, 2015, entre outros/as) e todas e todos concorrem para a importância de explicitar, isto é, trazer para o trabalho pedagógico explícito, essas dimensões das mensagens que são aprendidas de modo indireto.

4 A propósito deste artigo de Donna Haraway, a turma de estudantes de “Desconstrução da Cultura Patriarcal para a Prevenção da Violência de Gênero” (do Mestrado em Ciências da Educação, da FPCEUP) construiu este vídeo para dar a conhecer o texto a um público mais amplo: <https://feministroad.blogspot.com/2021/07/feminist-figurations-of-humanity.html>.

A proposta do texto, de trazer para a esfera do currículo expresso, as vivências de vitimização de alunas que frequentam cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui-se como contributo importante de combate e prevenção da violência de gênero, ao mesmo tempo que pode ser uma via para o empoderamento coletivo das jovens (BERTH, 2019). Também o 8º texto nos transporta para o universo do ensino superior e como, mesmo em contextos que prezam teorias críticas, as mensagens do currículo implícito não são confrontadas, pelo contrário, a falta de autoreflexividade, ou de autocrítica, nos termos de Ledwith (2007), induzem à reprodução, quantas vezes acrítica, da cultura androcêntrica dominante.

4. Formação docente: lacunas e possibilidades

Uma crítica à formação inicial docente pode encontrar-se, p.ex., no artigo “Entre o conservadorismo e a transformação: Gênero e feminismos na prática pedagógica de uma escola municipal da Baixada Fluminense com o Projeto «Nenhuma a Menos para Sermos Mais»”, por Thaiza Silva de Oliveira Veterinario e Jonas Alves da Silva Junior.

Por uma formação docente adequada às necessidades de uma escola democrática e libertadora tem sido fonte de muitos trabalhos no campo das ciências da educação, incluindo nos Estudos Curriculares. Este artigo aborda este problema, citando e referindo algumas das obras de referência neste campo, apresentando, ainda, uma experiência para contribuir para novas reflexões acerca da profissão docente e sobre como educadoras/es progressistas e libertários podem escavar caminhos nesse campo. A investigação-ação em educação tem contribuído para a construção destes caminhos na formação inicial (ver, entre outras obras, MARSH; VAGLIARDO, 2002; MIRANDA; RESENDE, 2006; SEICHNER, 1993). A formação de profissionais engajadas/os, comprometidas/os, com a mudança social deve ser uma prioridade na nossa luta. Este artigo traz-nos um contributo para agir e refletir sobre esta matéria.

5. Análise crítica do cânone artístico (literatura)

“Literatura no espaço escolar e seu papel na problematização das relações étnico-raciais e de gênero”, por Cristiane Barbalho e Danieli Chagas, e “Literatura e educação: o (trans)feminismo no conto “A Praça Mauá” de Clarice Lispector”, por Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Lívia Machado Oliveira e Rafaela Cruz de Moura são dois dos textos que abordam, expressamente, a literatura como fonte para a construção curricular de uma educação libertadora.

A crítica feminista da arte incluindo a literatura (entre outras, ver EAGLETON, 1991; DOBIE, 2021), é, nesta obra, complementada pela crítica

decolonial, ao denunciar, como afirmam as autoras, a literatura e arte hegemônicas “como veículos centrais de propagação de uma cosmovisão patriarcal e eurocêntrica”. Trazem propostas de decolonização do currículo, através da análise da relação entre patriarcado e colonialismo, questionando como este último produziu alterações nas relações de gênero nos povos autóctones, então colonizados e escravizados. Reverberam pesquisas que mostram como o colonizador introduziu, a par de uma modernidade/colonialidade, concepções eugênicas de “raça” e uma nova (burguesa) construção de feminilidade, absolutamente reservada às mulheres brancas de classe média e dominante. Novas pesquisas certamente nos trarão mais conhecimento das relações de gênero antes da invasão colonial (ver, entre outras/os, SEGATO, 2012).

Também o texto sobre as mulheres indígenas (já referido), nos apresenta conhecimento de relações de gênero diferentes daquelas que a crítica feminista ocidental tem apresentado.

Estes textos trazem, assim, o reconhecimento das experiências e subjetividades *femininas* (EAGLETON, 1991; MAGALHÃES, 2005), como a crítica feminista tem apontado para a construção da valorização das vozes e das perspectivas de mulheres de grupos ainda mais subjugados, oprimidos e subalternizados.

Assim, e embora, nesta obra, seja mobilizada a análise de literatura, o seu potencial ao nível da análise dos papéis (sociais) atribuídos às mulheres ou outras pessoas aí representadas, tendo em vista a visibilização das assimetrias de poder (DOBIE, 2012), será possível estender à análise de outros artefatos culturais e artísticos, nomeadamente, das artes visuais, do cinema, assim como de outros veiculados através de outros média.

Notas finais

De modo geral, podemos inscrever esta obra no caminho da investigação-ação (ou pesquisa-ação) pelo facto de traduzir experiências de reflexão, análise e intervenção educativas, de modo articulado e dialético, sem sobrepor uma à outra. (MIRANDA; RESENDE, 2006), constituindo um contributo essencial para a construção da profissionalidade docente com responsabilidade social (NUNES, 2008), atores/as coletivas/os na construção das possibilidades de crianças, adolescentes e jovens se construírem como sujeitos da sua própria história (KILOMBA, 2012) e donos do seu destino, a partir da ação coletiva (ARENDETT, 1958, 1978; BERTH, 2019) para o exercício da agência transformadora.

Se bem que não podemos esperar que uma obra seja abrangente de todas as questões, discriminações e violências que hoje perpassam a realidade social, esta obra apresenta um leque diversificado, constituindo-se como contributo inovadora para a prática educativa libertadora.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça; CARVALHO, Eduarda. **Linguagem, Poder, Educação: O sexo dos B,A,BAs**. Lisboa: CIDM, Cadernos Coeducação, 1999.

ALSUBAIE, Merfat Ayessh. Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum, **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 33, p. 125-128, 2015.

APPLE, Michael W. The hidden curriculum and the nature of conflict. **Interchange**, v. 2, n. 4, p. 27-40, 1971.

ARENDT, Hannah. **The Life of the Mind**: one volume edition. New York: Harcourt Brace, 1978.

ARENDT, Hannah. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

ARNOT, Madeleine. **Educating the Gendered Citizen**: Sociological Engagements with National and Global Agendas. New York: Routledge, 2009.

ARNOT, Madeleine; DILLABOUGH, Jo-Anne (eds.). **Challenging Democracy**. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship. London: Routledge/Falmer, 2000.

BENTO, Maria Aparecida S. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-57.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. *In*: STOER, S.; GRÁCIO, S. (eds.). **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977b. p. 19-31.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**: Vol. III, Towards a theory of educational transmissions. 2. ed. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977a.

CARR, William; KEMMIS, Stephen. Una Aproximación Crítica a la Teoría y Práctica. *In*: **Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1986. p. 142-163.

COULTER, David. What Counts as Action in Action Research?. **Educational Action Research**, v. 10, n. 2, p. 189-206, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09650790200200181>

DOBIE, Ann. **Theory into practice: An introduction to literary criticism**. Boston: Wadsworth Publishing, 2012.

EAGLETON, Mary. Introduction. *In*: EAGLETON, Mary (org.). **Feminist Literary Criticism**. Nova Iorque: Routledge, 1991. p. 1-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. [2ª edição].

FRITZELL, Christer. On the concept of relative autonomy in Educational Theory. **British Journal of Sociology of Education**, v. 8, n. 1, p. 23-35, 1987. DOI: 10.1080/0142569870080102

GIROUX, Henri. Teoria Crítica e Resistência em Educação. *In*: **Para Além das Teorias de Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 9-64.

HARAWAY, Donna. Ecce Homo, Ain't (Ar'n't) I a Woman, and Inappropriate/d Others: The Human in a Post-Humanist Landscape. *In*: BUTLER; SCOTT. **Feminists Theorize the Political**. New York: Routledge, 1992.

LEDWITH, Margaret. On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. **Educational Action Research**, v. 15, n. 4, p. 597-611, 2007.

LEDWITH, Margaret. Antonio Gramsci and Feminism: The elusive nature of power. **Educational Philosophy and Theory**, v. 41, n. 6, p. 684-697, 2009. Doi: 10.1111/j. 1469-5812.2008.00499.x

LENHARDT, Gero; OFFE, Claus. Teoria do Estado e Política Social: Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. *In*: **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-31.

MAGALHÃES, Maria José. **Movimento Feminista e Educação**. Lisboa: Oeiras, 1995.

MAGALHÃES, Maria José. Currículo, Educação na e para a Cidadania e Prevenção da Violência de Género. **Revista de Estudos Curriculares**, Universidade do Minho, 2021.

MAGALHÃES, Maria José. Agência feminista e das Mulheres: Procurando o novo sujeito feminista? *In: O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Dom Quixote, 2007. p. 229-244.

MARSH, Monica M.; VAGLIARDO, Margot. The commingling of teacher research identities: a mediated approach to teacher action research. **Educational Action Research**, v. 10, n. 2, p. 275-289, 2002.

MONGE, Maria Graciete; ROSÁRIO, Maria José e Cañamero. **Criatividade na Coeducação: Uma estratégia para a mudança**. Lisboa: CIDM, Cadernos Coeducação, 1999.

MIRANDA, Marília; RESENDE, Anita. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.

MURPHY, Raymond. Power and Autonomy in the Sociology of Education. **Theory and Society**, v. 11, p. 179-203, 1982.

NUNES, Rosa. Investigação-Ação e Responsabilidade Social. **A Página da Educação**, Porto, v. 17, n. 174, p. 28-28, 2008.

RAMALHO, Beatriz. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti) colonial**. 2019.

RAMALHO, Beatriz; LEITE, Lúcia. Colonialidade da educação escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, 2020.

SEGATO, Rita. Género e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos ces*, v. 18, p. 1-21, 2012.

SILVA, Ana da; ARAÚJO, Dina; LUÍS, Helena; RODRIGUES, Isabel; ALVES, Madalena; ROSÁRIO, Manuela; CARDONA, Maria João; CAMPICHE, Pedro e Jean; TAVARES, Teresa Cláudia. **A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género**. Contributos para a educação pré-escolar. Lisboa: CIDM, Cadernos Coeducação, 1999.

SPIVAK, Gayatri. 'Can the Subaltern Speak?' *In*: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (eds.). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Basingstoke: Macmillan, 1988. p. 66-111.

STOER, Stephen. A Génese Cultural da 'Reprodução'. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 26, p. 85-90, 2008.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multi-cultural crítica como movimento social. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 26, p. 185-211, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3). ISBN 972-8036-07-8. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>. Acesso em: 24 maio 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFÁCIO

UM RITUAL PARA A VIDA!

Sara Wagner York¹

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nascemos em um contexto social mergulhado em (des)amarrasões teóricas. Normas, regras e leis a todo momento nos desafiam a pensar quando alguns retrocessos foram iniciados. Quando tivemos consciência desses processos, ou quando fomos cooptadas pelo seu mecanismo de naturalizações? Sabemos que nossas práticas cotidianas podem amparar situações de “moralidade” já ultrapassadas, mas que ganham, em muitos casos, contornos dialógicos; e, assim, algumas práticas cotidianas podem subverter todo um sistema. Encontrar um (Trans)Feminismo em Clarice Lispector, por exemplo, apresenta uma intencionalidade subversiva que algumas pessoas cisgêneras e/ou transgêneras encontram para deslocar cristalizações imersas em práticas culturais que reafirmavam conceitos morais de outrora. Eis um ritual presente ao longo da leitura dos textos apresentados nessa roda: subversão!

Para muitas de nós, pessoas transexuais, transgêneras e travestis, muitas práticas do bem-viver sempre foram sonhos muito distantes para realização, e que em muitos casos custaram vidas e grandes perdas. Um almoço ou jantar em público, um culto em ação de graças, um passeio à beira mar, um lanche entre pai e filho, uma noite de festa, uma família... “Nenhuma a menos para sermos mais” possui um significante para sujeitos que nunca puderam sonhar alguns sonhos, como ser mãe para muitas mulheres trans e travestis, uma vez que as suas representações imagéticas nos levam a pensar tais corpos em outras lógicas. “Vou falar isso para a minha mãe!”, imagine uma criança dizendo isso à mãe travesti, por eu ser uma mulher com filho e neto. Mas a ideia não é comum. Quantas travestis mães você conhece?

Nos estruturamos sobre uma ideia ficcional daquilo que deveríamos ser, como se alguém fosse e não estivesse sendo algo nessa vida. Ao falar das possibilidades de ser, nuances firmadas em racismo, capacitismo, sexismo entre outras tantas formas de exclusão, tenta alocar alguns de nós, fora da vida social. A sexualização de crianças desde as mais tenras idades, como ocorre

1 Ou Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior – a Travesti da/na Educação, em concordância a decisão jurídica de 2017 que determina retificação de prenome e não de gênero – é Graduada em Letras – Inglês e Literaturas em Língua Inglesa (Licenciatura / UNESA) e Pedagogia (Licenciatura / UERJ). Premiada com a Medalha ALUMNI da Universidade Estácio de Sá (2017) pela implantação do nome social nas plataformas da universidade. Especialista em Escola de Tempo Integral, em Gênero e Sexualidade (CLAM/IMS/UERJ) e Mestre em Educação (GENI/ProPEd/UERJ) e Doutoranda em Educação (GESDI/FFP/UERJ) Bolsista CAPES.

em muitas culturas, como a nossa, naturaliza a existência de diferenças cruciais entre meninas e meninos. Estarmos em um país bilíngue e ignorarmos a segunda língua que deveríamos, minimamente, saber, denuncia as estruturas capacitistas nas quais estamos inseridas/os. A sociedade, cuja fixação de padrões tornou-se aparato punitivo, floresce emergindo uma cultura outra e com maior liberdade. “As vivências de alunas de eja”, se outrora significava pensarmos pobreza menstrual, hoje algumas dessas alunas não sangram no corpo mensal, mas na carne muito mais vezes.

Ser professor/a em 2021 significa dialogar com pessoas, com novos aparatos de compreensão de si mesmas. Ser cidadã/o em 2021 significa aprender com educadoras de todas as cores, de todas as formas, e de todos os jeitos. Somos educadoras com Síndrome de Down, mulheres com pênis, uma comunidade surda que “fala e escuta”, que ensina; cegos com olhos nas pontas dos dedos que nos ensinam a enxergar não mais com os olhos, homens que menstruam e tantas outras possibilidades que nos mostram o quanto ainda somos (d)eficientes em não saber sobre nós mesmos enquanto sociedade. Ritual!

Pessoas trans e travestis podem facilmente desaparecer dessas cenas em nosso imaginário. Ainda que você consiga pensar em tais corpos, esta realidade ainda não é vendida como prática corriqueira e capaz de abarcar o imaginário televisivo ou midiático para jovens trans. Mães, pais, irmãos ou avós são apenas exemplos de perdas físicas imediatas que alcançam alguns corpos, diante de uma revelação ou desabafo de si que um/a adolescente pode sofrer. O espaço público majoritariamente preto questiona: quem acessa o direito de fato?

Como dito, é preciso “desconstruir a velha torre de marfim” a partir de seus tijolos, seja dos bancos ou dos tronos que se firmaram sobre o capitalismo. Nossa carne se tornou produto e estamos à venda. A identidade sexual ou orientação sexual, se diversa da naturalizada, podem se tornar um grande suplício para alguns de nós. Um ministro da justiça repreendeu uma advogada por se dirigir a eles por “vocês” em plena sustentação oral². O rito e a liturgia jurídica nos mostram a rigorosidade na produção de uma ficção que produz outras ficções, tais como contrato social, igualdade perante a lei e normas jurídicas, que são destinadas a regular o comportamento social.

É preciso entender a importância dos rituais jurídicos, as variações das representações desses rituais e todo o seu simbolismo como a disposição das salas de audiência, as roupas, o discurso e os métodos teatrais desenvolvidos nos rituais jurídicos. Quem advoga sabe que em um tribunal se produz ficções, isto é, supostas verdades formais, porque as reais não existem. Nietzsche afirma: “Não há fatos, mas interpretações!”. É por isso que os rituais são

2 <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/11/06/ministro-marco-aurelio-mello-repreende-advogada-apos-ser-chamado-de-voce.htm>.

importantes, pois os julgamentos são criações artificiais das pretensões mais insuportáveis que são as verdades sobre os dramas humanos, e da experiência coletiva, que é do campo da filosofia, do direito. Se a filosofia do direito é uma procura do justo *in abstracto* através do ideal e da regra, para “julgar bem” é preciso que haja uma imersão *in concreto* na experiência do ato de julgar, que é teatral. Os rituais fazem parte deste processo. Rituais judiciais servem para lembrar que estamos todos submetidos a algo do plano do sagrado, que é a Constituição. É algo que para ter legitimidade é preciso a sua repetição ritualística. Foi assim que o Estado tomou para si o monopólio do poder, da força, afastando a religião.

Resta saber quais corpos tem representação ilibada e decente e quais merecem o desdém e a sujeição. Quando dissemos que “O Brasil é o país que mais mata transexuais!”, não estamos apresentando uma frase de impacto, estamos dizendo que de algum modo quem comete o crime e quem se cala diante dele estão envolvidos nessa realidade que extermina homens trans, mulheres trans, pessoas não-binárias e travestis. Quando temos 82% enquanto número percentual da taxa de expulsão escolar entre transexuais no Brasil, estamos dizendo que escolas (públicas e privadas) se apropriaram de formas cisgêneras de regulação que segregam ou distanciam pessoas trans e travestis de suas responsabilidades. Temos um ritual!

A categoria negridade refigura a operação das causas (d)eficientes e (in) formais! O que é um garoto, uma menina ou adolescente de 13 anos, senão uma possibilidade (de sucesso) em seus primeiros passos diante da vida? 13 anos, a média de idade em que crianças trans são colocadas para fora de casa, pelas pessoas que mais lhes são queridas e que muitas vezes foram as únicas que lhes serviram como referência de ser humano. Sem outros apoios, passa-se de uma possibilidade de sucesso para uma de reverses.

Falar sobre diversidade sexual é importante e urgente diante da discussão sobre a vida, quando 83% dos assassinatos de pessoas trans e travestis são realizados com uso excessivo de violência na eliminação. Não é um tiro, uma facada no peito ou uma tijolada na cabeça! São crimes imersos em covardia, dor e falta de compaixão. Ou muita paixão? São vários tiros, várias facadas dadas mesmo depois do corpo da vítima inerte, ou tantas tijoladas na cabeça depois da morte para que seja deformado inclusive uma possível imagem pós-morte. Um outro ritual! O corpo trans e travesti coloca em suspensão se há nuances factíveis em um corpo feminino.

É claro que viver é fácil, se não fosse 60% a taxa de depressão entre pessoas trans no mundo, quando para 92% a prostituição é o único destino, o final para pessoas que simplesmente não concordam com amarras teóricas e sociais que a ninguém atende, senão aqueles que odeiam a vida e as liberdades

alheias. Se é a escola e a família, as instâncias primárias e essenciais para a socialização dos sujeitos, o que fazer quando a sua família lhe vira às costas e a sua escola lhe fecha as portas? Podemos ainda falar de mulher sob aspectos genitalizantes e genitalizados?

Hoje, no Brasil, 0,02% é o número percentual de pessoas trans e travestis nas universidades no Brasil, algumas delas, assim como eu, apesar de terem sido retiradas desses espaços por muitas vezes, insistimos em prosseguir de alguma forma, para dizer ao mundo e por onde passarmos sobre a urgência em se falar de diversidade sexual. O ingresso de tantas outras mulheres neste local de aprendizagem, troca e construção de saberes se alia a muitos feminismos, das pretas, das sapatãs e lésbicas, das mulheres indígenas e dialoga com as tradições e outras tantas vozes.

Ao falarmos de diversidade trazemos os exemplos travestis e trans por entendermos que são os corpos mais dilacerados pela ausência de políticas públicas e para dizer que se um corpo trans ou travesti transita por um espaço sem constrangimento, qualquer outro corpo poderá fazê-lo. Sob o ritual de uma base nada comum para a proposição curricular do ensino básico, que nos lembra muito mais as excluídas pelo sapatinho de cristal perdido no baile, que a sorte em ter o pé do tamanho da forma, alunas, alunes e alunos pelo Brasil somam milhares requerendo uso de nome social para os exames escolares.

A vida e sua brevidade são constatadas a cada suspiro, e diante de tantas possibilidades em experienciar os sentidos e fazer a vida ser útil e ampla aos nossos propósitos reais de bem-viver, ainda estamos sendo tolhidas/os ao cercar a vida e liberdade alheia? Qual é o seu propósito de vida? Seja ele qual for, adivinho sem a lâmpada mágica ou uma bola de cristal que existe mais alguém nesta imagem de sonho. Nossas práticas cotidianas precisam atentar para a exclusão dos grupos que escapam das normativas sociais e que operam culturalmente como saberes para exclusão. É preciso trazer a discussão para o nosso dia a dia comprometendo as lutas que questionam privilégios, sejam eles de classe e renda, raça e etnia, gênero e sexualidades, território e geração. Isso assinala que não seremos omissos ou isentos diante dos dados. Paul Preciado nos lembra que as primeiras máquinas da Revolução Industrial foram máquinas vivas, eram pessoas e seus corpos tentando sobreviver ao corredor estreito do caos. Uma educação feminista e antirracista possibilita lutar, ampliar e discutir até que um dia mulheres-pretas-retintas-Intersexo-trans-deficiente e não-binárias, sejam tão bem-vindes, em todos os espaços, que outras pessoas não precisarão repensar suas formas de liberdade, porque todas serão bem-vindas! Aconchegue-se que a prosa será provocadora e profunda, boa leitura...

POR UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA E ANTIRRACISTA: a importância do movimento feminista negro na formação da identidade

Livia Machado Oliveira¹

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A escrita de um texto acadêmico ou não, demanda um processo excessivamente árduo. Digo isto pois um texto para ser considerado de qualidade precisa ter coerência entre o que o autor pensa, escreve e transmite para o seu interlocutor, tal percurso é extremamente difícil, pois são polos atravessados por inúmeras subjetividades. Há realmente uma longa distância entre o que se diz e o que se compreende. Acreditamos com total veemência que nenhuma escrita consiga ser imparcial e destituída de valores, toda produção é implicada de posicionamentos que refletem o nosso lugar de fala.

Trago esta reflexão pois acredito na potencialidade das escritas baseadas em narrativas e análises de vivências. Na atualidade, observamos que a academia devido à manutenção do seu *status quo* de produção de conhecimento científico, ainda absorve muito pouco esse tipo de estudo baseado em análise de trajetórias. Principalmente, as trajetórias que ao longo de muito tempo foram vistas como histórias de “menor valor”, invisibilizadas pelas relações de poder. Exemplo disso é a historicidade da população negra que durante muito tempo foi negligenciada, repudiada e subalternizada. Ainda hoje é possível observarmos os resquícios desse processo excludente através dos pensamentos racistas que estruturam nossa sociedade.

Com o intuito de contrapor essa realidade, é indiscutível que inúmeras são as situações cotidianas que apontam a necessidade de atuarmos em prol

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Professora da educação básica na Escola SESI de Nova Iguaçu; Integra o Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX). O enfoque de suas pesquisas versam sobre a construção social e práticas docentes de homens que atuam na Educação Infantil. Contato: liviaoliveira@gmail.com

2 Graduando em Letras – Português/Literaturas pela UFRRJ; Colunista e membro do Conselho Editorial da Revista África e Africanidades; Membro do LEGESEX; Professor de artes clássicas na Escola Popular de Artes da Baixada. Leandrosalesufrj@outlook.com

de uma educação antirracista e antissexista que empodere meninas/mulheres negras para que essas atuem como símbolo de resistência e protagonistas de sua própria história, não sendo condicionadas ao lugar de subalternização que nos foi imposto durante muito tempo. Dito isto, pode-se afirmar que para pensarmos a construção de uma educação antirracista é preciso compreender o conceito de racismo estrutural.

Sendo a escola o nosso lugar de práxis e análise, Almeida (2018) pontuará que as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Ou seja, a escola como sendo uma instituição social reverbera através de suas práticas e rituais pedagógicos o racismo. Tendo em vista que o pensamento racista estrutura a nossa sociedade desde o período colonial.

Segundo Durkheim (1973) “[...] a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.” Nesse sentido, é possível afirmar que ainda que entendamos que a educação por si só não é redentora, acreditamos que esta tem papel fundamental na formação dos sujeitos, tanto para manutenção de valores conservadores excludentes quanto para a transgressão dos mesmos.

[...] na visão durkheimiana, educação é um processo de socialização que envolve educadores e educandos [...] identifica a educação como uma ação que produz e reforça atributos específicos do ser social, ou certas similitudes essenciais requeridas pela vida coletiva e por determinadas condições históricas da sociedade (CANEZIN, 1998, p. 24).

Sendo a escola uma instituição social do Estado, esta atua como ferramenta de perpetuação de poder dos grupos hegemônicos. Através dos estudos interseccionais atravessados pelas relações de poder baseados no recorte de raça e gênero, é possível afirmarmos que crianças negras, principalmente meninas/mulheres negras ao longo de seu processo formativo encontram dificuldades no que tange a construção de suas identidades. Trazemos o termo menina/mulher negra pois este processo não se finda na infância, é construído ao longo de toda a vida.

[...] o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/ a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são construídas. Não que esse processo de constituição de identidade tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, aparece como especial lugar de embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecido/ nas suas diferenças (BASTOS, 2015, p. 616).

Enquanto mulher e homem negra/os, professores da educação básica, que está em processo de construção dessas identidades e reconhecimentos dos saberes do nosso povo, não nos permitimos estar na academia sem disseminar em todos os espaços em que atuamos a seguinte reflexão: O povo negro tem história sim, e esta precisa e será contada por nós. No entanto, temos consciência que isso só será possível a partir do momento que tenhamos em nosso processo formativo a viabilização de um currículo afrocentrado que não tenha o negro como telespectador de sua história, mas sim como agente de produção de conhecimento.

Este processo de resgate da nossa ancestralidade através das nossas histórias de reis e rainhas é de suma importância para a formação de meninas e meninos negros que diariamente se sentem silenciados e acuados em um sistema educacional que corrobora para este cenário do não pertencimento. É preciso entender que a formação da identidade e o estudo crítico da temática étnico-racial precisam estar diluídos ao longo de todo o processo formativo e não apenas abordado de maneira estereotipada em momentos pontuais. Como Souza (1991) nos aponta, a formação da identidade do sujeito negro é resultante de sua vida pessoal, da sua história psicossocial e o contexto histórico que vivenciou.

Este apagamento de referenciais teóricos e produção de conhecimento da população negra é intencional e gera a intitulada “morte simbólica”. Sueli Carneiro, uma das grandes intelectuais do movimento social negro brasileiro vai retratar tal situação como sendo um epistemicídio. Segundo a autora, este conceito:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Ainda no que se refere à identidade, vale ressaltar que, é difícil o reconhecimento e o pertencimento por parte das crianças negras a uma imagem que é retratada a todo tempo como marginalizada, impotente e sem prestígio social. Desde os livros didáticos até as mídias sociais, crianças negras veem seus semelhantes serem retratados a margem da sociedade, nos noticiários policiais, ocupando funções desprestigiadas sem perspectivas futuras.

A escola através de seu currículo eurocêntrico atua em prol dessa baixa autoestima não retratando as mais diversas formas de resistências, lutas e

produção de conhecimento construídos por esse povo. É perversa a imagem deturpada de um povo açoitado sem resistência a uma realidade hostil.

[...] As opressões históricas que nós mulheres enfrentamos cotidianamente, mesmo antes de aprendermos a nomeá-las, acontecem num contexto de um país estruturalmente racista, patriarcal, capitalista e heteronormativo. Estão, por isso, profundamente interligadas e influenciam preponderantemente toda a nossa existência e permanência no mundo. Dependendo do nosso pertencimento a uma determinada classe social ou a uma raça-etnia, são estabelecidas, além de diferenças, as desigualdades entre nós. Para as mulheres negras, além das imposições sexistas, desde a infância experimentam a invisibilidade, a rejeição, a exclusão, o não-lugar, a referência com o que é feio, incapaz, inferior, justificado pelo racismo (FERREIRA, 2019, p. 4).

A situação da menina/mulher negra é duplamente mais perversa. Atravessada pelo recorte de raça e gênero, esta sofre as opressões do sistema patriarcal e do racismo. Sua beleza é descaracterizada em resposta a um padrão eurocêntrico que as humilha trazendo insegurança e a não aceitação. O cabelo crespo em suma, sempre se sobressai quando o assunto é memória de uma trajetória marcada por uma sociedade racista. Abdias do Nascimento, um dos mais importantes intelectuais do Movimento Negro, já nos sinalizava em 1978 que o “embranquecimento” cultural e estético tem sido uma das principais ferramentas de genocídio da população negra no Brasil:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 2017, p. 111).

Apesar de esta não ser uma constatação recente, ainda é muito atual pois vemos que ainda há muito que se caminhar frente a esta realidade. Após 18 anos da sanção da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação e que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, graças a anos de luta do Movimento Negro, observa-se que os avanços em termo de uma práxis que garanta o reconhecimento da contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas ainda não são abordados de maneira significativa.

Diante desta explanação, vale ressaltar que antes de pensarmos um currículo que dê conta de abordar de maneira crítica a formação da identidade dessas crianças, devemos ter como ponto de partida a formação docente. Uma vez que o professor que não reconhece a sua identidade não se sentirá seguro para discorrer sobre o assunto e até mesmo não verá relevância em trazer a temática para a sala de aula.

A não abordagem crítica deste assunto acarreta consequências traumáticas diariamente para a população negra. O silenciamento corrobora em prol da legitimação das ideologias hegemônicas de opressão, o racismo atua de maneira perversa deixando marcas profundas nos sujeitos. Enquanto pessoas negras que sofreram e sofrem diariamente com as opressões racistas, podemos dizer com propriedade que mesmo com o passar dos anos não conseguimos esquecer as situações de racismo que sofremos, lembramos o nome do agressor, o momento da agressão e carregamos ao longo de toda uma vida o sentimento de dor e trauma que estas situações nos trazem.

Nossa luta diária é para que as crianças negras não se calem diante das situações de opressões vivenciadas, é preciso romper barreiras e estigmas. Conhecimento é poder, empoderar é dar asas a todas as possibilidades de existência sem distinção de raça, gênero, classe, sexualidades etc.

Escolhemos traçar essa breve apresentação com este olhar, pois a escrita que nos propusemos a desenrolar durante este texto caminha por um local muito importante para a nossa construção social e o nosso lugar de fala enquanto mulher e homem negra/o, feminista e professores que lutam diariamente pela garantia dos direitos humanos em todos os espaços sociais. Desejamos que esta escrita possa trazer identificação para os nossos pares e mais ainda, que consiga acessar aqueles que de alguma maneira não vestem a nossa “pele” diariamente, mas que são essenciais para a efetivação da sociedade que tanto almejamos.

Assim, reiteramos que todas as análises que aqui serão apresentadas fazem parte de um processo de reflexões acerca da perspectiva feminista negra em prol do ideal feminista de sociedade defendido por Adiche (2015), em que mulheres e homens possam ser mais felizes e autênticos consigo mesmos através de um mundo mais justo. Para compreender as relações desiguais que acometem determinados grupos e estruturam nossa sociedade, precisaremos analisar e dialogar com as seguintes relações de poder estabelecidas: raça e gênero.

Segundo Gonzalez (1982) os espaços delimitados à população negra são os de subcidadania. Nesse sentido, passa a existir uma ordem incontestável, homem branco, mulher branca, homem negro e mulher negra. Historicamente, para validar o processo de escravidão e perversidade a qual os negros foram acometidos, o corpo negro ao longo de muito tempo foi desumanizado e tratado como objeto. O legado da escravidão de nossa sociedade deixou marcas irreparáveis que ainda são deflagradas na contemporaneidade, principalmente na escola.

Movimento Feminista Negro e a construção de uma identidade

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me sede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (TRUTH *apud* RIBEIRO, 2017, p. 20).

Trazemos esta epígrafe porque para nós o discurso de Sojourner Truth de 1851, intitulado “E eu, não sou mulher?”, feito na Convenção dos Direitos da Mulher, é a síntese da historicidade do Movimento Negro Feminista, pautas como trabalho, maternidade, subalternidade, invisibilidade, luta e resistências são resumidas com excelência através de um discurso potente atravessado de sentido e significado.

Compreender a figura da mulher negra em meio a este cenário perpassa problematizar o recorte de gênero e raça que estruturam nossa sociedade patriarcal. Diante das relações de poder, a figura feminina sempre exerceu papel de subalternidade em relação aos homens, porém ser mulher e negra é desbravar um campo ainda mais hostil marcado por inúmeras opressões.

Importantes pensadoras como Angela Davis, bell hooks, Djamilia Ribeiro, Lelia Gonzalez, Sueli Carneiro entre outras do Movimento Feminista Negro nos ajudam a refletir que o coletivo surge em resposta as pautas do feminismo branco que não atendiam/atendem as especificidades que atravessam a construção histórica da mulher negra. Ainda que estas sejam perpassadas pelo recorte de gênero, estas vivenciam as opressões sociais de maneiras distintas.

O feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos (DAVIS, 2018, p. 21).

Por intermédio do discurso de Truth, vemos que as pautas trabalhistas levantadas pela primeira onda do Movimento Feminista, organizado por mulheres brancas que lutavam pelo direito de trabalhar, não davam conta da realidade das mulheres negras que já estavam realizando serviços braçais, lutando pelo direito à cidadania e trabalhando desde a infância sem condições mínimas de trabalho. Estas não eram vistas como “mulheres frágeis”, desempenhavam as mesmas funções que muitos homens.

Com relação à vida sexual e o exercício da maternidade também mencionado por Truth, é possível constatar que com base na estruturação da sociedade patriarcal tanto as mulheres negras quanto as brancas tinham a propensão ao exercício do matrimônio, porém, as aspirações das mulheres negras eram frustradas pelo sistema escravocrata. Mulheres negras diferentemente das mulheres brancas que deveriam ser “puras” experienciavam a relação sexual antes do casamento, muita das vezes de maneira não consensual, o estupro era uma realidade. Vale ressaltar que mesmo após o casamento, o matrimônio não garantia à mulher negra a liberdade do capricho de seus senhores.

Em uma sociedade escravocrata, o exercício da maternidade também era exercido de maneira diferente por essas mulheres. Mulheres negras eram responsáveis por gerarem mão de obra, ou seja, o direito a maternidade era negado a essas mulheres, uma vez que, muita das vezes essas crianças eram retiradas de suas mães na infância para serem vendidas.

Na contemporaneidade, o direito à maternidade ainda não é assegurado a essas mulheres da maneira mais truculenta possível, por intermédio da violência do Estado. O genocídio da população negra e jovem é uma realidade que pode ser constatada através de dados oficiais sobre homicídio. Mesmo que este fato não seja uma política oficial de aniquilamento da população negra, desde a mais tenra infância crianças negras são ensinadas que seus semelhantes não são sujeitos de direitos em sua plenitude. O direito à vida lhes é cerceado.

A máxima contemporânea “Meu corpo, minhas regras” tão aclamada pelo Movimento Feminista nunca deu conta da realidade da mulher negra que sempre teve seu corpo objetificado e colocado num local de exotismo e domínio público. Meninas negras crescem marcadas desde a infância pela erotização de seus corpos.

É neste contexto complexo de tensões históricas, desafios, resistências e possibilidades que vemos a educação cada vez mais como sendo um espaço que reforça a não politização do debate. A pauta levantada pelo Movimento Feminista Negro é de suma importância para a libertação não só dos sujeitos que sofrem de maneira direta com as práticas racistas. Uma educação baseada em uma pauta antirracista e antissexista traz à tona de maneira politizada e crítica os processos excludentes e de desprestígio que os grupos historicamente subalternizados foram acometidos.

Quando Truth diz “Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida?” esta fala faz menção ao processo desigual que a população negra e principalmente as mulheres negras foram atravessadas historicamente. A ideia de “completar o copo” nos remete ao campo das políticas públicas de equiparação social e uma legislação que assegure em todos os campos esse legado histórico de subalternização que influencia até hoje a possibilidade de acesso a diversos espaços que são “negados” de maneira velada a pessoas negras.

Diariamente somos alvos, alvo das “brincadeiras” racistas, alvo das práticas pedagógicas que corroboram para o racismo, alvo da política de segurança pública que nos vê como “perigo eminente”, alvo da violência obstétrica, alvo de todas as negligências sociais e ainda precisamos lidar diariamente com o fardo da tal “vitimização” quando reivindicamos o mínimo.

Somos resistência muito antes de haver uma palavra que nomeasse nossas lutas e causas. A mulher negra sempre exerceu papel crucial neste cenário.

Na última visita de Ângela Davis ao Brasil, em 25 de julho de 2017, a mesma afirmou que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras”.

É somente através da discussão crítica dessa realidade que romperemos com discursos propagados erroneamente como “racismo reverso”, onde pessoas brancas acreditam sofrerem com esse sistema sem levarem em consideração o seu legado histórico de privilégios em detrimento da exploração da população preta.

Tal processo é árduo e muitas das vezes conflituoso, pois lida diretamente com muitas concepções estereotipadas que foram sendo disseminadas ao longo de muitos anos. Entretanto, esse caminhar é muito necessário para que possamos compreender uma pedagogia das diferenças que reconheça a heterogeneidade dos grupos que formam a população brasileira, tendo um olhar sensível àqueles que tiveram sua historicidade apagada.

Considerações Finais

As relações sociais de gênero e raça na perspectiva da construção da identidade através do viés educacional alicerçaram a base a qual se localizou a problemática deste trabalho. Conceitos como gênero e raça construídos socialmente implicam diretamente na construção individual e coletiva dos sujeitos, do ponto de vista de privilégios e distribuição desigual de oportunidades.

Segundo Bastos (2015) o ser mulher negra é uma condição social e cultural que tem muito peso nos processos de formação das identidades das crianças devido à autoimagem. Tal fato se dá, pois estas representações reproduzem e perpetuam estereótipos que são vivenciados e internalizados desde a primeira infância. Noções como racismo e patriarcalismo são essenciais para que possamos compreender estes processos desiguais.

Nascimento (2003) vai pontuar que essas noções são capazes de interferir no desenvolvimento da personalidade, autoestima e da autonomia da mulher negra enquanto indivíduo. Nesse sentido, pontuamos o papel fundamental do processo de escolarização desses sujeitos como importante ferramenta de quebra de estereótipos e paradigmas.

A educação precisa romper as barreiras do silenciamento e efetivar seu papel crítico e reflexivo de desconstrução de ideologias dominantes que se fortaleceram em detrimento da “demonização” e descaracterização de outras histórias. Como nos lembra Freire “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor”, ou seja, quando não viabilizamos uma educação que seja transgressora, os grupos que são oprimidos tendem a não buscarem o fim do sistema que lhes oprime.

A luta do Movimento Social Negro, mais especificamente do Movimento Feminista Negro, deflagra a necessidade da implementação de uma pedagogia que dê conta de um currículo afrocentrado em busca da formação da identidade das crianças negras. Diante da conjuntura patriarcal de nossa sociedade, mulheres sempre estiveram à frente da educação de seus filhos em âmbito privado. Culturalmente, são elas as responsáveis por atuarem junto à escola nas reuniões enquanto os homens são destinados à esfera “pública” da sociedade.

Nesse sentido, as mulheres negras atuam como importante símbolo de resistência frente às práticas racistas que integram o sistema educacional. Quando essas mulheres vão à escola reivindicar direitos para seus filhos, estas não estão lutando por um direito individual, mas sim por um direito coletivo. Haja vista que apesar de cada indivíduo ter uma história única que o difere dos outros, a população negra é atravessada por episódios que nos une enquanto coletivo.

Dessa forma, o presente trabalho pretendeu oferecer elementos para que possamos refletir sobre a importância da concretização de uma educação antirracista e antissexista para a formação da identidade de nossas crianças. Reiteramos que tal processo só é possível através do engajamento da formação de professores crítica que corrobore para a superação das práticas pedagógicas do silenciamento e da não-aceitação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BASTOS, Priscila da Cunha. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

CANEZIN, Maria Teresa. **O objeto, o método e o fenômeno educativo na sociologia durkheimiana**. Disponível em: www.geocities.com/lfgaribaldi/Down/Mcanesin01.doc. Acesso em: 15 ago. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo 2005.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante** – Ferguson, Palestina e as bases para um movimento. Edição: Frank Barat. São Paulo: Boitempo, 2018.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FERREIRA, Beth. **Feminismo negro e o feminismo antirracista**. Brasília: CFEMEA, 2019.

HALL, S. **Identity: The real me**. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: T.T. da Silva e G.L. Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais)

SOUZA, I. S. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro:** arte, cultura e política. Doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.

LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR E SEU PAPEL NA PROBLEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

*Cristiane Barbalho¹
Danieli Chagas²*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

É inegável, na história das civilizações, o poder destinado à palavra. Já na literatura judaico-cristã, em Gênese, o mundo foi criado a partir do ato da projeção da fala divina. Do verbo. No chamado Novo Testamento, a palavra é concebida como alimento que nutre o corpo e o espírito. Na tradição guarani, tanto as palavras como o silêncio são de extrema relevância para a existência, pois a palavra possui espírito, vida, podendo construir ou destruir, gerar vida ou morte, abençoar ou amaldiçoar. Pela palavra, também, manifesta por uma tradição oral, se constituem a memória e a fonte de conhecimento ancestral africana, visto que

O conhecimento não era compartimentado. O mesmo ancião (no sentido africano da palavra, isto é, aquele que conhece, mesmo se nem todos os seus cabelos são brancos) podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também sobre ciências naturais ou humanas de todo tipo (BÂ, 2003, p. 174).

Foi a partir de um som considerado sagrado, no meio da solidão, que se deu a existência, em tais narrativas, estando a palavra intimamente ligada à própria essência humana. Por meio da palavra, reinos foram construídos e destruídos, paz e guerras foram instauradas, governos autoritários chegaram ao poder. Na tradição popular brasileira, as palavras têm força, podem atrair o bem ou o mal, por isso temos que ter cuidado ao verbalizar o que sentimos,

- 1 Dotoranda em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa – pela faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II (CP II), professora orientadora de iniciação científica júnior no CP II. Integrante do grupo de pesquisa GPLINT (Grupo de pesquisa em Linguística de Texto) da UFRJ, orientado pela professora doutora Leonor Werneck dos Santos, e integrante do grupo Fórum das Minas do CP II – Unidade Engenho Novo. Contato: crisbgaio@hotmail.com
- 2 Dotoranda em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa – pela faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC) e mediadora online no curso de Pedagogia a distância oferecido, em parceria, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Consórcio CEDERJ. Contato: danieli.chagas@hotmail.com

pois, ao ser proferida, ela atrai justamente aquilo que desejamos e nos fragiliza. Diversos poetas confessaram as dores que a busca pelas palavras no processo de criação poética pode provocar, como Drummond em seu poema *O lutador*; que enaltece a força avassaladora dela diante da pequenez humana (lutar com palavras/ é a luta mais vã./ Entanto lutamos/mal rompe a manhã./ São muitas, eu pouco./ Algumas, tão fortes/ como o javali) (ANDRADE, 2002, p. 22). Assim, seja no plano da “realidade” ou da ficção, a palavra sempre desempenhou e desempenha um papel fundamental de poder que fascina a humanidade.

Nesse sentido, este texto dialoga com as possibilidades de narrativas, face às funções que a palavra, em perspectiva dialógica e, sobretudo, ficcional, assume papel de extrema relevância no estabelecimento e problematização das relações de gênero, perpassadas pelas relações étnico-raciais.

Hegemonia, patriarcado e educação

A partir de um fortalecimento da concepção da instituição privada e do individualismo, advindos das revoluções burguesas europeias, houve a concepção da família. Em função desse pensamento, foi dado exclusivamente ao homem – dentro da instauração de uma sociedade patriarcal cuja família (casa, bens, filhos e mulher) é sua propriedade – o poder da gerência, da tomada de decisões e da palavra. Não houve, assim, uma divisão da sociedade apenas em classes sociais, mas também em papéis sociais divididos por gêneros, em que tanto a propriedade quanto o discurso foram negados às mulheres. A primazia desse pensamento se estendeu até o século XX, cujos reflexos são sentidos até os dias de hoje, por vezes de forma cruel e violenta. Somente no início do século XIX é garantido, como direito, o acesso de mulheres na sociedade brasileira a escolas e, somente no final do mesmo século, o direito ao ingresso a universidades. Vale ressaltar que, no momento dessas conquistas, o Brasil ainda era um país legalmente escravocrata, pelo que mulheres negras já trabalhavam, não como opção, mas por obrigação, quando tais conquistas eram realizadas por mulheres brancas e da elite. A escravidão apenas distinguia, em alguns casos, o tipo de trabalho que seria realizado por mulheres negras; mas este trabalho se perpetuava, inclusive, para as alforriadas, com vistas à subsistência e mesmo compra da alforria de parentes, como marido ou filhos, e continua, após 1988, por exigência da luta pela sobrevivência. Nas palavras de Davis (2016, p. 29)

Obrigadas pelos senhores de escravos a trabalhar de modo tão “masculino” quanto seus companheiros, as mulheres negras devem ter sido profundamente afetadas pelas vivências durante a escravidão. Algumas, sem dúvida, ficaram abaladas e destruídas, embora a maioria tenha sobrevivido e, nesse processo, adquirido características consideradas tabus pela ideologia da feminilidade do século XIX.

Logo, como ainda acontece nos dias de hoje, os direitos não atingem a todas as mulheres de forma igualitária e muitas, em pleno século XXI, ainda lutam por terem direito à academia e à credibilidade de suas falas, inferiorizadas por um projeto que, além de ser eugenista, tem base no conceito de propriedade, visto que

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação (DAVIS, 2016, p. 117-118).

Esse silenciamento da palavra feminina e, conseqüentemente, a negação do seu poder é claramente identificado na realidade escolar, quando ainda, nos livros didáticos escolares, os textos representados são, em sua grande maioria, de autores homens. Os cânones ainda são centrados em figuras masculinas e, como aponta Duarte (2019), somente no quarto momento áureo da história do feminismo brasileiro, em meados do século XX, dá-se a revolução sexual e literária. Nesse momento, há a posse da primeira mulher como presidenta da Academia Brasileira de Letras, Nélida Piñon, e outras escritoras começam a ter visibilidade e reconhecimento de suas vozes, como Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Hilda Hilst e Clarice Lispector.

Sendo a literatura a arte que trabalha a palavra, não é surpreendente que o poder exercido pela voz da mulher tenha demorado tanto tempo para ser reconhecida e validada, mesmo ainda aparecendo de forma tão tímida nas instituições escolares e na academia. Ainda vale ressaltar que essa arte reconhecida, por meio de intensa luta e sendo extremamente importante no quarto momento da revolução feminista, é ainda majoritariamente elitista e branca, sendo a fala de apenas um determinado grupo de mulheres cujas vozes começam a ser valorizadas. Essa disparidade acaba sendo reflexo, entre outras questões, da própria formação da identidade nacional durante o período do Romantismo no século XIX.

Neste momento, a literatura assumiu um papel de valorizar a nação brasileira, que acabara de ser criada com o processo de independência do Brasil, a partir de um projeto político que exclui negros, índios e mulheres, reconstruindo-os nas suas obras em projeções imaginárias, a partir de um domínio masculino, representando o lugar de fala extremamente excludente. No romance *Iracema*, de José de Alencar, de 1865, temos a formação da identidade nacional a partir do processo de miscigenação de forma harmônica entre Iracema, a

virgem dos lábios de mel, e Martim, homem branco e português, descrito em toda a narrativa como valente e dotado de valores. No final da narrativa, Martim se torna pai de Moacir, que representa o encontro dessas duas raças e a origem na nação brasileira, em que se legitimam os valores paternos e a anulação da linhagem materna. E reconhecer esse monopólio é extremamente urgente, para resgatar as palavras excluídas de diversas mulheres na literatura aqui especificamente, mas em outros campos de saberes também. Sobre essa importância e urgência, Schmidt (2019, p. 66) afirma que

a hegemonia desse sujeito sempre esteve calcada em formas de exclusão de outras vozes, outras representações. Nesse sentido, o processo de desconstrução da nacionalidade implica reconhecer textos marginalizados em razão da diferença de gênero, raça e classe social. É a vontade de construir a história dos próximos quinhentos anos, como resultado da ação emancipadora de um conhecimento do passado, que nos leva a percorrer alguns caminhos do processo de naturalização da nação homogênea e a ouvir vozes silenciadas nas suas fronteiras internas.

E, em diferentes momentos, diferentes mulheres sabiam e tinham consciência da não valorização do reconhecimento do seu poder por meio da palavra. Maria Firmina dos Reis, no prólogo do seu romance *Úrsula* de 1859, reconhece a ciência de que seu romance pode não ter boa acolhida, apresentando sua própria obra como mesquinha e humilde, pois, como ela mesma diz, “sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem”. Mesmo assim, ela reconhece a importância da escrita da sua palavra para que possa servir de porta para outras mulheres irem contra o sistema e que, então, escreve a fim de que seu romance sirva de “bom acolhimento de incentivo para outras”. Em 1980, mais de cem anos depois da primeira edição de *Úrsula*, outra mulher, a feminista e intelectual Gloria Anzaldúa, no seu texto *Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*, compartilha os motivos do seu ato de escrever e entre eles diz “escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim e sobre você”.

Em 2019, em uma coletânea de poemas contendo a fala de mulheres intitulada *Querem nos calar. Poemas para serem lidos em voz alta*, a autora Mel Duarte, organizadora da coletânea, escreve na orelha do livro;

Aqui estamos nós, donas de
Nossas próprias palavras,
Revolucionárias do cotidiano,
Regando a terra doutra batida

Por nossas antepassadas,
Firmando nossas pegadas,
Sabendo que hoje, cada vez
Que nossa fala se propaga,
Equivale a dez que antes
Foram silenciadas.

É inegável, então, que, mesmo havendo o reconhecimento da palavra de autoria feminina na literatura brasileira tardiamente no Brasil, principalmente após o quarto momento das lutas feministas, muitas outras vozes de outras mulheres ainda não são reconhecidas e lutam para deixarem de ser silenciadas ainda nos dias de hoje. Se há mulheres com realidades diferentes e, por isso, demandas diferentes na sociedade, isso também se reflete nas vozes que são valorizadas na academia e, conseqüentemente, rotuladas como cânones.

Literatura e formação do pensamento crítico

Partindo dos pressupostos apresentados, continuar a reprodução e limitar o trabalho em sala de aula com o que já está dado e consagrado é deslegitimar outras falas e reforçar preconceitos no ambiente escolar, dada a importância da literatura e seu papel humanizador já apontado por Candido (2004), bem como a relevância a ela concedida no espaço escolar, inclusive por dispositivos legais. Cândido (2004, p. 176) destaca que

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Baseando-se nesta premissa, é preciso olhar para a literatura que é trabalhada nas escolas brasileiras e pensar sobre que “visão de mundo dos indivíduos e dos grupos” se tem formado e sobre que tipo de conhecimento tem sido por ela passado aos alunos “como incorporação difusa e inconsciente”. A formação de uma cosmovisão voltada para a igualdade, o que inclui a validação da subjetividade e direitos femininos e a subjetividade e direitos de todos os grupos étnico-raciais, passa pela literatura. Além disso, em acordo com a Base Nacional Comum curricular (BNCC), falando, de maneira especial, sobre a Educação Infantil,

[...] a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo

sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 38).

Isso posto, vê-se que a literatura, além de atuar na formação da cosmovisão de quem tem acesso a ela, também colabora para a criação de padrões ligados aos usos sociais da língua, o que permite não só a formação para a o respeito e valorização social do ser humano independente de gênero e raça, como a formação para a criticidade, de modo que se compreenda os mecanismos sociais de opressão, que se manifestam, sobretudo, por meio dos usos linguísticos em seus mais variados gêneros literários.

Os textos literários enquadrados modernamente como narrativos, por exemplo, têm servido, ao longo das últimas décadas, como veículos centrais de propagação de uma cosmovisão patriarcal e eurocêntrica. Isso pode ser percebido já pela observação do cânone, formado pelos livros “que não podem faltar na escola”. Quem, nascido nos anos finais do século XX ou anos iniciais do século XXI, não teve contato com os livros de Monteiro Lobato e seus famosos personagens do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”?

O próprio autor destaca que “Escrever é gravar reações psíquicas. O escritor funciona qual antena, e disso vem o valor da literatura. Por meio dela fixam-se aspectos da alma dum povo, ou pelo menos instantes da vida desse povo” (LOBATO, 1933, p. 7); e isso se vê por meio de suas narrativas, que apresentam, em dados momentos, personagens cunhadas em uma visão extremamente estereotipada, machista, racista e até mesmo caricata. Tais traços nem sempre são prontamente perceptíveis, pela sutileza com que a obra parece emancipadora ao apresentar mulheres fortes e independentes, a exemplo de Dona Benta, figura de grande autoridade no Sítio. Dona Benta é construída como uma mulher sábia, consciente, politizada, humana, versada nas muitas facetas da vida, como se vê em exemplos em que a personagem toma a palavra.

É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror dessa guerra. Vem-me vontade de morrer. Desde que a imensa desgraça começou não faço outra coisa senão pensar no sofrimento de tantos milhões de inocentes. Meu coração anda cheio de dor de todas as avós e mães distantes que choram a matança de seus pobres filhos e netinhos (LOBATO, 1957, p. 8).

A fala é sensível e ajuda a formar a imagem de uma avó querida, justa, que quer o bem de todos, uma avó que qualquer criança gostaria de ter. Além da figura de Dona Benta, é icônica a construção da personagem Emília, também inteligente, além de ousada, impetuosa, corajosa, como se observa no trecho a seguir.

Esta guerra está durando demais, e se eu não fizer qualquer coisa os famosos bombardeios aéreos continuam e vão passando de cidade em

cidade, e acabam chegando até aqui. Alguém abriu a chave da guerra. É preciso que outro alguém a feche. Mas onde fica a chave da guerra? Pessoa nenhuma sabe. Mas se eu tomar o superpó que o visconde está fabricando, poderei voar até o fim do mundo e descobrir a Casa das Chaves (LOBATO, 1957, p. 7).

Cumpramos destacar que tais citações são de um texto da década de 1950, e mostram mulheres, mesmo sendo Emília a personificação de uma boneca de pano, fortes, sensíveis, dotadas de toda uma capacidade de iniciativa e ação no mundo que as cerca. Tais figuras femininas estabelecem imediatamente um contrato afetivo com o leitor que se identifique com as posturas por elas assumidas, apresentam-se de maneira protagonista diante de problemas de uma sociedade sob o olhar branco. Destacar o caráter branco que é construído e que gera imediata empatia é importante para que se perceba a sutileza das posições colocadas na obra, que vão fixar “aspectos da alma dum povo”. Essa afirmação baseia-se nas conclusões a que se pode chegar ao comparar-se a construção de tais personagens à construção da personagem Tia Anastácia, quando o feminino assume identidade completamente diferente, demonstrando um projeto de sociedade em que mulheres podem, sim, ter voz, mas com ressalvas, a começar pela visão sobre que mulher é essa que fala ou é descrita. Tal realidade se exemplifica na posição, também da personagem Emília, em relação à Tia Anastácia. A mesma boneca corajosa que quer acabar com a guerra, na qual figuram todas as injustiças apontadas por Dona Benta, profere frases como:

– Pois cá comigo – disse Emília- só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Anastácia. Não gosto, não gosto e não gosto!
 – Bem se vê que preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem (LOBATO, 1956, p. 132).

Em um mesmo fragmento em que se diz que “Todos os viventes têm o direito à vida”, se vê uma mulher negra sendo inferiorizada por atributos ligados a questões de raça, como os traços negroides, chegando a ser ressaltada a “ausência de filosofia” dessa mulher negra, o que se vê, mesmo fora da ficção, como materialização do epistemicídio, claramente revelado ao se considerar filosofia apenas o conhecimento que parta de uma perspectiva europeia.

Cumpramos destacar que a própria concepção de “raça” é estabelecida a partir do processo de colonização e das narrativas que, a partir de então, classificam seres humanos, segundo a cor da pele e traços fenotípicos, como

portadores ou não de direitos, cultura, inteligência e subjetividade. É por meio da narrativa, então, inclusive ficcional, que se constroem, ou não, caminhos para a valorização da mulher, sobretudo da mulher negra.

Para além do exemplo dado, há, modernamente, a visão de boa parte da obra de Monteiro Lobato como racista, principalmente pela construção social da mulher negra presente em sua obra por meio da representação de Tia Anastácia. Por esse motivo há muitas discussões teóricas sobre se deve ou não levar obras como as de Monteiro Lobato para a escola, o que não é a questão central deste trabalho.

Por mais que se veja, entretanto, como a construção social da mulher é questionável na obra de Monteiro Lobato, mesmo o movimento feminista perde-se, por vezes, ao eleger como símbolo máximo da representatividade feminina na literatura autoras como Clarice Lispector. Clarice possui papel considerável na cena literária brasileira e ocupa lugar de destaque na escola, com sua obra que expõe a subjetividade da mulher, assim como as descobertas e questões sociais intrinsecamente femininas. Mas, também, em sua obra, é preciso questionar que mulher é essa ou que feminino é esse. A própria escritora afirma que “escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando esta não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu” (LISPECTOR, 1984, p. 120).

É justamente no espaço das entrelinhas que a visão do feminino desenha-se, muitas vezes, de maneira escancaradamente branca, magra, padronizada e europeia. Isso acontece, por exemplo, no conto “Felicidade Clandestina”, no qual a narrativa sobre o apaixonante amor pela leitura esbarra, por vezes, na caracterização de personagens que revela a cosmovisão de um feminino bom e belo associado a características físicas específicas. Ao narrar a atitude da menina má que, propositalmente, negava às colegas, o acesso à leitura, o conto apresenta trechos como o seguinte:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas[...] Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres[...] (LISPECTOR, 2016, p. 394).

As “entrelinhas” revelam uma visão feminina que vai na contramão da descolonização do pensamento, que se acredita, aqui, ser uma necessidade em um país que viveu séculos de valorização da cultura e dos valores europeus, em detrimento da valorização da cultura e dos valores de povos indígenas e africanos. Mais do que se discutir em que obras há ou não uma visão deturpada do feminino, cumpre buscar a visão deste feminino para além da perspectiva

colonial e, no processo de recepção literária em ambiente escolar, trazer narrativas que reflitam tal visão descolonizadora do pensamento e, quando surgirem textos que tragam a visão colonial, formar o olhar crítico dos alunos para que sejam capazes de identificá-la e problematizá-la. Logo, acreditamos que a descolonização do currículo e, conseqüentemente, a quebra de um monopólio secular e histórico, passa pela admissão dessas raízes em obras consagradas e também pela inserção de escritas que tenham como ponto de partida outras vivências além daquelas já consagradas nos ambientes escolares.

África e matriarcado

Ao falar sobre “mulher” e “mulher negra”, cumpre esclarecer que não se pretende fazer uma distinção de valores ou direitos da mulher negra e da mulher branca; mas reconhecer como, sobretudo em países afetados pela visão colonial, por mais que se oprima a ambas, tal opressão é manifesta de maneira diferente ao longo dos séculos, em acordo com as diferenças étnico-raciais. Como se viu, o patriarcado se consolida a partir de uma visão hegemônica oriunda das revoluções burguesas europeias. É a Europa que leva para a América a visão segundo a qual a mulher ocupa um *locus* de submissão em relação ao homem, exercendo papéis nos quais seus direitos e subjetividades são negados. Tal visão é levada aos países colonizados em um momento no qual a mulher negra, assim como o homem negro, não chega a ser considerado um ser humano. Sendo assim, no Brasil colonial, já se observam as bases históricas do que significa falar sobre direitos da mulher branca e direitos da mulher negra. A mulher branca, no Brasil colonial, é considerada posse do marido ou do pai, precisa obedecê-los, tem seu destino na mão deles, ocupa posição social subalterna em relação a eles e tem limitadas sua liberdade e sua autonomia. A mulher negra é animalizada, hipersexualizada, estuprada pelo colonizador, diante do marido e dos filhos, separada do marido e dos filhos quando os integrantes de sua família são vendidos como mercadoria, para outros “donos”, impedida de aprender a ler. Pensar na liberdade em relação ao pai e ao marido está, então, neste momento, longe de ser o cerne das preocupações da mulher negra, que luta, em tal contexto, acima de tudo, para sobreviver.

Tais relações reverberam até o século XXI, por mais que negros e mulheres, em proporções diferentes, atravessadas por uma enorme complexidade de fatores, tenham conquistado mais direitos, demonstrando que as relações de gênero estão profundamente ligadas às relações étnico-raciais. Isso porque, se é a Europa que difunde o patriarcado, a África, de onde vêm a mão-de-obra escravizada no Brasil, é, essencialmente, matriarcal, por mais que o islamismo também traga para a África uma visão patriarcal. Baseada no pensamento de Diop (1989), é possível entender que

para além das diversidades e múltiplas histórias que se desenvolvem no continente africano, é possível buscar uma unidade cultural africana, que teria como base a organização matriarcal, que se apresentaria como uma similitude entre as sociedades africanas e seus sistemas institucionais que se encontram no continente africano. O continente africano, para Diop, foi um dos berços de desenvolvimento da organização matriarcal, sendo o patriarcado introduzido apenas com a penetração do islamismo no continente. Mesmo assim, Diop defende que este, no entanto, não penetrou profundamente na base do sistema matriarcal (DE OLIVEIRA, 2018, p. 38).

Nessa perspectiva e conforme destacado por De Oliveira (2018), era comum, em África, que mulheres ocupassem postos de destaque, visto que “A mulher era emancipada da vida doméstica e possuía uma posição de destaque na comunidade. Através desta organização matricêntrica foram passados valores morais e éticos” (p. 323), em um contexto no qual “As propriedades eram coletivas e a organização social baseava-se em uma vida comunitária” (p. 322).

Considerando tal visão, a luta contra o patriarcado, como já adiantado, passa pela descolonização do pensamento, segundo a qual as relações sejam pensadas para além de um projeto de sociedade estabelecido ao longo do período de dominação europeia.

Considerações Finais

Como professores, aqui de forma mais restrita à disciplina de literatura, mas que se aplica a todas as áreas, temos que admitir que nossas escolhas e nossas práticas estão pautadas, de certa forma, nas nossas crenças, nas nossas construções sociais e naquilo que foi nos dito ser bom, importante e agradável. Buscar um ensino que quebre a hegemonia que esteve pautada no apagamento de outras vozes passa primeiro por uma reformulação do nosso próprio olhar como sujeitos inseridos no mundo. Não há como transformar a educação, se não nos transformamos enquanto sociedade e sujeitos. Dessa forma, o processo de desconstrução é anterior à sala de aula e passa pelo reconhecimento de atitudes, mesmo que aparentemente sutis, de racismo, de machismo e de patriarcado.

Feito esse movimento, torna-se urgente desvendar o olhar pelo conhecimento que advém pela degustação dessas nossas vozes, colocando-se de ouvido atento ao poder dessa forma de tecer as palavras, e pelo reconhecimento da sua legitimidade no cenário cultural, da sua produção de conhecimento e, conseqüentemente, nos espaços escolares, sendo possível começar a contar outras histórias e discutir outras representatividades também e não apenas o que já nos está dado, pronto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith Vasconcello. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli. O matriarcado e o lugar social da mulher em África: Uma abordagem afrocentrada a partir de intelectuais africanos. **ODEERE**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 316-339, dez. 2018. ISSN 2525-4715. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4424>. Acesso em: 8 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/odeere.v3i6.4424>.

DIOP, Cheik Anta. **The cultural unity of Black Africa – the domains of patriarchy and of matriarchy in classical antiquity**. Westbourne: Karnak house, 1989.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de et al. Pensamento Feminista Brasileiro; Formação e Contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. *In: LISPECTOR, Clarice. Todos os contos/Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 393-396.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Anastácia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

LOBATO, Monteiro. **Na antevéspera _ Reações mentais de um ingênuo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 6 ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

SCHMIDT, Rita Teresinha. Na Literatura, mulheres que escreveram a nação. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de *et al.* **Pensamento Feminista Brasileiro; Formação e Contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LITERATURA E EDUCAÇÃO: o (trans)feminismo no conto “A Praça Mauá” de Clarice Lispector

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva¹

Livia Machado Oliveira²

Rafaela Cruz de Moura³

Introdução

Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. São afastados da convicção de que a educação deveria libertar. Viram as costas porque compreendem os riscos da política de oposição. Temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusão (FREIRE; SHOR, 2006, p. 68).

“O mundo já não é mais o mesmo”. Esta frase ecoa dia a dia nas ruas, nas avenidas, dentro dos carros, dentro dos ônibus, nas conversações dos transeuntes, nos pulmões das grandes e das pequenas cidades. Ao ler este pedacinho de texto, caro/a leitor/a, você pode se questionar se de fato o mundo mudou a ponto de dizermos que ele não é mais o mesmo. Porém, cabe-nos esclarecer que quando se afirma uma sentença, para além da lógica semântico-aspectual implicada pela gramática do texto, está embutido na frase o sentido vago de ocorrência. Queremos dizer que quando alguém diz que está comprando uma casa, utilizando como manda a norma do português padrão o gerúndio em “**comprando**”, pode ser que, oficialmente, para as leis de contrato do Estado, ela já tenha comprado, fato consumado pela assinatura do termo de propriedade no cartório. Porém, se uma pessoa diz que comprou uma casa não devemos entender taxativamente que a casa – ainda que o verbo **comprar** figure no pretérito perfeito – já está incorporada aos seus bens, porque a depender do acordo celebrado com a instituição imobiliária, o indivíduo pode ter parcelado a compra da casa em três anos ou mais, e se o pagamento nesse ínterim for suspenso, a casa retornará, seguramente, aos antigos proprietários. O que queremos dizer é que a afirmação de que “o mundo não é mais o mesmo” é lógica no sentido de que se ele não mudou, ele está no processo de mudança,

1 Graduação em Letras – Português pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

2 Mestre em Educação pela UFRRJ.

3 Mestre em Educação pela UFRRJ.

e as instituições tais quais a família, a escola, o Estado, e as religiões também vão se modificando numa lógica implosiva ou explosiva.

Para que a lógica social dos corpos e dos gêneros se modifique – nos referimos à lógica patriarcal, LGBTfóbica⁴, machista, binarista –, o que realmente nos interessa nestas análises, é preciso que se estabeleça os agentes dessa transformação. Poderíamos aqui arrolar uma lista robusta do que chamamos de “agentes de transformação”, que seriam, nas palavras de Antonio Gramsci (1988) os “intelectuais orgânicos”, ao passo que os “intelectuais tradicionais” advogariam por sempre manter e conservar a antiga organização filosófica, religiosa, familiar, estatal. Nas palavras de Rick J. Santos (2014), os agentes de transformação seriam os “teóricos-ativistas”. Teóricos/as, jornalistas, romancistas, juizes, psicólogos/as, psicanalistas, literatos etc. são sempre bons agentes de transformação, mas o nosso foco principal neste texto é no agente professor/a. Esse/a profissional lida rotineiramente com um amalgamado de diferenças, diversidades, dissidências inenarráveis na sala de aula, e muitas das vezes se vê impossibilitado/a, no que tange a posse de determinados materiais, a abordar temas que lhe rende, como disse a epígrafe que abriu este texto, severas oposições daqueles/as interessados/as em manter as coisas como estão para se beneficiar por meio da opressão do/a outro/a em algum sentido.

É por isso que escolhemos a literatura para nos debruçarmos neste estudo, por ser ela artefato de registro das mudanças sociais e preconizadora de novos ares, estilos, ciências, relações, afetividades. Por ser ela veiculada pela linguagem, baseada no discurso, o qual institui e destitui poderes. É o que afirma a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2014, p. 71):

Mas a linguagem institui e demarca os lugares do gênero não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.).

Para além de preconizar novos viveres, como dissemos anteriormente, a literatura guarda mundos que precisam ser acessados, que sempre estiveram nela registrados, pensados, questionados, mas que por interesses de dominação de um gênero sobre o outro, de uma religião sobre a outra, de uma sexualidade sobre a outra, foram maquiados, silenciados, trancafiados em um armário. É o

4 Preconceito, desprezo, aversão, concepções político-ideológico-religiosa contrárias às pessoas pertencentes à comunidade de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

que acontece com as vivências LGBTs⁵. Essas vivências não passaram a existir nos textos literários somente após a década de 1990, quando o movimento Gay e Lésbico organizados passaram a reivindicar seus direitos civis com maior intensidade. Elas já estavam nos textos de William Shakespeare, de Sócrates, de Proust, nos textos bíblicos etc. São elas que em interação na sala de aula podem contribuir para um universo escolar mais equitativo, justo e anti-LGBTfóbico. A literatura de Clarice Lispector expressa em diversos momentos corpos híbridos, performances de gênero e de sexualidade destoantes da heteronormativa, abrindo espaço para outras possibilidades coexistentes, mas que são a todo custo reprimidas. Trabalhar gênero e sexualidade pelo cânone literário é uma atitude perspicaz pelo fato de que não há como se opor ao que é canônico em uma cultura.

Assim, mesmo se o espaço em que o professor/a estiver inserido for de domínio ultrarreligioso, as possibilidades de se questionar maneiras de se exercer a afetividade do homem e da mulher, de ser menino ou menina, podem se dar também via textos religiosos. Por que defendemos isso? Defendemos essa tática para salientar que não há como criarmos, em nossa prática docente, um mundo estereotipado, distante do real só para atendermos aos caprichos autoritários do binarismo de gênero, do machismo e da misoginia. Existem sim corpos LGBTs em todos os cantos, em todos os espaços, e a eles devemos, como uma obrigação cidadã, conceder visibilidade a fim de promover o bem-estar social. Portanto, esquadriharemos o conto *A Praça Mauá*, da antologia *A Via Crucis do Corpo*, de Clarice Lispector, publicado pela primeira vez no ano de 1974, em plena Ditadura Militar. Para ilustrar melhor o que falamos sobre abordar assuntos delicados por meio do canônico, veja a seguir algumas epígrafes que abrem a antologia ora em foco elencadas por Clarice a fim de suavizar e entrar de mansinho no assunto do erotismo, da subversão familiar tradicional etc.:

A minha alma está quebrantada pelo teu desejo

(Salmos 119:12).

Eu que entendo o corpo. E suas cruéis exigências. Sempre conheci o corpo.

O seu vórtice estonteante. O corpo grave

(Personagem ainda sem nome).

Por essas cousas eu ando chorando. Os meus olhos destilam águas

(Lamentações de Jeremias).

E bendiga toda a carne o seu santo nome para todo o sempre

(Salmo de Davi).

Quem viu jamais vida amorosa que não a visse afogada nas lágrimas do desastre ou do arrependimento?

(Não sei de quem é).

(LISPECTOR, 2016, p. 525).

5 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais.

Veja-se que a autora inicia a antologia mais polêmica de sua autoria com frases bíblicas. Ao todo são cinco epígrafes cuja maioria são excertos retirados da Bíblia Sagrada. Não é raro ver na literatura clariciana trechos bíblicos inseridos em suas narrativas, às vezes em títulos de contos, por exemplo. Porém, chama a nossa atenção o fato de termos três epígrafes bíblicas e apenas duas – uma de algum personagem que, de acordo com a autora, ainda não tem nome, e outra de uma voz comum que ela ouviu falar, mas não sabe quem o disse – que chamaremos popular. Ou seja, Clarice introduz o livro falando do sagrado, dos Salmos, que é um livro poético, e de Lamentações de Jeremias, um livro de lamúrias que o profeta escreve para discorrer sobre as suas profecias não cumpridas até aquele momento. Só nesse início poderíamos argumentar duas coisas elementares: o livro de Salmos é citado para nos mostrar que a autora tudo falará, mas com cadência, poesia, delicadeza e reflexão. Tudo isso consta no livro de Salmos, que inclusive fora feito para ser cantado. Já a citação de Jeremias teria a ver com as próprias lamentações que Clarice fazia por ser, talvez, uma mulher de vanguarda, que enxergava longe tal qual o profeta, mas que a sua visão, posta em escritos, ainda não era de todo possível, ou de todo concretizada. É ambicioso falar do profano a partir do sagrado, mas, “Que podia fazer? Senão ser a vítima de mim mesma?”. Sendo vítimas de nós mesmos, como disse Clarice, passemos ao conto *A Praça Mauá*.

A Praça Mauá ou a Praça (Trans)Feminista?

Para falarmos em TransFeminismo é preciso falarmos primeiramente no surgimento do movimento Feminista. Como não é nosso objeto abordarmos com profundidade a temática feminista neste artigo, arrolaremos a história desse movimento político de maneira breve, sucinta. Assim, o feminismo antes do século XIX ainda não era algo organizado em grupos. Ele existia, como sempre existiu, em forma de resistência por parte de algumas mulheres que, enquanto entidade uma, sozinha, ou sem uma militância política engajada, faziam ações isoladas dirigidas contra a opressão de outras mulheres ou de si mesmas. Esse esforço pode ser visto em diversos e variados momentos históricos, a indústria cinematográfica tem cada vez mais investido no resgate dessas ações a fim de sociabilizá-las. Porém, se nos remetermos ao feminismo enquanto atividade organizada, usualmente nos remeteremos ao século XIX, no Ocidente. De acordo com Louro (2014, p. 19):

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo.

Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento.

Mas é na chamada “Segunda Onda” do feminismo, já em 1960, que o movimento se voltará para as questões teóricas, para além das políticas e sociais. Assim, surgirão reflexões e questionamentos sobre a construção dos gêneros. Ainda de acordo com Louro (2014, p. 20):

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas – como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) – marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com paixão política. Surgem os *estudos da mulher*.

Portanto, o feminismo enquanto movimento surge preocupado, e assim vai se desenvolvendo, com as questões e problematizações circundantes às mulheres cisgênero, ou seja, aquela pessoa que nasceu fêmea e possui uma identidade de gênero feminina. Porém, é a partir de 2008, com produções de Berenice Bento, que vai se redesenhando um novo tipo de feminismo, é o que chamamos “TransFeminismo”. Muito provavelmente a autora ora citada foi uma das pioneiras a se preocupar com as questões que envolviam o corpo travesti e transexual. Parecido com o feminismo, o transfeminismo também aborda e problematiza o lugar da mulher na sociedade, mas a mulher transexual ou travesti. Defendemos aqui que de fato o transfeminismo enquanto pensamento teórico, e produzido por mulheres trans/travestis se consolida no ano de 2012, quando Luma Nogueira de Andrade, mulher travesti e cearense, defendeu sua tese de doutorado, intitulada *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Luma inaugurou uma tradição de pensamento político-acadêmico que visava o corpo trans/travesti como principal foco de análise.

Antes de Luma de Andrade uma outra mulher transexual já havia conseguido o seu título de doutora em 2010, ela se chamava Jaqueline Gomes de Jesus. Porém, não concordamos que ela tenha fundado os estudos TransFeministas pelo fato de que a sua tese de doutorado, na área de psicologia, muito embora traga mulheres travestis para o debate, possui como pano de fundo a

análise política da carnavalização das paradas do orgulho LGBT. Assim, a discussão não é especificamente às mulheres trans/travestis. Seguindo a lógica do feminismo, queremos considerar TransFeminista as pesquisas que visibilizem prioritariamente as vivências trans/travestis. Portanto, a segunda grande estudiosa dos estudos ora citados, e a primeira travesti preta doutora em Educação no Brasil foi Megg Rayara Gomes de Oliveira, com tese defendida em 2017 com o título *O Diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. É com base no questionamento desses estudos neste parágrafo mencionados que abordaremos o conto de Clarice Lispector anteriormente falado. Assim, a *Praça Mauá* merece, em nosso entender, uma crítica para além da crítica feminista. Ele merece uma crítica TransFeminista.

O conto e a teoria

O conto A Praça Mauá é narrado em terceira pessoa. Ele se inicia em um ambiente noturno e, para boa parcela da sociedade, insalubre para pessoas decentes: o cabaré. O próprio cabaré traz no nome a primeira provocação, pois ele se chamava “Erótica”. A primeira personagem da história é Luísa, a qual Clarice faz questão de nos informar que possui também um nome de guerra que era Carla. Ou seja, uma única pessoa com dois nomes possíveis. Podemos dizer com duas identidades sociais. Essa personagem era dançarina, casada com Joaquim, um carpinteiro, e também trabalhava tal qual o marido, ou até mais, pois, de acordo com a autora “[...] Carla ‘trabalhava’ de dois modos: dançando meio nua e enganando o marido” (LISPECTOR, 2016, p. 573).

A narrativa segue e algumas informações sobre o casal nos são acrescentadas: “[...] Joaquim e ela não se ligavam. Ele trabalhava até às dez horas da noite. Ela começava a trabalhar exatamente às dez. Daí já podemos presumir que o casal fugia da norma matrimonial. Ou seja, sem expressar uma relação conflituosa, parece que os dois acordam em conviver separados pelo trabalho. “[...] Carla era uma Luísa preguiçosa. [...]” segue a narrativa trazendo para nós um conceito muito comum que por vezes temos sobre as mulheres que trabalham na noite: mulher de vida fácil. Clarice parece problematizar, ao chamar Luísa de preguiçosa, a ideia do que é ou o que venha a ser trabalho. Se pensarmos, pelo o que nos diz o conto, que Luísa trabalhava de dois modos, como podemos afirmar que ela fosse preguiçosa trabalhando multiplicadamente?

Após uma apurada descrição de Luísa, que também era Carla, Clarice Lispector apresenta outro personagem: “[...] Celsinho, um homem que não era homem. [...]”, “[...] Celsinho, um travesti de sucesso, ouvia tudo e aconselhava. Não eram rivais. Cada um tinha o seu parceiro.” Então, temos uma amizade, uma relação amistosa entre uma travesti que também se apresenta com duas identidades: Celsinho (no masculino), mas que não era, como o

nome poderia anunciar, um homem cisgênero; e ao mesmo tempo não era uma identidade travesti. A descrição de Celsinho é muito instigante porque fica nítido nele a fabricação de uma performatividade feminina, ou de uma fabricação da identidade feminina que é muito possível por meio de instrumentos de beleza: “[...] usava batom e cílios postiços.” “[...] O nome de guerra de Celsinho era Moleirão.” Portanto, não só Luísa possuía dois nomes, Celsinho também possuía: Moleirão. A morfologia da palavra apelando para o grau aumentativo já nos oferece um indício de que a narração do conto promoverá uma manutenção da valorização da identidade feminina de Celsinho em detrimento da identidade feminina de Luísa.

A narrativa segue dando mais pistas sobre a origem da travesti: “Celsinho era filho de família nobre. Abandonara tudo para seguir a sua vocação. Não dançava. Mas usava batom e cílios postiços. [...]”. No trecho destacado vemos mais uma vez a fabricação de uma identidade via adereços (caso dos cílios postiços e do batom) e um olhar muito típico das décadas de 1970 e 1980 sobre a essencialização do gênero: ou seja, é-se LGBT porque se nasceu assim, ou é vocacionado para isso. Na verdade, essa lógica é como a heteronormatividade opera, a qual reivindica o biopoder – o poder sobre o corpo natural – a todo o instante. Assim como o feminismo o transfeminismo vem questionar o “nascer” de uma sexualidade e propor a “construção social” da sexualidade. Impulsos sexuais são diferentes da sexualidade, embora façam parte constituinte da mesma. Os impulsos sexuais fazem parte da experiência sensorial humana, mas o exercício de uma sexualidade passa por diversas etapas que se complexificam sem nos dar domínios de escolher conscientemente como será a realização dos impulsos sexuais: se será por uma pessoa do mesmo sexo ou se será por uma pessoa do sexo oposto. Fora o fato de que posso me abrir aos dois universos de possibilidades afetivas.

O conto diz que “[...] Os marinheiros da Praça Mauá adoravam-no. E ele se fazia de rogado. Só cedia em última instância. E recebia em dólares. Investia o dinheiro trocado no câmbio negro no Banco Halles [...]”. O conto segue para o seu ápice que também se dá dentro do caberá em que os personagens trabalhavam. Um homem bonito chega no salão e a travesti Moleirão logo se interessa por ele. Luísa, a mesma coisa. Ambos interessados por um homem, a disputa para ver quem ficará com ele se inicia. Uma série de ataques verbais são desferidos entre os dois até que, Moleirão, dispara para a amiga que ela não era uma “mulher de verdade” porque não sabia cozinhar, mas era uma fraude feminina.

Diante do exposto na narrativa, e tendo como base uma análise teórica do conto, sabemos que esse gênero textual utilizado muitas vezes por Clarice Lispector sempre se dispõe a contar duas histórias, ou até mais de duas. No caso da Praça Mauá temos: a história de Luísa (mulher cisgênero); e a história de Moleirão (mulher travesti). Temos, portanto, uma crítica feminista e uma crítica transfeminista. Ao mesmo tempo em que Luísa é uma mulher livre,

que vive a sua sexualidade e trabalha honestamente em um cabaré, quebrando, portanto, a lógica social de que a dona de casa não pode frequentar determinados lugares, quem dirá neles trabalhar, Moleirão é uma travesti que sequer vai ao cabaré se prostituir, o que mais uma vez quebra o senso-comum que acredita que toda mulher travesti é prostituta. Mas Clarice, trazendo uma discussão que é ainda contemporânea, coloca lenha na fogueira ao fazer as duas amigas brigarem por um homem. Estaria nesta briga uma questão basilar: a sororidade. Ou seja, a empatia de mulheres para com mulheres. Não à toa o elemento desencadeador da confusão é um homem, um macho. Quando Moleirão, mais lisonjeado pelo homem, diz para Luísa que ela não era mulher de verdade por não saber fritar um ovo, a travesti recorre a um discurso já instituído na sociedade para atacar a feminilidade de Luísa. E consegue, pois Luísa termina o conto introspectiva, sozinha numa praça olhando para o nada.

Longe de querermos aqui neste trabalho criar cisões infrutíferas entre o feminismo e o transfeminismo, mas o conto nos indicia que, mesmo sendo amigos, mesmo caminhando lado a lado, a luta é a mesma, mas as demandas são diferentes. Mulheres cis e mulheres trans possuem as suas particularidades e não há como comparar violências, violações de direitos e de identidades. Da mesma forma que a personagem Moleirão se sente apta a ofender Luísa, esta também se sentia apta a performar uma mulher “mais autêntica” do que Moleirão por ter nascido fêmea. Ou seja, nas duas personagens há, de maneira pendular, uma noção de essencialismo que dá combustão ao conto.

Considerações finais

A construção da performance é realizada a partir de discursos, ações, gestos e repetições que, ao longo da vida, constituem o sujeito. O processo de conhecer o sexo antes do nascimento, a definição da cor rosa para meninas e cor azul para meninos, destinar determinados brinquedos para meninos e outros para meninas, a disposição da jornada de trabalhos domésticos, o padrão e modelo a ser seguido para mulheres e homens, e outras diversas formas de moldar o sujeito são performances que construímos. O ser feminino e o ser masculino são resultados destas e outras repetições.

Assim, a literatura é um veículo importante, um verdadeiro laboratório de tipos humanos, gostos e situações para que compreendamos melhor a dinâmica dos gêneros, dos corpos e das sexualidades. Ela também é privilegiada por fazer existir personagens que, por mais que tenham sido criados com base na realidade, passam por um processo de moldagem ficcional pessoal do seu criador. Parafraçando: um personagem é sempre construído mediante um projeto literário pessoal. Assim, pensar literatura é pensar, antes de tudo, em projetos ficcionais que almejam um objetivo. Daí a importância que há nno enlaça entre educação e literatura.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os Contos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

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

SANTOS, Rick J. **Poética da Diferença**: um olhar queer. 1. ed. São Paulo: Factash Editora, 2014.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO ESPAÇO PÚBLICO DE DIREITO: um debate a partir das epistemologias do feminismo negro

Rosângela Hilario¹
Tiago Dionísio da Silva²
João Gomes Junior³

Introdução

Estamos vivendo um novo tempo. Começar este texto com esta assertiva pode parecer redundante numa primeira leitura, mas logo esse entendimento se mostrará equivocado: anunciar o novo tempo em que vivemos é uma afirmação de que precisamos destituir determinadas lógicas que não se coadunam com a necessidade de descolonizar o pensamento e a produção de conhecimento capazes de estruturar uma nova cidadania global e universal calcada no direito inalienável à vida plena, justa e igualitária. Dito de outra forma: vivemos em um novo tempo e se faz necessário estarmos prontos/as e preparados/as a aceitar os desafios e implicações que a contemporaneidade nos obriga. E isto implica na produção e compartilhamento de novos saberes, representações, subjetividades e práticas sociais e políticas, principalmente no que se refere à educação e às práticas educacionais.

Um meio para alcançarmos este objetivo é modificarmos o eixo sobre o qual se estrutura o nosso fazer pedagógico e pensarmos a partir de uma epistemologia outra, uma epistemologia nova, organizada a partir das vozes

-
- 1 Doutora com Pós-Doutorado em Educação pela FEUSP/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde/PPGE-UNIR e Vice-líder do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão Territorial na Amazônia/UNIR. E-mail: rosangela.hilario@unir.br
 - 2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UFRRJ) e professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br
 - 3 Professor, historiador, poeta e ativista LGBTI+. Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (PPGH/UFF), mestrando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRRJ), pós-graduando em Estudos Linguísticos e Literários pelo IFRJ-Nilópolis e licenciado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador do Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades (LEGESEX/UFRRJ), do Laboratório Cidade e Poder (LCP/UFF) e do Núcleo de Estudos de Sexualidade e Gênero (NESEG-PPGSA/UFRRJ). Membro do Conselho Estadual LGBT do Rio de Janeiro. E-mail: jaumgomesjr@gmail.com

por tanto tempo silenciadas que surgem da emergência de resistir e existir dos espaços pobres, periféricos e majoritariamente pretos. Uma produção contra hegemônica que se contraponha frontalmente à supremacia branca que deseja fazer acreditar que só os seus saberes, as suas representações são válidas.

Importa saber que a organização de teorias que se contraponham à colonização do pensamento é credora da teoria feminista negra que se inspirou nas forças, vozes e estratégias das mulheres periféricas em sua constituição. Esse texto se forma e busca fazer, por meio de uma reflexão aprofundada, o reconhecimento aos trabalhos das pesquisadoras que deram voz e vez à teoria feminista interseccional, organizada em grande medida na observação dos processos de vivência e resistência das mulheres negras e periféricas. Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Helena Theodoro, Sueli Carneiro e Thereza Santos, em um tempo “página infeliz de nossa história”, subverteram a colonialidade e ousaram se insurgir sobre a tirania (em vários sentidos e âmbitos) da branquitude. Assim, o nosso objetivo aqui é desenvolver um diálogo com as contribuições do feminismo negro e dos saberes periféricos para tentarmos compreender como nos ajudam a pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto uma modalidade da educação básica, instituída através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394 de 1996), enquanto um espaço público de direito, porém negado à população negra ao longo do tempo.

Miguel Arroyo defende que “a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento das especificidades dos ‘jovens-adultos’ com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia” (ARROYO, 2011, p. 30). Os jovens e adultos apresentam trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização e, por isso, “a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados” (ARROYO, 2011, p. 29). Passos (2010), por sua vez, afirma que a EJA se constitui numa política afirmativa de redistribuição e de reconhecimento e, por isso, pode estar integrando diferentes políticas em ações e programas que tenham como finalidade eliminar as desigualdades sócio raciais, econômicas e de gênero.

As relações raciais e a EJA nunca andaram separadas, e pesquisas sobre a história e sujeitos da EJA (SILVA, 2010; PASSOS, 2010) nos auxiliam a percebermos que os/as afrodescendentes sempre estiveram presentes nessa modalidade da educação, justamente por fazerem parte de uma parcela considerável da população que por várias causas foi excluída do processo educacional. Segundo Gomes (2011), pensar a realidade da EJA hoje “é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial” (GOMES, 2011, p. 90). Portanto, as

estratégias de combate ao racismo devem ter lugar privilegiado na EJA, uma vez que o preconceito racial é entendido como um problema cultural e de mentalidade, “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica [...]” (ARROYO, 2007, p. 113). Tal cenário nos leva a crer que a EJA pode ser um espaço educativo capaz de transformar essa realidade.

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os/as brancos/as. Ou seja, ao contrário do que pensam muitos/as educadores, ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação e na EJA, em específico, é contribuir para a emancipação e o respeito à diversidade dos/as estudantes negros/as e não negros/as. Neste sentido, acreditamos que as teorias feministas, em especial a epistemologia negra, têm importantes contribuições a esse debate, uma vez que a referida epistemologia, por conta da sua história contra hegemônica, considera as subjetividades e materialidades dos sujeitos da EJA que são a maioria nos bancos escolares da referida modalidade de ensino. Desse modo, portanto, este artigo divide-se em três partes: a primeira com foco nas teóricas feministas, um mapeamento do lugar teórico de onde partimos e falamos; a segunda traz as contribuições específicas da epistemologia negra; e, por último, a análise da política de formação da EJA enquanto um espaço público de direito a partir dos marcos legais da referida modalidade de ensino.

As teorias feministas e a proposta de uma nova epistemologia

A reflexão sobre uma “epistemologia outra” que iniciamos acima tem como ponto de partida um questionamento bastante difundido nos tempos em que vivemos: “o seu feminismo inclui a sua empregada”? Não nos enganemos, mas o feminismo que ganhou o *mainstream* da sociedade e sobre o qual tanto se fala nas últimas décadas é um feminismo liberal de mulheres brancas, que segue a máxima da supremacia branca e parece se estruturar em paradigmas de equiparação de direitos entre homens e mulheres, na métrica da branquitude. Tal feminismo desconsidera que as mulheres negras e periféricas lutam, há muito tempo, pela sua existência, que resistem e se aquilombam pelo direito a ter direitos, a não temer pela vida dos/as seus/suas filhos/as, não estar só em todos os espaços, para não serem preteridas nas relações afetivo-amorosas, poderem exercer suas maternagens, deixarem de ser a base da pirâmide de opressão e pela necessidade do entendimento de que não existe um jeito só de exercer a feminilidade. O feminismo no Brasil, como outros movimentos sociais progressistas essenciais para que privilégios se estendam como direitos

a todas as pessoas, durante muito tempo esteve atrelado a uma visão diretamente relacionada ao supremacismo branco: universalizante e eurocêntrica. Nesta lógica, o homem branco seria a referência para o ordenamento social e a mulher branca o Outro. Mas qual o local das mulheres negras?

Outrossim, quando falamos sobre uma “epistemologia outra” não há como não nos referirmos à filósofa francesa Simone de Beauvoir, que nos informa que a posição feminina no mundo, a mulher como indivíduo, sempre foi pensada em oposição à posição dos homens e da figura masculina. Ou seja, a mulher seria o *Outro* do homem, uma categoria que não é pensada a partir de si, mas a partir do universo masculino. Em *O segundo sexo* (1970), Beauvoir cunha esta categoria a partir da dialética hegeliana do senhor e do escravo, na relação que observa entre os homens e as mulheres, uma relação de dominação e submissão onde os homens viam e tratavam as mulheres como indivíduos passivos, inferiores, como objetos. Estas conclusões de Beauvoir foram fundamentais para o avanço do movimento e do pensamento feministas na segunda metade do século XX e são aqui retomadas dentro da reflexão que iniciamos acerca da necessidade de se buscar e fundar novas epistemologias, já que todas as formas de conhecimento são situadas (HARAWAY, 1995) e os saberes e as práticas sociais também são.

De acordo com Pierre Bourdieu (2017), a nossa vida e a história em geral se desenvolveram sob o racismo e o patriarcado. Como apontam Silva Júnior, Oliveira e Stoco, devemos “refletir sobre os tipos de dominação masculina que têm se perpetuado na sociedade e os motivos que os fazem ser tão bem aceitos com um *status* de consenso social” (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA; STOCO, 2019, p. 47). Dessa forma, as coisas, as atividades e as pessoas são divididas segundo a oposição homóloga entre masculino e feminino, sempre sobrecarregada de determinações cosmológicas e antropológicas. A dominação masculina está por trás da elaboração do ser abjeto e da construção dos corpos a partir do binarismo que divide os gêneros, dando “ordem às coisas” e estabelecendo o que é normal, o que é natural, e o que inevitavelmente está presente e incorporado “nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. [...] A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção” (BOURDIEU, 2017, p. 20-22).

É contra essa ordem masculina que se ergue o feminismo, que podemos compreender enquanto movimento social, ideologia política, filosofia de vida e forma de pensamento. Basicamente, o feminismo em sua origem propõe uma luta pela igualdade total entre homens e mulheres, indo até uma postura mais radical visando a abolição total dos gêneros. Historicamente ele pode ser pensado desde as reivindicações feitas por mulheres em finais do século XVIII na

França, quando demandavam para si “aqueles princípios e direitos que os homens definiram como essenciais à condição humana” (ACUÑA, 2019, p. 2) [tradução nossa], de modo a garantirem o que fosse considerado humano, passando pelas “manifestações contra a discriminação feminina [que] adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito ao voto às mulheres” (LOURO, 2017, p. 19) na virada do século XIX para o século XX, momento que foi reconhecido posteriormente como a “primeira onda” do feminismo, até chegar à segunda onda, sobre a qual Guacira Lopes Louro diz:

Será no desdobramento da assim denominada “Segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. [...] será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2017, p. 19).

Louro aponta também que a rebeldia e a efervescência política e cultural que marcaram o mundo no ano de 1968 e após ele foram determinantes para dar uma guinada no interior do Movimento Feminista, que passou a se aproximar do mundo acadêmico, a desenvolver conceitos, teorias e críticas próprias e a se “impregnar” do “fazer intelectual” (LOURO, 2017, p. 24). Desse contexto surge a Terceira Onda, ou o que também podemos chamar “Movimento Feminista Contemporâneo”. Há ainda pesquisadoras/es, militantes, autoras/es etc., que sugerem que vivemos, neste momento, uma Quarta Onda do Movimento, que tem tido como mote justamente as discussões em torno da teoria da interseccionalidade, como a discussão que nos interessa para os objetivos deste texto. Cabe aqui destacar a importância do surgimento do conceito/categoria gênero naquele momento para o avanço do Movimento e dos debates feministas, e para que fosse possível pensarmos em uma epistemologia outra, nova, revolucionária e elaborada sem os marcadores crivados pelo machismo, pelo patriarcado e pela masculinidade colonizadora.

É preciso destacar, todavia, que essa “mulher” de que grande parte da literatura feminista fala, esse “outro” pensado em relação e através do “homem”, que não tem reciprocidade dele, pretende-se uma categoria de “mulher universal”, posto que é um signo pensado sobre mulheres brancas e para mulheres brancas. Esse “outro” de que fala Beauvoir é um outro colonizador e branco porque pensado por homens (e mulheres) brancos e colonizadores. E isso exclui todas as experiências, saberes, vivências e produções de mulheres negras, latinas, caribenhas, periféricas etc.

Isso posto, reiteramos que a mulher negra está num local de maior vulnerabilidade, subalternização e distanciamento da reciprocidade masculina.

Como escreve Djamilia Ribeiro, se para Beauvoir “a mulher é o *Outro* por não ter reciprocidade do olhar do homem, para Grada Kilomba a mulher negra é o *Outro do Outro*” (2017, p. 38) [grifos da autora], e assim ela está num local de maior vulnerabilidade, subalternização e distanciamento da reciprocidade masculina. Se a mulher branca é o *Outro* pensado a partir do homem branco, o pretense “sujeito universal”, a mulher negra é pensada a partir da mulher branca, e não segundo ela mesma. Este é o mote a partir do qual o feminismo negro, que aqui representamos pelo trabalho de Grada Kilomba (2019), pensa a mulher negra na sociedade ocidental. Já que ela ocupa um espaço vazio, que nega suas epistemologias e subjetividades, que rejeita as suas narrativas e a invisibiliza, é preciso enfrentar essa falta ocupando a academia e os debates políticos com suas vivências e demandas, transformando a mulher negra em um sujeito e em uma categoria de análise para além do “outro” ou do marcador de “gênero” instituídos não só pelo patriarcado e pelo machismo, como igualmente pelo racismo e pelo capitalismo. E por isso se faz tão necessário pensar em uma epistemologia nova para a sala de aula, uma epistemologia que seja feminista, negra, periférica e popular.

Tendo em vista que a educação tem real poder de transformação e libertação das mentes e da sociedade, uma pedagogia feminista pautada em tal epistemologia interseccional tem força emancipatória “e apresenta resultados satisfatórios, tanto no que tange ao estímulo da reflexão de nossos alunos, quanto no escambo entre os sujeitos envolvidos nesta prática” (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA; STOCO, 2019, p. 51). A pedagogia feminista possibilita uma educação crítica e uma forma de pensamento independente, expõe as estruturas sociais e dá vazão a ações políticas capazes de promover transformações reais. Isso fica mais palpável na fala de Silva Júnior, Oliveira e Stoco:

A pedagogia feminista [...] que tem íntima relação com a pedagogia popular, que surge da ideia da educação como prática de liberdade de Paulo Freire, consiste num fazer docente refletido por mulheres que visam a concepção de um mundo em que haja igualdade entre as pessoas, tendo em conta que o feminismo [...] trata-se de um movimento social que luta pela igualdade entre os gêneros, ou seja, igualdade para todas as pessoas (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA; STOCO, 2019, p. 51).

Portanto, quando compreendemos por meio do feminismo os mecanismos utilizados pelas estruturas sociais para formarem e reproduzirem as desigualdades, compreendemos igualmente que a escola e a educação fazem parte desses mecanismos – e por isso olhamos para a educação como uma tecnologia e ferramenta fundamentais para enfrentar e superar as hierarquizações e desigualdades raciais, de gênero e sociais. Uma formulação pedagógica construída

na ótica dessa nova epistemologia e de um feminismo negro e interseccional reconhece as vivências desiguais de meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, principalmente os brancos. “A partir da constatação de que a educação formal – na sua concepção, em suas políticas e práticas – havia sido e continua a ser definida e governada pelos homens” (LOURO, 2017, p. 116), é mais do que chegado o tempo de se pensar uma epistemologia, de se produzir um paradigma e uma prática educacionais que se contraponham aos paradigmas vigentes e enfrentem as estruturas e desigualdades.

Contribuições das mulheres negras e periféricas na estruturação do feminismo negro no Brasil

O conceito de feminismo negro está diretamente articulado à capacidade de interpretação de narrativas pelas e para as mulheres negras no entendimento de fenômenos e problemáticas não contemplados pelas pautas generalistas de certa parcela do feminismo branco e liberal – um feminismo que não representa todas as correntes existentes. São temáticas como a saúde da mulher preta, direitos de reprodução, a solidão da mulher preta, o genocídio da juventude preta, o preconceito com a cultura produzida nas periferias, as estratégias desenvolvidas para gerar renda, valorizar a estética, proteger as crianças e criar redes de solidariedade que permitam o avanço coletivo.

Mas este conhecimento produzido socialmente está chegando à escola e “empoderando” as meninas negras? Estão mudando concepções no que tange à maneira como usam seus cabelos, à ocupação de seus corpos, ao respeito por suas marcas ancestrais identitárias? E como ficam as meninas negras afastadas ou que não procuram rever suas identidades ancestrais? O debate tem sensibilizado aos/às formuladores/as de políticas públicas e na formação do/da agente público responsável por zelar pelo cumprimento destas políticas? Já não causa estranhamento meninas negras noivas da quadrilha da festa junina? Não causa estranheza uma turma formada eminentemente de meninos e meninas negras em uma escola particular da elite? Há escolas formadas majoritariamente por professores e professoras negras, considerando que o povo preto brasileiro constitui 54% (mais da metade) dos/as brasileiros/as? Em que patamar social e produtivo se encontram as mulheres negras, considerando que deste quantitativo, mais da metade (aproximadamente 30%) são mulheres?

Romper com este pacto inútil e ofensivo às mulheres, imposto por uma parcela dominante de homens preocupados com a força da mulher, é tarefa urgente, de pautas específicas, as quais ditarão o tamanho da nossa representação já entendida por nós como única, grande e fundamental. Neste ponto, faz-se necessário compreender que a ruptura com este pacto precisa ser a

valorização do “nós por nós”, das mulheres negras pelas mulheres negras. Faz-se necessário compreender que estamos falando de uma relação de poder estabelecida, naturalizada, de garantias e privilégios perpetuados pela ausência de melanina em algumas mulheres; quanto mais retinta ela for, maior o peso que carregará na cadeia de opressão, de maneira mais violenta e injusta. Como escreve Sueli Carneiro,

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulher estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 2019, p. 314).

Portanto, escrevemos sobre uma superação necessária que se dará a partir da construção do nosso conhecimento coletivo, sendo este conhecimento aquele que expressará os nossos significados, as nossas histórias, o peso da nossa luta e os caminhos que nos estabilizarão. Haverá resistência, é claro, mas, deve haver mais esperança que medo. O entendimento do feminismo negro enquanto movimento de empoderar mulheres para fortalecer famílias, neste sentido, avança a passos lentos na academia na perspectiva de objetos e sujeitos de pesquisas e no entendimento do perfil multifacetado das mulheres que compõem a sociedade brasileira. Precisamos tornar o diálogo possível, mas não simplista, colocando as mulheres negras na condição de sujeitos e senhoras da resistência, que vêm ao longo do tempo impondo suas pautas apesar da postura racista e sexista da academia, rompendo os muros da invisibilidade e legitimando esta produção sobre, para e com as mulheres negras.

As mulheres negras e periféricas foram organizando um feminismo que tinha texto, cor e contexto, e estava para lá das pautas de igualdade de salários, de direito ao trabalho, de divisão das tarefas domésticas. Até porque às mulheres negras nada disso é novidade: em grande medida, foram as negras que se organizaram para garantir a sobrevivência, organizar espaços para moradia, buscar alternativas para a falta de alternativa. Nas favelas, na beira dos rios, nos quilombos, nas portas das unidades prisionais, nos bailes da juventude preta, nos coletivos das universidades pós políticas públicas de assunção à universidade pelo sistema de cotas, lá estarão as negras dando lição de resistência e resiliência, mesmo sem muitas vezes conhecerem a semântica, solidarizando-se na dor, na ausência e na falta, liderando a resistência e

fortalecendo quem ainda está mais fragilizada. É passada a hora de a ciência reconhecer e ratificar o conhecimento dessas mulheres colocando-os a serviço da organização de uma sociedade mais humana, inclusiva, justa e plural.

O feminismo negro logrou desenvolver, a partir da atuação de mulheres negras e periféricas, estratégias para reivindicar que direitos fossem estendidos à todas as mulheres independentemente de raça, classe ou sexualidade, sem que os mesmos ficassem restritos a grupos específicos de mulheres enquanto privilégios. Todavia, o que porventura e de certa forma era tido como natural nas sociedades africanas dos séculos XV e XVI, ainda causava e causa espanto no Brasil do século XX e no começo do XXI: mulheres negras que liam/leem, escreviam/escrevem, faziam/fazem reflexões sobre sua própria condição social e tomavam/tomam decisões ombreadas com pais, irmãos, maridos. Os homens, naquelas sociedades, eram mais companheiros de vida do que “bedéis de escola feminina”, ou seja, as bases do patriarcado negro eram muito fortes entre as famílias africanas, que não reconheciam regras que não as favoreciam.

Reafirmamos a convicção de que o conhecimento produzido nas periferias das cidades por mulheres que se recusam a se resignar tem sido, em grande medida, o grande foco de resistência à invisibilidade e ao descaso do Estado brasileiro com o povo preto. A cada vez que surge um ponto de injustiça, uma jovem tem seus sonhos interrompidos pelo racismo ou um jovem preto “tomba” pelas balas perdidas que só encontram os jovens corpos pobres e pretos, essas mulheres se levantam, crescem e lutam. A nós parecem sempre prontas ao bom combate. Não vencem sempre, mas isso não as impedem de lutar.

Gênero e sexualidade nos marcos legais para a EJA: ausências e presenças

Atualmente, mais da metade da população brasileira é composta por mulheres⁴ e a proporção de pessoas analfabetas já é significativamente menor entre as mulheres do que entre os homens (NOGUEIRA, 2005), mas as mulheres ainda encontram obstáculos de todo tipo à sua escolarização. Especialmente no caso das meninas de famílias pobres, essas dificuldades vão desde o fato de assumirem ainda cedo boa parte das tarefas domésticas, passando pela ideia de que não é preciso estimular ou investir em sua educação, pois seu destino seria o casamento e os cuidados com a família, até a gravidez precoce. São, portanto, inúmeros os fatores que afastam essas meninas da escola. Muitos desses motivos as mantêm longe da sala de aula mesmo depois de adultas.

4 O censo 2010 aponta que as mulheres correspondem a 51% da população brasileira. De acordo com o IBGE, há atualmente cerca de 3,9 milhões de mulheres a mais que homens.

A Educação de Jovens e Adultos se concretizou enquanto uma modalidade de ensino da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), nº 9.394 de 1996, que suprimiu a expressão Ensino Supletivo, porém manteve o termo “supletivo” nos exames, o que aponta para uma contradição que a própria legislação traz em seu cerne. Todavia, trata-se de uma manutenção meramente nominal, já que a LDB dá à EJA uma dignidade própria e mais ampla. Assim, a concepção da EJA ao longo desse período foi se afirmando, modificando-se e consolidando-se como direito, o que incluiu a inserção da modalidade de ensino na legislação educacional brasileira. A noção de educação, antes voltada principalmente para a alfabetização, expandiu-se, indicando a importância da continuidade dos estudos e da oferta de uma educação de qualidade.

Esse movimento não é exclusivamente do Brasil, mas sim algo que vinha acontecendo em nível mundial e reverberou em nosso país. Os anos finais do século XX foram marcados pelos avanços internacionais em termos de garantias de direitos. Dessa forma, a elaboração e a implementação de políticas educacionais voltadas para as mulheres visando o combate ao analfabetismo e o acesso à educação entraram na agenda de muitos governos e organismos, como podemos observar, por exemplo, na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien em 1990, na IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Beijing, em 1995 e no documento que definia os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, aprovado na Cúpula do Milênio, em 2000 (onde, dos oito objetivos, dois diziam respeito às mulheres⁵). A importância do acesso à educação por parte das mulheres está explicitada em diversos documentos nacionais e internacionais, como, por exemplo, a CONFINTEA V, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997:

As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. A sociedade, por sua vez, depende da sua contribuição em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios. Qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para fazer face a tais argumentações (CONFINTEA V, 1997).

5 Dentre os objetivos da Cúpula do Milênio estavam: a promoção da igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres e a melhora da saúde materna.

Desde que a EJA passou a constar na LDB, caracterizada como uma modalidade da Educação Básica, teve seu reconhecimento como direito público subjetivo. A LDB regulamentou a oferta da EJA, enfocando a adequação de currículos e de metodologias aplicadas garantindo o acesso e buscando estratégias para a permanência dos jovens e adultos na escola, logo é preciso ser ofertada segundo o regulamento no sentido de garantir o direito à educação. No entanto, a escola brasileira ainda é excludente, pois continua desconsiderando uma série de fatores, movimentos e sentimentos dos homens e mulheres em busca da escolarização, mas ainda se constitui como essencial espaço de luta e de conquistas, no que convergem a EJA e os movimentos de mulheres e movimentos feministas como espaços de reivindicações de direitos.

Saviani (1997) acredita que para a efetivação dos objetivos da EJA se faz necessário que haja vontade política por parte dos envolvidos com a referida modalidade.⁶ Essa ausência reflete o lapso existente sobre as discussões de gênero há algumas décadas e tal situação, ainda que tenha avançado, não se apresenta em avanços concretos quando analisados os dados da população brasileira com recorte de gênero e, em especial, de raça. Essa lacuna só vem dificultar a implementação de políticas públicas que visem às especificidades das relações sociais de gênero.

Sob essa perspectiva, ressaltarmos que na EJA, apesar dos avanços percebidos através dos dados disponíveis, os fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais. A escolarização tem, contudo, contribuído positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertença, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e a sua permanência na escola.

Nos anos 2000, por exemplo, tivemos o Parecer CNE/CNB 11/2000 e a Resolução 1/2000, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Como muitos discursos políticos direcionados à EJA, que reconhecem uma série de direitos que na prática não são cumpridos, assim também se deu com o PARECER CEB 11/2000:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita

6 "No Estado da Arte, realizado por Haddad *et al.* (2000), foram listadas cerca de duas centenas de trabalhos de pós-graduação realizados entre 1986 e 1998. Nesse conjunto não se encontra nenhum trabalho que aborde a discussão da EJA numa perspectiva de gênero, principalmente se referindo à questão da educação básica ou da alfabetização de mulheres adultas. Exceção é o trabalho de Silva (1998), que analisa de que maneira as práticas de alfabetização contribuem para o empoderamento das alunas" (NOGUEIRA, 2005, p. 73).

e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000).

Em 2009, durante a VI CONFINTEA, também conhecida como o Marco da Ação de Belém, realizada no Brasil, foram reafirmados os preceitos da V CONFINTEA e evidenciada a necessidade do combate às práticas discriminatórias produzidas no âmbito das relações de gênero, étnico-raciais, geracionais e outras. Mais uma vez o Brasil se comprometeu a enfrentar o analfabetismo e com a proposta de educação ao longo da vida mencionada no documento da conferência. Entretanto, quando analisamos racialmente os dados educacionais da população brasileira, percebemos a explícita desigualdade racial existente no sistema educacional brasileiro no tocante ao número médio de anos de estudos entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade. A média de estudos da população brasileira é de 9,3 anos, sendo que as mulheres possuem 9,5 enquanto os homens 9,0. A população branca atingiu 10,3 anos de estudo em média, enquanto a população negra chegou a 8,4. Quando separamos os dados por gênero e raça, percebemos que as mulheres ocupam posição de destaque, entretanto as mulheres negras ficam atrás das brancas. Os homens brancos atingiram 10,1, já as mulheres brancas, 10,4 em média de estudos. Os homens pretos ou pardos alcançaram 8,1 e as mulheres negras ou pardas atingiram 8,6 em média de anos de estudos entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade.

Ainda que a universalização da educação básica brasileira, que vem acontecendo desde meados do século XX, tenha proporcionado o acesso à escola a muitas pessoas, nem todos/as a acessaram da mesma forma. Mesmo que a ampliação da oferta escolar tenha sido muito importante, ela ainda se dá de forma desigual entre os diferentes grupos sociais. Portanto, para melhorar os indicadores que hoje temos acerca da Educação de Jovens e Adultos é preciso respeitar as especificidades desses alunos e alunas, de modo a contemplar as suas necessidades e viabilizar não somente o acesso desse público à escola, mas principalmente a sua permanência nela.

Considerações finais

Entendemos que este texto se realiza como um esforço reflexivo de compreender a EJA a partir da epistemologia do feminismo preto, uma vez que apesar das mulheres terem avançado no acesso à educação se comparado aos homens, as mulheres negras estão abaixo das mulheres brancas, ou seja, não há como pensar no acesso à educação sem considerar a questão da raça e

do gênero, como se “mulher” fosse uma categoria universal que englobasse todas as mulheres, desconsiderando as especificidades e os diversos marcadores identitários e subalternizadores que se interseccionam.

Como apontamos no texto, quando compreendemos por meio da crítica feminista os mecanismos utilizados pelas estruturas sociais para formarem e reproduzirem as desigualdades, compreendemos igualmente que a escola e a educação fazem parte desses mecanismos. Mas a escola e a educação igualmente perpetuam hierarquizações e subalternizações de gênero e, principalmente, de raça. Isso se evidencia pelo fato de apesar de as mulheres terem avançado na conquista de direitos e de atualmente ocuparem a maioria das vagas da educação brasileira em comparação com os homens, as mulheres negras e periféricas continuam fora das cadeiras da educação básica, compondo um número considerável fora da escola. E essa realidade de exclusão se estende à EJA, onde poucas mulheres negras são contabilizadas.

É fundamental uma mudança nas práticas e uma formulação pedagógica construída na ótica de uma nova epistemologia e de um feminismo negro, periférico e interseccional que reconhece as vivências desiguais de meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, principalmente os brancos. É mais do que chegado o tempo de se pensar uma epistemologia, de se produzir um paradigma e uma prática educacionais que se contraponham aos paradigmas vigentes e enfrentem as estruturas e desigualdades. A EJA é uma modalidade da educação básica instituída através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394 de 1996) e deve existir enquanto um espaço público de direito, não mais negado à população negra.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, María Elena. **Conceptos fundamentales**: posición occidental del sujeto teórico, tensiones sobre la idea biologicista de la mujer. Material del curso “Introducción a las teorías feministas”. impartido en UAbierta, Universidad de Chile, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. 4. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/200 e resolução CNE/CEB nº 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

CONFINTEA V (Conferência Internacional para Educação de Jovens e Adultos). **Declaração de Hamburgo**. Alemanha, 1997.

CONFINTEA VI (Conferência Internacional para Educação de Jovens e Adultos). **Marco de Ação de Belém**. Brasil, 2009.

HADDAD, Sérgio *et al.* (org.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação educativa, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. 5. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NACÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cúpula do Milênio. Nova Iorque, 2000.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração das políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a Diferença** – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources/10230.htm>. Acesso em: 5 dez. 2012.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites. Campinas, SP: autores Associados, 1997.

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; STOCO, Natália Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Carolina de Andrade. “Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”: pedagogia feminista e diálogos sobre feminicídio na educação básica. *In*: SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; SALES, Sandra Regina; SILVA, Tiago Dionísio da (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Básica**: diálogos e interseccionalidades. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 45-54.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A BNCC E A LUTA FEMINISTA: possíveis caminhos para a inserção do feminismo como mecanismo de equidade a partir da escola

Natália Araújo de Menezes¹

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Ao observarmos a história do Brasil e o contexto que vivenciamos nos dias atuais, podemos perceber que em nossa sociedade existe uma forte atuação de grupos com tendências mais conservadoras das mais diferentes formas. Observamos uma sociedade na qual prevalece a manutenção dos privilégios de uma pequena parcela da população e o seu padrão e visão de mundo em detrimento dos demais. Quem possui privilégios sociais tem interesse em criar mecanismos para mantê-los, seja pela ciência, pela arte ou pela educação (RIBEIRO, 2018, p. 77).

É a partir da estrutura desigual da nossa sociedade, somada a conjuntura, sobretudo após o golpe de 2016, que observamos a emergência ainda mais forte de determinados setores na política educacional brasileira.

Sem sombra de dúvidas, era preciso repensar a educação no país. Tivemos alguns avanços ao longo do tempo no que concerne à inclusão de questões que fazem parte da nossa sociedade, como a questão da orientação sexual, gênero e questões raciais, entretanto hoje observamos algumas descontinuidades.

Sobretudo após a Constituição Federal de 1988 a escola passou a assumir a função de atentar à sexualidade das crianças e adolescentes, com a finalidade de normatizar e conservar os comportamentos sexuais dentro do padrão social. Neste mesmo período se iniciou também o debate e a luta por direitos do movimento feminista no Brasil (VIANNA, 2020).

Entretanto, foi só em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que obtivemos um avanço no campo educacional quando nos referimos a inserção da questão de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCN's (BRASIL, 1998). Através dos “temas transversais” ou seja, temas que deveriam dialogar com todas as disciplinas, que observamos, de fato, a emergência da Orientação Sexual na educação (ALTMANN, 2001; VIANNA, 2020). Apesar do documento tratar principalmente das sexualidades, através das competências aborda também questões relativas ao gênero quando busca, por exemplo, “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra

1 Graduada em Geografia pela PUC-Rio, Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Doutoranda em Geografia pela PUC-Rio. Professora de Geografia e Diretora Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Contato: nataliaamenezes@gmail.com

discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1998). Não nos cabe aqui tecer grandes considerações acerca dos PCN’s, mas é necessário que destaquemos a sua importância no que concerne ao objeto desta pesquisa. Além disso, destacamos também que apesar do avanço em relação ao gênero nos PCN’s, não observamos ganhos na política educacional, uma vez que o governo FHC seguia uma concepção neoliberal, estabelecendo mudanças no papel do Estado, referentes a vários setores, dentre eles a educação (LOMBARDI, 2018).

Nos governos posteriores, podemos dizer que tivemos avanços a partir da negociação e representatividade no governo, todavia Vianna (2020) esclarece que tais avanços são resultado de uma luta que se iniciou muito antes do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Para Lombardi (2018, p. 90), “Lula apenas deu continuidade ao PNE/2001, sem mudanças que atendessem as demandas dos movimentos sociais”.

Já no governo de Dilma Rousseff, observamos o aumento da pressão de atores políticos para a retirada da pauta relativa ao gênero das questões educacionais. Desta forma, o gênero é excluído da redação final do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (DESLANDES, 2020). E ainda hoje estes atores possuem força no Congresso Nacional.

Ao analisar a educação brasileira atualmente podemos fazer duas considerações. A primeira é que, do ponto de vista privado, a educação possui um caráter mercadológico. Ela é um serviço que possui um custo elevado e que deve seguir caminhos bem específicos de acordo com os interesses daqueles que a fornece.

A segunda consideração se refere à interferência de grupos conservadores, sobretudo de origem religiosa, que enxergam a educação pública como uma inimiga, pois suas premissas devem ir contra qualquer tipo de intolerância e preconceito, sendo avessa à alguns valores morais escusos alguns destes grupos.

Deste modo, observamos a emergência de uma bancada política religiosa, que se denomina de origem evangélica, que tenta, através da política, impor seus valores religiosos em um Estado laico. Tal bancada tem ganhado cada vez mais força, se aliando a um governo de direita e extrema direita de forma a garantir, por exemplo, que as questões de gênero não fossem incorporadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018).

Nesta conjuntura, enquanto professores, sofremos ataques constantes ao nosso trabalho. Somos acusados de tentar doutrinar os nossos alunos, como se estes fossem um depósito a serem preenchidos com as ideias (FREIRE, 2014). Somos acusados de ações que não possuem o mínimo de coerência e nos perguntamos como alguns acreditam nessas falácias, que por vezes são um tanto quanto fantasiosas.

Acreditamos que ao definir um documento norteador da educação brasileira, como a BNCC, que este pudesse, factualmente, considerar a diversidade

étnica, de classes, gênero e de sexo do povo brasileiro. E que, sobretudo, pudesse através da educação, propiciar equidade à população.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é fazer uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz da luta feminista, uma vez que consideramos o feminismo um viés possível para uma sociedade mais igualitária. “O feminismo nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro. O direito de ser quem se é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer e, sobretudo, de se autocompreender” (TIBURI, 2018, p. 23).

Todo aquele que difere do que é considerado padrão, encontra-se em posição de desvantagem neste sistema. Por isso, a luta a favor do feminismo, como aponta Tiburi (2018), não é uma luta somente das mulheres, mas sim de todas, todes e todos. Apesar das ideias errôneas e/ou mal intencionadas acerca do que é o feminismo, é considerando essa perspectiva de Tiburi que julgamos imprescindível trabalhar este conceito dentro da escola.

Analisando a BNCC: como trabalhar o feminismo na escola

O conservadorismo não é algo novo no Brasil. A manutenção de privilégios e, conseqüentemente, de desigualdades, é algo marcante na história do país. Entretanto, atualmente, podemos observar um afloramento de outros conservadorismos que sempre existiram, mas que hoje ganharam força e eco dentro da sociedade.

Podemos dizer que esse conservadorismo e as escolhas de determinados caminhos ao invés de outros já existia na escola e pode ser observado através das discussões sobre o papel da escola e o Currículo feitas por Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (1975), Michael Apple (1982) e Lopes e Macedo (2011). É através do Currículo que é definido o que deve ou não ser estudado, que impõe padrões e comportamentos a serem seguidos, uma vez que são deliberados no sistema de ensino os conhecimentos que são importantes, aceitáveis e o que deve ser ignorado. Contudo, esse conservadorismo hoje é ainda mais latente, tentando inserir no ambiente escolar e no trabalho dos docentes uma série de amarras.

Esse conservadorismo é ainda mais cruel quando o relacionamos com as questões de gênero. De acordo com Miguel (2014, p. 17),

a desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada, pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie. Ao recusar essa compreensão, ao denunciar a situação das mulheres como efeito de padrões de opressão, o pensamento feminista caminhou para uma crítica ampla do mundo social, que reproduz assimetrias e impede a ação autônoma de muitos dos seus integrantes.

É considerando tais desigualdades e, principalmente, buscando transformações, que optamos por nos aventurar nesta pesquisa, uma vez que acreditamos que qualquer transformação perpassa, primeiramente, pela educação. Ainda que muito difícil, a atual conjuntura não impossibilita as transformações que a nossa formação social tanto necessita (LOMBARDI, 2018). E é nesta conjuntura que compreendemos ser fundamental tecer uma breve análise da BNCC à luz da luta feminista.

Procedimentos Metodológicos

Ser professor no Brasil hoje significa estar sempre pisando com cuidado em seu próprio terreno, significa estar em evidência e ter o seu trabalho posto à prova durante todo o tempo. Sem sombra de dúvidas, nos dias atuais, o professor deve desenvolver o seu trabalho buscando sempre estar respaldado nos documentos norteadores da educação.

Deste modo, é com o apoio na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que buscamos esse respaldo para os professores, entendendo que a sua atuação na escola é imprescindível em qualquer planejamento para se pensar em uma sociedade mais igualitária e erradicada de preconceitos.

Ao analisar o documento optamos por seguir um caminho metodológico que torna a análise mais viável. Analisamos, primeiramente, a introdução, buscando os embasamentos e norteadores da BNCC, os quais pudessem nos respaldar na inserção do feminismo na Educação Básica. Posteriormente, focamos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por acreditar que são nestas etapas que podemos, factualmente, desenvolver alguns dos vieses feministas.

A análise, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, consistiu, principalmente, na observação das competências específicas para cada área, uma vez que estas são norteadoras para as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa de formação.

Assim, esta análise foi dividida em duas partes, a saber: introdução e Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ressaltamos que, ao retirar fragmentos de texto de qualquer parte da BNCC, optamos por fazê-lo na íntegra, através de imagens, com o intuito de garantir a veracidade de como cada competência é abordada no documento.

Ainda ao final, com o objetivo de fazer algumas verificações também nas habilidades, buscamos no documento as palavras feminismo, gênero e sexualidade, com o intuito de verificar se elas aparecem no texto e como são abordadas.

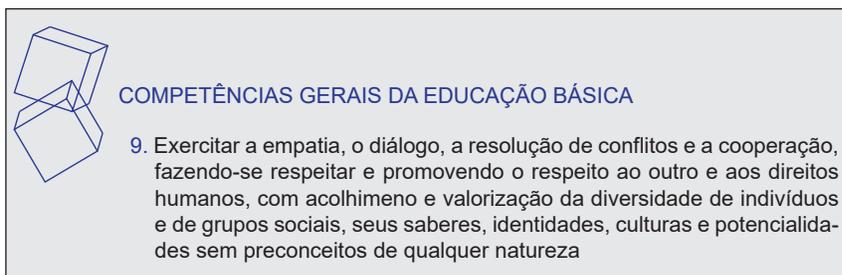
A introdução da BNCC

Na introdução da BNCC observamos os embasamentos e norteadores para a confecção do documento. Para a nossa análise, ressaltamos dois

aspectos: a menção aos direitos humanos e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Conforme observaremos no decorrer da pesquisa, os direitos humanos são mencionados muitas vezes na BNCC, inclusive já na introdução. O documento aponta dez competências gerais da educação básica, a qual a nona (Figura 1) converge para o objetivo exposto neste artigo.

Figura 1 – Nono objetivo geral da Educação Básica



Fonte: BNCC (2018).

A nona competência não discorre sobre a questão de gênero ou orientação sexual, entretanto, ao mencionar a valorização da diversidade de indivíduos e grupos e suas identidades, esta abre a possibilidade para que a questão supracitada seja incorporada no ambiente escolar, uma vez que a identidade do indivíduo, seja em relação ao seu gênero ou qualquer outra pode ser contemplada nesta competência, apesar de não ser citada.

Compreendemos a importância dos trinta artigos desenvolvidos na Declaração dos Direitos Humanos², mas enfatizamos que na realidade brasileira, uma parcela expressiva da população não tem acesso a eles. Os direitos humanos existem, porém, factualmente, não são acessíveis a toda a população, pois esta não tem acesso às instituições que administram os seus direitos, ou seja, essa população, na prática, não possui a capacidade de reivindicar juridicamente e socialmente esses direitos. “Os direitos humanos costumam figurar nas constituições e códigos, mas não são cumpridos (GALLARDO, 2014, p. 30).”

Ressaltamos também que, a Declaração dos Direitos Humanos foi pensada a partir de uma visão europeia, do homem branco, de uma sociedade desigual e com características patriarcais e não do ponto de vista decolonial (DOUZINAS, 2009; GALLARDO, 2014). Acreditamos que constituída sob esse viés estaria mais próxima da realidade de países como o Brasil. Contudo, ainda assim, acreditamos que podemos utilizar este documento como um ponto de partida para debater a nossa realidade e, sobretudo, com a perspectiva de transformação a partir da educação.

2 Ver em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

O documento prossegue nas suas considerações iniciais e discorre que as aprendizagens essenciais definidas ao longo da educação básica devem assegurar ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais. A BNCC aponta que tais competências estão alinhadas à Agenda 2030 da ONU.

Para compreender como podemos nos utilizar deste norteador para trabalhar o feminismo na escola, precisamos buscar os objetivos a serem atingidos por esta Agenda (Figura 2).

Figura 2 – Objetivos da Agenda 2030 (ONU)



Fonte: ONU (2015).

Colocamos em evidência o quinto objetivo, a igualdade de gênero. Neste objetivo estão inseridas uma gama de ações (Figura 3) que convergem com as lutas feministas, mas que não são capazes de dar conta da amplitude de tudo que este conceito aborda.

Figura 3 – Ações inseridas no 5º objetivo

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

- 5.1.** Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte;
- 5.2.** Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;

- 5.3.** Eliminar todas as práticas nocivas, como casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;
- 5.4.** Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;
- 5.5.** Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;
- 5.6.** Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências revisão;
- 5.a.** Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;
- 5.b.** Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;
- 5.c.** Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade e de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis.

Fonte: ONU (2015).

As ações expressas nos objetivos são importantes, mas estão distantes de contemplar toda a diversidade que o feminismo engloba. Entretanto, consideramos positiva a menção à Agenda 2030, pois isso possibilita uma entrada para que estas questões sejam abordadas na escola e permite que o professor aprofunde para outras questões não mencionadas, como por exemplo a construção social do gênero e toda a sua diversidade na sociedade atual.

Julgamos que, ainda na introdução, é possível identificar pontos, mesmo que velados, que possibilitam a formação de um sujeito crítico, capaz de perceber a sociedade tal como ela é e pensar caminhos para a transformação. E não é possível esta transformação sem olhar para o outro, sem considerar as suas individualidades e compreender que, como afirma Pierucci (1999), desigualdade e diferença não são sinônimos.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio na BNCC

Considerando o documento no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, conforme já explicitado, optamos por analisar, principalmente, as competências por áreas em detrimento das habilidades. Este caminho foi escolhido pois as competências são norteadoras para as habilidades, portanto são elas que definem qualquer ação a ser desenvolvida.

Pudemos observar que, de forma direta, a maior parte das áreas possui dentre suas competências alguma em que podemos inserir o viés feminista como possibilidade de aprendizagem. Conforme exposto nas figuras 4, 5 e 6, grande parte das competências abordam a questão dos direitos humanos, outras a questão da diversidade, diferença respeito e tolerância.

Figura 4 – Competências do Ensino Fundamental – Linguagens e Matemática

 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</p>	 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</p>
 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</p>	 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).</p>
 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</p>	<p>7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.</p>

Fonte: BNCC (2018).

Figura 5 – Competências do Ensino Fundamental – Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso

 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.</p> <p>4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidade, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;</p>
 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.</p> <p>2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.</p> <p>3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.</p> <p>4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.</p> <p>6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz</p>	 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p> <p>3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação à documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.</p> <p>4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: BNCC (2018).

Ainda no Ensino Fundamental, que engloba do 1º ano ao 9º ano, podemos observar que dentre as diversas competências, algumas se destacam para o objetivo desta pesquisa, embora nenhuma delas mencione o feminismo ou as questões de gênero.

Salientamos também que as competências destacadas envolvem distintas áreas de conhecimento, não sendo, portanto, uma abordagem restrita somente às ciências humanas. Entretanto, ressaltamos as competências de ciências humanas e a quarta de ensino religioso.

As competências de ciências humanas supracitadas abordam a questão da compreensão das identidades plurais que existem na sociedade, o respeito à diferença e o acolhimento e valorização das identidades dos indivíduos (e também outros aspectos). Apesar de não citar a questão do gênero, de orientação sexual e de raça, por exemplo, através desta competência essas identidades podem ser abordadas em sala de aula, com o intuito de se distanciar da visão do senso comum e de gerar conhecimento, sendo, portanto, capaz de gerar transformação.

Acreditamos ser necessário discorrer também sobre a quarta competência de ensino religioso uma vez que esta discorre sobre a importância de saber conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. Esta competência não discorre sobre os modos de ser e viver de acordo com alguma religião, deixando a expressão com uma percepção mais ampla. O modo de ser pode ser compreendido como a forma que o sujeito se vê e se coloca no mundo. Portanto, esta competência pode abordar muitas questões feministas, ou seja, de indivíduos subalternizados (SPIVAK, 2018).

Não podemos deixar de notar o caráter contraditório dos grupos conservadores que tanto pressionaram para a exclusão da questão de gênero na BNCC e a competência mencionada de ensino religioso, a qual sinaliza a necessidade de saber conviver, em outras palavras, com a pluralidade.

É importante e fundamental que todas as áreas de conhecimento tenham a preocupação de, através de seu campo, possibilitar uma aprendizagem que possa ser transformadora.

Figura 6 – Competências do Ensino Médio

 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO</p> <p>2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>	 <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO</p> <p>2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsável, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.</p>  <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO</p> <p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p> <p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</p>
---	---

Fonte: BNCC (2018).

Nas competências do ensino médio a área de linguagens discorre sobre processos identitários e sobre o respeito à diversidade e à pluralidade. A área de matemática não discorre sobre identidades, mas propõe participar de ações de investigação do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis com base na análise de problemas sociais. Isto permite que possamos levantar dados, análises e propostas relativas a diversos problemas sociais, dentre eles, por exemplo, a questão da violência contra a mulher, o gênero, a homofobia, o racismo, entre outros.

Destacamos a quinta competência de ciências humanas, a qual discorre, diretamente, sobre a identificação e combate às diversas formas de injustiça, preconceito e violência, algo que os subalternos convivem diariamente (SPIVAK, 2018).

É necessário ponderar que, em toda BNCC, a única área que não abre possibilidades para o viés feminista no processo de ensino-aprendizagem é a área de Ciências da Natureza, no ensino médio. De fato, não encontramos nas suas competências e habilidades qualquer respaldo para discorrer sobre as questões feministas em sala de aula. Contudo, isso não quer dizer que isso não possa ser feito em conjunto com outras disciplinas em formas de projeto, visto que já visualizamos que existem brechas através das competências gerais da educação básica.

De certo não seria possível demonstrar todas as competências de cada área em cada etapa, nem é a pretensão deste artigo. Apenas enfatizamos as competências que podem dar eco a nossa pesquisa e sobretudo, que possibilitam que o feminismo possa ser trabalhado no cotidiano escolar.

De fato, o conceito de feminismo não aparece em nenhuma parte do documento. Isto nem era esperado nesta pesquisa. Todavia, se é papel das áreas de conhecimento desenvolver tais competências, podemos inserir o viés feminista como uma forma de construir o conhecimento.

Optamos também por buscar no documento as palavras gênero e sexualidade, com o intuito de observar se dentro das habilidades essas questões eram abordadas de alguma forma.

A palavra gênero aparece 320 vezes, entretanto sempre se referindo à conhecimentos da língua portuguesa, como gêneros textuais e de discurso. A construção social de gênero não é mencionada em nenhuma das seiscentas páginas do documento.

A palavra sexualidade aparece 3 vezes e uma delas chama a nossa atenção. Enquanto nas duas primeiras essa palavra se refere mais a um caráter biológico, na terceira (Figura 7), no conteúdo de Ciências do oitavo ano, abre uma possibilidade de trabalhar sobre outro viés.

Figura 7 – Habilidade de Ciências sobre sexualidade

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: BNCC (2018).

Ao abordar a sexualidade humana, a habilidade discorre que existem múltiplas dimensões de sexualidade, as quais vão além da sexualidade biológica. Nesta perspectiva, acreditamos que as diferentes sexualidades podem ser abordadas dentro desta habilidade, adequando o conteúdo e didática para os alunos do ano escolar.

Considerações Finais

Quando penso que sou uma teórica da resistência, não é porque acredito que a resistência seja o fim ou o objetivo da luta política, mas porque ela é o começo, é a sua possibilidade de acontecer (LUGONES, 2019, p. 362).

O objetivo desta investida científica era fazer uma breve análise da BNCC à luz da luta feminista, buscando no próprio documento o respaldo necessário para que a escola e os docentes possam construir conhecimento com os alunos ancorados numa perspectiva feminista.

Frente a todos os problemas referentes ao gênero e a sexualidade, acreditamos ser algo negativo que uma realidade presente na sociedade e uma luta tão legítima como é a feminista não seja mencionada em um documento norteador da educação brasileira. É lamentável que interesses escusos de determinados agentes se sobreponham à necessidade de uma discussão plena que deveria ser realizada na sociedade e na escola.

É neste sentido que, no lugar de nos intimidarmos com as prescrições morais e políticas do que querem estabelecer novos “index” de livros e assuntos proibidos na escola, devemos ampliar o escopo de nossas práticas educativas e colocar todos os conteúdos em discussão (CARRANO, 2018, p. 79).

Deste modo, através da análise da BNCC e dos procedimentos metodológicos para tal, demonstramos ser possível se respaldar no documento para construir conhecimento a partir do feminismo na escola. Principalmente na conjuntura atual não podemos nos omitir enquanto educadores.

Segundo Spivak (2018), a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser criar espaços através dos quais os sujeitos subalternos possam falar e para que possam ser ouvidos. O papel do intelectual não é falar pelo subalterno, mas lutar contra a subalternidade.

De acordo com Beauvoir (2016, p. 95), “o mundo sempre foi dos machos. Nenhuma das razões que nos propuseram para explicá-lo nos pareceu suficiente”. Desta forma, busca-se empoderar o subalterno, ou seja, todos aqueles que se mantêm em situação de desigualdade e sem voz. Ressaltamos que o empoderamento não visa retirar poder de um para dar a outro, mas sim uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade (BERTH, 2018). Desta forma, compreendemos que o “se empoderar” pode possuir um viés individual, mas este se esvazia de sentido se não o pensarmos coletivamente.

Assim, ratificamos o quanto a inserção do feminismo na educação básica é de suma importância como mecanismo de equidade a partir da escola.

Percorri aquela longa estrada até a liberdade. Tentei não esmorecer; dei passos em falso pelo caminho. Mas descobri o segredo que depois de escalarmos uma grande colina, descobrimos apenas que há muitas outras colinas para escalar. Dei uma pausa agora para descansar um pouco, para apreciar a vista gloriosa ao meu redor para relembrar a distância que percorri. Mas posso descansar apenas por um instante, pois com a liberdade vêm responsabilidades, e não me atrevo em me demorar, pois minha longa caminhada ainda não terminou (MANDELA, 2012, p. 764).

Ao olharmos para trás, visualizamos o quanto já avançamos em nossa luta, contudo, ainda existem muitas desigualdades e opressões, portanto, temos um longo caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais – orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

CARRANO, Paulo. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Tempos Difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 74-81.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2020.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLARDO, Helio. **Teoria Crítica**: matriz e possibilidades de direitos humanos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Tempos Difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 82-96.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 357-377.

MANDELA, Nelson. **Longa Caminhada até a Liberdade**. Tradução: Paulo Roberto Maciel Santos. Curitiba: Nossa Cultura, 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e política. *In*: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flavia. **Feminismo e política**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 17-30.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

TRANSFORMANDO NOSSO MUNDO: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova York**. 27 set. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O FEMINISMO E AS MULHERES INDÍGENAS: entre as tradições e as vozes femininas

Rosinere Evaristo¹

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

*A gente enfrenta o preconceito duas vezes,
por ser indígena e por ser mulher
(Sônia Guajajara).*

O artigo busca discutir as possíveis relações das mulheres indígenas com o feminismo. Não há o propósito de apresentar ou debater sobre as diferentes correntes teóricas do feminismo. Nossa proposta é tecer algumas reflexões a partir das narrativas das indígenas sobre o movimento feminista em evidência na contemporaneidade.

O tema feminismo não se apresenta como um movimento social esvaizado de consenso entre as diferentes mulheres dos distintos povos indígenas, ao contrário, ocorre forte tensionamento que atravessa a questão. Fato que pude constatar não somente na escrita deste texto, mas ao longo dos 16 anos que busco através de pesquisas – durante a graduação na iniciação científica; no mestrado e no doutorado, conhecer um pouco mais das filosofias indígenas que tanto me encantam.

Na realidade, as minhas experiências estabelecidas no cotidiano e os diálogos com as mulheres indígenas, sem as formalidades de entrevistas, fazem parte do rico aporte que expande e embasam minhas pesquisas e percepções. Nesse contexto, a escrita deste artigo tem distintas concepções que se constituem como teias elaboradas e expandidas pelos arranjos das vozes das indígenas e nas minhas considerações.

Em um primeiro momento optei por convidar três escritoras indígenas de povos distintos, para uma conversa referente as suas concepções sobre o tema. Para minha surpresa, as três não responderam ao convite. Como a primeira

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ), bolsista da CAPES; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPADES – UFRRJ. Contato: rosinereufrj@gmail.com

escolha foi frustrada, resolvi trilhar por outros caminhos, que se estabeleceu em solicitar indicação de um escritor indígena, que fez a intermediação para que através de áudios pudéssemos realizar as entrevistas com duas indígenas. O texto, então, foi elaborado conjuntamente, com entrevistas concedidas através de dois áudios e, das narrativas de duas outras indígenas, obtidas através de fontes documentais disponíveis na internet.

Nessa perspectiva, é relevante sinalizar que este artigo tem vozes de cinco mulheres. Das cinco mulheres que protagonizam este texto, quatro são indígenas e uma não indígena que é a autora, compondo-se de: Naine Terena; Aliá Wamiri Guajajara; Laís dos Santos; Potyra Tê Tupinambá e Rosinere Evaristo. Deste modo, o intento é trazer para a reflexão as vozes dessas mulheres que há décadas lutam por direitos e respeito dentro da sociedade machista que somos pertencentes.

Vale registrar que esse texto é datado, por ser elaborado em um momento de caos mundial, consequência de vasta contaminação e mortes por um vírus denominado COVID-19. O contexto atual mais uma vez assola diretamente os povos indígenas que perecem por falta de ação efetiva do Estado. Diante desse cenário catastrófico, as mulheres indígenas em movimentos sociais têm mais uma pauta de luta não exclusiva, mas sociológica contra o COVID-19. Essas mulheres em constantes movimentos, carregam consigo os enfrentamentos que se estabelecem em lutas por direitos diferenciados e eficazes que lhes permitam manutenção da vida e da tradição ancestral.

Vivências e experiências: conversas femininas

As mulheres indígenas estão aqui para romper com a violência e lembrar que estão preparadas para assumir qualquer espaço (Célia Xakriabá).

O tema feminismo, visualizado por mim, a partir das conversas com as mulheres indígenas, sem a pretensão de tratar do assunto como uma pesquisa, me motivou a partilhar essas experiências e tecer algumas reflexões sobre o tema. As nossas narrativas se constituíam como trocas de experiências pessoais e descontraídas. Nesse sentido, essas trocas me favoreceram compreender que o feminismo entre as mulheres indígenas está arraigado de dissenso. O feminismo como corrente teórica e práticas cotidianas em constantes lutas por diferentes pautas, não contempla as demandas da grande maioria das mulheres indígenas, com as quais conversei.

Os relatos de algumas mulheres em relação ao feminismo demonstravam suas contrariedades sobre algumas linhas e lutas que constituem o

feminismo e, a assim como, por exemplo, a equidade de gênero, a relação com corpo e ao aborto. Dentre algumas narrativas daquelas mulheres, as quais sinalizavam que o corpo e as relações com os homens das aldeias não se davam como conflitos, mas como posicionamentos relativos às ancestralidades, rituais e as tradições de cada povo. Nesse sentido, elas não se sentiam inferiorizadas, mas contempladas no sentido de pertencimento, em especial à manutenção das tradições em que e elas estão imersas. Os conflitos enfrentados, segundo aquelas mulheres, se consolidavam com os brancos e não só com os homens, mas com as mulheres não indígenas, que não se identificam com as manifestações culturais.

Pude relacionar e admirar tais narrativas ao compreender que essas mulheres partilham do pensamento de que ser mulher indígena tem estreita relação com o sagrado, com a ancestralidade e com a manutenção dos rituais e da tradição do seu povo. Nesse sentido, a equidade de gênero enfraqueceria as tradições que, em muitos povos, consiste em manter as atribuições em que são diferenciadas entre os gêneros. Lutar pela equidade de gênero, nesse contexto, é abalar a tradição que fortalece o povo.

Quando abordamos as questões do feminismo sobre o domínio do corpo e o direito ao aborto, há discórdia sobre o assunto. Segundo as indígenas, não temos total domínio sobre nosso corpo e o aborto não é usado ao nosso desejo, visto que, o corpo é uma extensão da alma, do território, que por sua vez, estar ligada ao sagrado. Assim, o corpo não é só nosso e, como não temos total poder sobre o próprio corpo, não temos o direito de interromper outra vida que está em formação em nós, sem que tenha sustentação em situações definidas nas reuniões da aldeia. Os corpos para as/os indígenas são transcendentais, estão além do físico, do concreto e não reconhecer isso é afrontoso, reconheço isso depois de anos de conversas com diversas mulheres que me reservo não revelar nomes ou povo, por questão de ética. Assim percebo que essas contradições do feminismo e as indígenas têm diferentes motivações, entre elas pontuamos duas: a relação com o sagrado e, com modo de socialização dos conhecimentos do seu povo a gerações, que denomino com a Pedagogia do Parente.

Em associação ao sagrado, os povos indígenas têm seus pertencimentos interligados aos rituais, à crença da existência de outros seres que transcende ao visível e ao concreto. Tais seres constituem o pensar, o agir e a cultura desses povos. Em função disso, as/os atores indígenas mantêm uma teia que entrelaça o sagrado ao cotidiano, não só nas aldeias, mas segue o sujeito mesmo que não seja aldeado ou mesmo nas aldeias urbanas. Como é algo bem comum entre os povos, essa vinculação e práticas dos rituais sagrados, são em grande maioria conduzidas pelos homens. Fato que, percebo ao longo

das minhas pesquisas, que as mulheres indígenas não compreendem como uma relação machista ou discriminatória, mas como práticas ancestrais que fortalecem todo o povo e, que corrobora com a manutenção do sagrado que é fundante da ancestralidade e das tradições.

Outro elo que faz necessário refletir, sobre o dissenso entre algumas mulheres indígenas e as diferentes correntes do feminismo, tem conexão com socialização dos conhecimentos tradicionais. A socialização desses conhecimentos denomino como a Pedagogia do Parente que será descrito nas próximas linhas.

A Pedagogia do Parente (EVARISTO, 2019) vem sendo delineada ao longo dos 15 anos em que estudo a educação e as literaturas indígenas, especificamente a produção literária do escritor Daniel Munduruku, acrescida pelos diálogos com o Prof. Dr. Aristóteles P. Berino, realizados durante a disciplina “Paulo Freire na contemporaneidade”, cursada em 2016 e 2017. Assim refletimos e buscamos conceituar a primeira Pedagogia partilhada, por diferentes povos indígenas antes da invasão europeia, nas terras que na atualidade denominamos de Brasil. Nessa perspectiva:

A Pedagogia do Parente pode ser compreendida como uma epistemologia oriunda das experiências, das vivências, da capacidade de um indivíduo adquirir conhecimentos (e ser reconhecido por seu povo como um “especialista”); este, por sua vez, socializa através da oralidade seu saber (narrativas mitológicas, modos de ser/estar/ler no e o mundo, cantos, manejo da biodiversidade, entre outros) às novas gerações (EVARISTO, 2019, p. 2).

Como sinaliza Evaristo (2019) é relevante afirmar que a Pedagogia do Parente pode ser diferente entre os 305 povos indígenas e que cada povo tem distintas formas de socializar seus conhecimentos. É indispensável a compreensão das diferenças que constituem cada povo, em relação ao tempo, localização e outras especificidades inerentes à condição do grupo. Nesse contexto, é compreensível as tensões geradas entre o feminismo e muitas indígenas que, desde a primeira infância, estão imersas na Pedagogia do Parente e não as veem como uma educação opressora, mesmo com diferenças entre os gêneros que regi a organização da aldeia que também se entrelaça ao sagrado.

Indígenas em movimentos: entre parentes, as vozes femininas

Com olhar sensível, atencioso e curioso, essa parte do texto tem como propósito trazer as vozes das mulheres indígenas que partilharam suas compreensões referentes ao feminismo. Diferente dos meus relatos anteriores, proponho refletir sobre as vozes de quatro indígenas, sendo duas através das entrevistas

que realizei, por meio de áudios, e outras duas disponibilizadas em publicações na internet. A escolha pelas entrevistas via áudio, teve como propósito respeitar o distanciamento social necessário para a nossa segurança, em virtude da possibilidade que nos assola em relação à contaminação pelo COVID-19. Nessa direção, as entrevistas e os documentos disponíveis na internet formaram as tessituras que nos conduziram a maior amplitude sobre a temática em questão.

A jornalista Isabela Aleixo (2019) publicou uma matéria com o título: “Existe feminismo indígena? Seis mulheres dizem pelo que lutam”. Optamos em expor as narrativas de duas indígenas, de povos diferentes, como registros e reflexões. Desde modo trarei as contribuições de Potyra Tê Tupinambá e Laís dos Santos.

Segundo Potyra Tê² Tupinambá (2019, p. 1) “as feministas se unem e se apoiam, mas o indígena tem um olhar diferenciado que, talvez, só convivendo ou sendo indígena para entender. Ele não é sozinho, tem muitos atrás dele. Então, esse pertencimento e essa força fazem com que eu não me identifique com o feminismo”. Argumenta ainda que, em diversos contextos, as mulheres nas comunidades indígenas têm voz e há respeito a essas vozes. As nossas lutas como mulheres indígenas são múltiplas e são grandes, mas nem sempre o feminismo nos representa. Nossos enfrentamentos femininos demarcam nossos lugares de falas desde a invasão europeia, há desde o início, a luta pelo direito para existir, que é resistência. Depois, a gente briga por educação, saúde e demarcação do território (TUPINAMBÁ, 2019).

Retifica Tupinambá (2019) [grifo da autora] que é relevante ressaltar que as mulheres indígenas vivem em muitas lutas e, infelizmente a questão do direito da mulher fica às margens. Assim, caso não tenha, dentro da comunidade mulheres com afinidade com o tema, ele vai sendo esquecido. Acho que a pauta principal é pensar em espaços para a discussão das questões ligadas às mulheres, não necessariamente através do feminismo em suas correntes teóricas e práticas, mas com movimentos femininos que dialoguem com nossas demandas e identidade étnica.

Os argumentos de Naine Terena³ (2020) ao me conceder a entrevista, buscou abordar a existência ou não do feminismo indígena, que poderia ser uma reflexão aproximada entre o feminismo como linha teórica das mulheres não indígenas. Destaca ela que:

eu não tenho muita afinidade com o tema e nem com a expressão feminismo indígena, por que eu não sei se ele existe. Inclusive tem muitas indígenas que eu conheci nas aldeias que nem gostam, elas já começam

2 Potyra Tê Tupinambá é advogada e gestora executiva da ONG Thydewá.

3 Naine Terena é Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e autora do projeto Territórios Criativos Indígenas, do antigo Ministério da Cultura e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

a fazer uma ligação com tudo aquilo que as pessoas más intencionadas fazem e isso é um problema. Já vi inclusive algumas mulheres rejeitando outras que se diziam feministas. Eu acho que existe uma diferença muito grande entre feminismo e feminino e eu prefiro pensar no feminino, já que o feminismo negro e das mulheres brancas trazem algumas pautas que para as mulheres indígenas não cabem, né? Como algumas relações com o próprio corpo, o domínio do corpo, a questão do aborto, a gente sabe que tem muitas mulheres que dominam as ervas e praticam o aborto, sem mesmo as pessoas soubessem que elas fizeram, esses são alguns exemplos (TERENA, 2020, p. 1).

Retomo as falas de Tupinambá (2019, p. 2), com desígnio de sinalizar que é indicado compreender que há diferentes feminismos, assim como, diferentes formas de visualizá-los como possíveis práticas. Declara ela:

eu acho que não existe um feminismo só. A mulher que mora na cidade está em um contexto diferente do nosso, que vivemos na aldeia. Assim como o nosso contexto é diferente daquele das indígenas que vivem no contexto urbano. Então, acho que a gente tem que falar de vários feminismos. Cada povo é diferente. Não podemos dizer que indígena é tudo igual. Eu sou do povo Tupinambá, em que a mulher tem um papel muito importante dentro da nossa sociedade. Somos um povo matriarcal, a nossa maior liderança é uma mulher. Nesse sistema, toda família tem uma matriarca, que é a anciã, e as coisas são resolvidas com aval dessa mulher. O meu povo, Tupinambá de Olivença, tem uma cacique mulher.

Compreender as múltiplas visões dessas mulheres indígenas e as lentes pelas quais elas visualizam o feminismo é apreender que a subjetividade feminina tem relação com a história de vida, a Pedagogia do Parente, o povo e a localização da comunidade, a organização social e de gênero em que estão inseridas no cotidiano.

Laís dos Santos⁴ (2019) anuncia a existência ou não de mulheres indígenas que se identificam com o feminismo. Nesse sentido, não há nas falas dela a intenção de desqualificar o movimento e quem luta nele e por ele, porém ver as diferentes lutas que trazem ou não identificação. Explica Santos (2019, p. 3) que,

não me identifico como feminista indígena. O movimento é de luta das mulheres indígenas. O feminismo não contempla as nossas pautas, dificilmente somos colocadas em debate. Nossas lutas pelas mulheres indígenas é bem estabelecida. Acho que teria que ocorrer uma descolonização e

4 Estuda Ciências Sociais na USP, é do povo Maxakali.

ressignificação do feminismo muito grande para atrair os olhos em larga escala para nós. A nossa principal pauta é a demarcação de terras. Não só das mulheres indígenas, mas do movimento indígena. Se não temos nosso território, não temos nada.

É, portanto, nesse contexto que Aliá Wamiri⁵ (2020) situa sua opinião, fruto de suas experiências decorrente de vivências em distintos espaços em que ela transita. A interessante narrativa dessa mulher, ao colocar sua percepção em relação à identificação, ou a falta dela, como mulher indígena contemporânea nos inspira a refletir. Declara ela que:

estou com os pés na aldeia urbana, na aldeia do território demarcado e com os pés também no contexto urbano de cidades, vivências e circularidades. Em muitas rodas de feminismos, estive perto e convivendo com mulheres feministas negras, indígenas, não indígenas e LGBTQTS. Percebi que as lutas dessas mulheres, em especial é a equidade de gênero e esse desejo de não haver diferenças entre os sexos nas conquistas e nas lutas. Para conseguir a equidade de gênero, é uma grande caminhada que desperta a voz interior para os próprios sentidos e compreensão do ser. Mas o feminismo indígena me ensinou que é muito importante as mulheres estarem lutando para fortalecer a comunidade e conquistar o seu lugar, o seu lugar fora dela. Para que isso aconteça, é necessário quebrar paradigmas, assumir papéis que não rompem a cultura, pelo contrário, expandem as questões indígenas de uma forma muito atual (WAMIRI, 2020, p. 2).

O empoderamento feminino das mulheres é uma referência na continuação das narrativas de Wamiri (2020), narrativa tecida com relações com as diferentes estruturas do feminismo em distintos contextos demarcados pela presença indígena em constante movimento. Para ela, o fio condutor que interliga o tema em seus contextos, se evidencia em:

percebo nas aldeias, à existência de um empoderamento feminino. As mulheres passam a assumir as lideranças espirituais, conduzir o feito das bebidas sagradas, interagir mais com gênero masculino e opinar no cacicado. As mulheres também passaram a autorizar que os filhos saiam da aldeia para estudarem na cidade e percebi que, são vozes erguidas nos manifestos políticos e sociais. Assim o feminismo na aldeia ele busca a confiança no fluxo da existência, a gentileza, aceitação para vivenciar todos os aspectos da vida cultural e étnica. Andei por muitas etnias e percebi isso. Na cidade o feminismo indígena cria ciclos na política, no social e no

5 Educadora artística, ativista de movimentos indígena, produtora cultural, ilustradora de literatura infantil e contadora de histórias.

cultural, ele inspira criação de políticas sociais que abarcam as comunidades, lutamos contra o feminicídio e outras pautas (WAMIRI, 2020, p. 2).

É necessário considerar ainda que, as diferentes concepções das quais pude rememorar sobre diálogos que estabeleci com mulheres indígenas e, as vozes de outras que compõem o texto nos apresentam reveladoras opiniões, que nos desafiam relacionar toda tessituras complexas do tema feminismo e as mulheres indígenas. Todas essas vozes femininas nos atravessam e impelem vislumbrar que há uma forte marca da Pedagogia do Parente, nas cosmovisões e tradições ancestrais.

Concluir sem finalizar

Acredito que nós, mulheres indígenas, temos a necessidade de crescer dentro e fora da aldeia

(Auritha Tabajara).

As filosofias indígenas registram diferenças entre os povos. Negar isso é ignorar as distintas tentativas que, historicamente vêm sendo reproduzidas com a intenção de homogeneizar os sujeitos, que nesse artigo, são as percepções de algumas indígenas em relação ao feminismo. Como já mencionado anteriormente, a Pedagogia do Parente tem similaridades e heterogeneidades. É sempre necessário, como educadores/”as”, trazer para os debates cotidianos, as mais diversas argumentações que sustentam e embasam que não há legitimidade nas abordagens que intentam generalizar esses povos, suas concepções de mundo e seus modos de existência.

Nas afirmações de Munduruku (2010, p. 54-58) é evidenciado que, a Pedagogia do Parente Munduruku tem sustentação na tríade: “Educação do corpo (Educação para Sentir) que é percebido como sagrado é habitado por ausências que precisam ser preenchidas com sentidos construídos por nós, além de suprir às ausências, é necessário aprender fazer o bom uso dos sentidos.” A “Educação da mente (Educação para Aprender) é o lugar onde são elaborados os sentidos que fornecem sustentação ao ser/estar no mundo.” Por fim a “Educação no espírito (Educação para Sonhar) é o lugar dos sonhos e o sonho é a linguagem que o universo utiliza para mostrar à integração e conectividade universal como todos parentes, que incluem a natureza e outros indígenas”. Nessa perspectiva, podemos visualizar que outros povos têm essa concepção de corpo, mente e espírito, como estrutura pedagógica de pertencimento e de gênero.

Assim compreendemos que mesmo com diferenças, há uma teia que permite dialogar com outras concepções inerentes aos povos e também com a proposição individual. Retomo as concepções de Wamiri (2020, p. 2), que pontua a conexão

entre a Pedagogia do Parente Munduruku (2010) com suas percepções entre o feminismo relaciona o corpo, a mente e o espírito. Corrobora ela ao relatar que,

exige também uma direção para equidade de gênero, nos espaços de trabalhos e pesquisas, passamos a criar estratégias de manifesto para dar novos rumos as reformas constitucionais e em especial, nos move nas cidades é nos conectarmos com a dimensão social sem esquecermos de preservarmos os nossos espaços sagrados: corpo, mente e espírito. E assim, o nosso feminismo ele partilha todos os passos da nossa jornada coletiva e entendemos que tem uma importância de promover essas reflexões e trazer luz as questões que fazem a diferença de verdade na vida de cada uma de nós. Esse feminismo ele tem nos feito evoluir como país e sociedade. Embora, nossas vozes ainda não foram alcançadas, mas já temos visto muitas pessoas que querem nos ouvir, que nos escuta através de um feminismo que se inscreve em nosso ser, que se canta e que se consagra nas vivências, rodas e por onde a gente tem passado.

As nossas narrativas partilhadas nesse texto, apontam as percepções de algumas mulheres que estão em constantes movimentos de lutas por existência e por respeito aos seus diferentes modos de transitar entre suas tradições. Nessa perspectiva, como já dito, os motivos pelos quais, partes das mulheres indígenas não se identificam com o feminismo, não significa que há tentativa de nulificar a importância do feminismo na sociedade e, nem mesmo, para indígenas que se inserem no e com o movimento. É preciso desmitificar a ideia que o feminismo não coopera com os movimentos das mulheres indígenas. Na realidade, as mulheres indígenas nutrem grande respeito pelo movimento feminista, que fortalece diferentes esferas individuais e coletivas de mulheres tão hostilizadas em diversos contextos mundial.

Outra menção que julgo pertinente apontar, mediante minhas experiências advindas das conversas, ao longo dos anos que me inclino a estudar os temas voltados aos povos indígenas, entre eles cito a Pedagogia do Parente, as Literaturas Indígenas e a formação/ação de educadores ambientais, é que as mulheres indígenas estão muito envolvidas com a Sororidade. A Sororidade tem sido a mola propulsora dos movimentos das indígenas, que precede distintas lutas dessas mulheres. A proteção, o cuidado, a gentileza e a defesa da vida feminina é evidenciada em suas falas e atitudes, demarcando o lugar de fala com Sororidade das parentes não somente em suas aldeias ou povos, mas extensivas as todas. Em uma análise diretiva do narrado, é possível compreender que, as tradições ancestrais que têm o sagrado como fundante, influencia as concepções das mulheres indígenas, e algumas delas argumentam que não se identifica diretamente com o feminismo. Mas evidencia mais afinidades com a **Sororidade** [grifo da autora].

Para algumas indígenas, a equidade de gênero, que é o carro chefe do feminismo não as representa. As lutas das feministas têm bases que, em alguns casos, poderiam enfraquecer as tradições que regem a harmonia, os rituais, a organização social e toda as relações interpessoais nas aldeias. É com clareza que nossas narrativas, aqui apontam que, muitas mulheres não se declaram como discriminadas com a divisão de gênero em suas comunidades. Por outro lado, é inverídico argumentar que essas mulheres não compreendem que fora de suas comunidades, sofrem preconceito de gênero e étnico. Nessa perspectiva, é rasa a afirmação de que, em todas as situações, espaços e contextos as indígenas não se apropriam de algumas lutas do feminismo. Nesse sentido, a questão tem linhas tênues que merecem nosso olhar amoroso ao buscar possíveis respostas sobre o feminismo e as mulheres indígenas. Sempre com cuidado de não olharmos para as culturas indígenas com as mesmas lentes pelas quais fazemos nossas leituras sobre outras culturas. São diferentes e tentar encaixar o pensamento desses povos ao que temos a pretensão de ver como apropriado é um ato abusivo.

Esses povos se constituem como atores que, ao longo dos séculos, carregam suas formas de organização social como base em suas concepções de criação do mundo. Nesse contexto, a preservação das estruturas de manutenção de suas tradições é um modo de resistência, logo, os mais velhos trazem suas narrativas que busca fortalecer o bem viver em um modo cooperativo, sociológico ao ponto de alimentar o desejo do indivíduo como uma ponta dos fios que integram a grande teia. Um exemplo interessante é observado nos povos que optaram por viverem isolados da sociedade. É uma escolha! Porém, nosso olhar padronizado e colonizado, em muitos momentos, busca não só questionar, mas tecer argumentos para a importância do contato. Outro exemplo, é alguns de líderes que não incentivam que os jovens saiam das suas aldeias para buscar formação profissional, por receio deles não voltarem mais e a população vai enfraquecendo em relação a manutenção linguística, dos rituais e das narrativas. Por outra via, há liderança que apoiam e investem nos jovens que rompem os limites das aldeias para busca de outros de conhecimento, porém com o estímulo de não negarem suas origens e lutarem por pautas reivindicadas por seu povo ou sua comunidade.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Rosinere. A pedagogia do parente: as literaturas indígenas e a formação/ação de educadores ambientais. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, UFVJM, ano VIII, n. 16, p. 1-16, out. 2019. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-xvi/>. Acesso em: 12 maio 2020.

GUAJAJARA, Aliá Wamiri. Depoimentos. **Qual é a sua concepção, sobre o feminismo e as mulheres indígenas**. Entrevistadora: Rosinere Evaristo. Rio de Janeiro, 2020. Áudio de 12 min. Entrevista concedida para o artigo, O Feminismo e as mulheres indígenas: entre as tradições e as vozes femininas. jun. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: UKA, 2010.

SANTOS, Laís dos. **Existe feminismo indígena?** Seis mulheres dizem pelo que lutam. Concedida a Isabela Aleixo. maio 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

TERENA, Naine. Depoimentos. **Qual é a sua concepção, sobre o feminismo e as mulheres indígenas**. Entrevistadora: Rosinere Evaristo. Rio de Janeiro, 2020. Áudio de 15 min. Entrevista concedida para o artigo, O Feminismo e as mulheres indígenas: entre as tradições e as vozes femininas. jun. 2020.

TUPINAMBÁ, Potyra Tê. **Existe feminismo indígena?** Seis mulheres dizem pelo que lutam. Concedida a Isabela Aleixo. maio 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

NUANCES FACTÍVEIS DO CORPO FEMININO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Aline Fonseca Barros¹

Sandra Regina de Oliveira Faustino²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

*Meu corpo tem cinquenta braços
E ninguém vê porque só usa dois olhos*
(Paulinho Moska).

Nosso texto tem a pretensão de alinhavar ou costurar as vivências de campo das nossas pesquisas de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no universo da unidade socioeducativa feminina de privação de liberdade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Tem por inspiração coadjuvante a música **O Corpo** de Paulinho Moska para fomentar as reflexões acerca desta instituição que enclausura.

A epígrafe nos remete as representações que as diferentes culturas recorrem para os mitos, por exemplo, os vários braços dos deuses indianos ou hindus que simbolizam suas muitas qualidades. Nesta perspectiva, os olhares das diferentes instituições sociais sobre a juventude interdita pela lei são necessários para que suas potencialidades sejam ampliadas e não recaiam em conduta delitiva – já que a lei lhe garante proteção integral.

Por esta razão, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que completou em 2020 exatos 30 anos de existência, sendo a base para definição das medidas adotadas na socioeducação, com a ideia de através da privação de liberdade dessas adolescentes provocar uma ruptura na trajetória de autorias de atos infracionais, oferecendo condições de proteção integral e cidadania ao invés do desamparo das ruas. No entanto, prevalece infelizmente o desamparo, as desigualdades e o descaso.

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), Licenciada em Educação Física, especialista em docência na Educação Infantil, professora da Educação Básica da rede pública Rio de Janeiro/RJ e da rede privada de Duque de Caxias/RJ, alinefbarrosprofessora@gmail.com.

2 Doutoranda do PPGEDUC/UFRRJ, Mestre em Educação Agrícola/UFRRJ, Especialista em Sexualidade Humana, Licenciada em Pedagogia, professora da Educação Básica da rede pública de Duque de Caxias/RJ, sanre60@gmail.com

É relevante destacar que, dentre as medidas aplicáveis na socioeducação, a privação de liberdade deve ser a última possibilidade a ser definida. Assim, essas jovens abordadas no nosso estudo vivenciam regras rígidas e normatizadoras desse espaço e das novas relações que se estabelecem, apagando seus referenciais adquiridos na liberdade e adquirindo outros, moldados na lógica prisional.

A percepção dessa teia de relações, determinações e representações sociais que envolvem as proposições do ser mulher na socioeducação, constroem diversas expressões de violência e disciplinamento dos corpos. O mais emblemático se traduz na performance compulsória de encenar **João** ou **Maria** ao adentrar na unidade para o cumprimento de medida de internação em que o masculino oprime e subordina o feminino.

No afã de prosseguir no debate sobre essa questão, nosso objetivo é tentar construir uma reflexão mais ampla sobre a possibilidade do empoderamento dessas jovens em relação ao pertencimento do corpo como estratégia de enfrentamento às diversas expressões de violência propagadas nesse espaço.

O sistema penitenciário em geral tem características masculinas, criado por homens e para homens, porém nos últimos anos podemos observar uma crescente presença das mulheres neste arranjo organizacional. Esta realidade traz para dentro dos muros das unidades uma cultura de comportamento muito arraigado em estruturas machistas, que discriminam e refutam o feminino.

As ordens sociais baseadas no patriarcado não operam de forma diferente nestes espaços, existem traços estruturais dos quais a sociedade detalhadamente define o que significa ser homem e mulher, suas qualidades e seus status, respectivamente. Assim os estereótipos como heterossexualidade, força, atividade, marginalidade dentre outros se fixam como predileção da masculinidade hegemônica reforçando o lugar de submissão do feminino.

Desse modo, sobre essas jovens recaem dupla reprovação “por ter descumprido o seu papel social (mãe, irmã, filha e esposa) além do ato infracional” (MONTENEGRO, 2015). O que acontece, normalmente, são abandonos por parte de seus familiares e parceiros, frente a internação dessas meninas, por diversos motivos, seja por cobrança social ou por dificuldades financeiras das famílias em prover o transporte até a unidade.

Assim a proteção tão desejada e anunciada pelo ECA e regulamentada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) não é observada completamente nos espaços da socioeducação. Nota-se que há um reforço vislumbrado em que a opressão e o preconceito com o feminino se fazem presente, e nos revela o modo perpetuador das desigualdades, principalmente nas relações homoafetivas.

Neste sentido, observe-se poucas iniciativas dentro da socioeducação em abordar temáticas como sexualidades e direitos sexuais de forma ampla,

sem estar ligadas as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's). Muitos profissionais acreditam que trabalhar sexualidades não faz parte da socioeducação, a proposta ali, segundo os mesmos seria apenas operar na vigilância e controle daqueles corpos e, quando necessário, oferecer assistência à saúde via tratamento clínico.

Muitas dessas jovens já tinham relações sexuais antes de cometerem o ato infracional, mediante a impossibilidade de ter visita íntima, embora esteja assegurada por lei, não é viabilizada pela instituição, sob a desculpa de que são imaturas para o exercício da sexualidade. Sendo assim, as relações sexuais entre as jovens da instituição são frequentes, assumidas e permitidas no cotidiano socioeducativo.

No entendimento de que qualquer relação com o corpo é efeito de construção social, escolhemos investigar o corpo feminino dentro da socioeducação e os desdobramentos desse feminino na unidade investigada. Para tanto, contamos com a participação e gentileza dos profissionais da instituição que concederam entrevistas individuais.

Caro leitor, acreditamos que nossas pesquisas contribuirão para com os Estudos de Gênero e fomento de políticas públicas para área, já que são poucas as investigações empíricas neste campo.

Nossos alinhavos metodológicos...

Para atingir nossa meta reflexiva analisamos os dados coletados a partir do diálogo com a música **O Corpo**, de Paulinho Moska, à luz do eixo metodológico pautado em estudo de campo de caráter exploratório-descritivo e pela abordagem qualitativa (MINAYO, 1999). Para apresentar os achados das duas pesquisas empíricas foi de grande valia o emprego de método padronizado de entrevistas individuais, consultas bibliográficas e documentais, observações *in loco* e registros no caderno de campo.

Desta maneira, com a intenção de compreender quais abordagens sobre o corpo feminino encontraríamos na socioeducação, realizamos nossas pesquisas em uma unidade feminina de privação de liberdade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Durante o período da pesquisa houve uma demora na expedição da autorização judicial que seria necessária para nossas entrevistas com as adolescentes, o que engessou a parte da pesquisa que nos aproximaria das jovens, mas nos foi permitido observá-las e entrevistar uma gestora, seis professoras e catorze socioeducadores/as.

Vale destacar que o nome da unidade e dos colaboradores da pesquisa, não serão divulgados, por questões éticas. Porém para que a leitura aconteça com maior fluidez utilizaremos nomes fictícios para os interlocutores/as mencionados/as.

“Meu corpo é um grande grito/E ninguém ouviu porque não dá ouvidos”

O corpo feminino na socioeducação que clama em voz alta e bom tom por atenção a sua condição de não livre, sofre e agoniza aprisionado em espaços com infraestrutura direcionada para o masculino. Comportam relações complexas que à primeira vista parecem simples, blindadas pela aceitação da homossexualidade, mas veladas diante das agruras da heteronormatividade tóxica e ríspida.

O cometimento de atos infracionais leva a jovem ao cumprimento de medida socioeducativa e, dentre elas, a mais austera é a internação devido a privação de liberdade. No entanto, o tempo destinado para essa internação depende de avaliações periódicas pela equipe multiprofissional socioeducativa a serem encaminhadas para a autoridade judicial competente.

Sabe-se que a problemática da infância e da juventude empobrecida imersa em ilicitudes teve a devida atenção a partir do prescrito no ECA em que a proteção integral à criança e ao adolescente foi abordada de forma ampla, em uma nova perspectiva anunciada desde a Constituição Federal de brasileira de 1988, a de que pessoas entre 0 até 18 anos são sujeitos de direitos. No entanto, passados 30 anos do ECA a previsão legal de direitos ainda representam grandes desafios para sua concretização, justamente pela dificuldade em se fazer com que os direitos sejam atendidos na sua plenitude.

O estabelecido no ECA nos artigos 103º ao 128º trata da modalidade de responsabilização prevista para os inimputáveis, adolescentes entre 12 até 18 anos em conflito com a lei, ao dispor sobre a socioeducação (BRASIL, 1990). Após a normativa introduzida pelo SINASE a execução das medidas socioeducativas via princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo para o atendimento à juventude infratora nas unidades do DEGASE (SINASE, 2012). Ações norteadas pelo viés restaurativo, no intuito de abandonar as ações realizadas nas instituições punitivas anteriores. Entretanto, o desejado pelo ECA não foi alcançado diante da precariedade infra estrutural – econômica, carência de funcionários dentre outras. Esta constatação é mais produtora de violação do que garantia de direitos da clientela infanto-juvenil.

O público-alvo do nosso escrito dentro da socioeducação é composto majoritariamente de jovens negras, pobres, periféricas, moradoras de comunidades carentes ou de rua, baixa escolaridade e entre 15 a 17 anos de idade. Seus traços de vida são similares em que se realçam histórias de insucesso escolar, maus tratos, drogas ilícitas, maternidade precoce, violência doméstica, relacionamentos afetivos com indivíduos cooptados por pessoas criminosas

etc. Este quadro de vulnerabilidade social se traduz no acesso restrito ou inexistente aos bens materiais, simbólicos e culturais dessas meninas marginalizadas abrangendo um leque de possibilidades, por exemplo, a ilicitude (LOPES *et al.*, 2008).

Esses dados apresentados no parágrafo anterior vão de encontro ao trecho da música **O Corpo** de Paulino Moska, lançada em 1995 – “Meu corpo é um grande grito, e ninguém ouve, porque não dá ouvidos” – pois nos revelam uma condenação de uma maioria, que veladamente se estrutura na exclusão desse segmento da população. Uma maioria que é taxada como minoria, que não tem poder de fala e que mesmo ao gritar, encontra estratégias contrárias de silenciamento.

Para pensarmos esse cenário que se desvenda a visão do feminino na socioeducação, podemos partir da reflexão de diversos autores, como por exemplo Louro (2010) sobre o fato das identidades não serem categorias fixas, mas sim construídas socialmente. Sendo assim, observamos as influências pela linguagem, pelo contexto, pela cultura, ou seja, pelas construções nas relações estabelecidas.

Em decorrência do exposto, as costuras reflexivas das nossas pesquisas empíricas no que concerne a abordagem sobre o corpo feminino na socioeducação traduzem que “Meu corpo sabe que não é dele/Tudo aquilo que não pode tocar” (MOSKA, 1995). Estes dois versos nos fizeram refletir sobre a angústia da não propriedade corpórea e dos toques proibidos que advêm de uma lógica pensada a partir heteronormatividade. Esta ditadura age no sentido de enquadrar todas as relações em um binarismo de gênero na pretensão de organizar as práticas, os atos e desejos, com base no modelo do casal heterossexual como algo natural e fundamental para a vida em sociedade (PINO, 2007).

Já os dois últimos versos da mesma estrofe: “Mas meu corpo quer ser igual àquele/Que por sua vez também já está cansado de não mudar” nos remetem a heterossexualidade compulsória em que obriga socialmente as pessoas a se relacionar, amorosa e sexualmente, com pessoas do sexo oposto (PINO, 2007).

Através das relações de poder, as desigualdades entre homens e mulheres são exacerbadas, oriundas de definições de papéis de dominação e subordinação. Relações essas observadas através das análises feitas nos discursos dos nossos/as entrevistados/as, Paula (professora) relatou que “Aqui elas se dividem em quem é o homem da relação e quem é a mulher. E quase sempre essa relação se dá por meio de muita violência”.

“As meninas apanham quietas, porque acreditam que a sua companheira que tem papel de homem no namoro, tem direito de corrigi-las dessa forma” (Andréa – socioeducadora). O discurso utilizado na unidade, define tarefas

e ações específicas para cada grupo, jovens que vivem como as “mulheres” da relação, tem como obrigação as tarefas domésticas (limpar, lavar, cuidar do espaço de convivência). Aquelas que performam o papel de “homem”, se posicionam como superiores, não fazem as atividades domésticas citadas anteriormente e podem livremente se relacionar com quem querem e com quantas jovens quiserem. Suas características físicas e comportamentais que são socialmente atribuídas ao gênero masculino como cabelos curtos, roupas largas, violência, ciúmes excessivos, gestos rudes, força etc.

Através dessa manutenção dos imaginários sociais sobre o que é ser “homem” e o que é ser “mulher”, os sistemas se estabelecem com a perpetuação dos seus valores, suas orientações e informações que operam por meio do simbolismo, fortemente estruturado e construídos por uma concepção hierárquica, patriarcal e machista.

Entretanto, “Meu corpo vai quebrar as formas/Se libertar dos muros da prisão” (MOSKA, 1995). Aqui, no texto, não vamos nos orientar somente pela privação da liberdade do corpo físico, mas, também, pelas amarras que o aprisionam vindas das regras sociais em que outras formas de vivenciar a sexualidade são silenciadas e/ou estigmatizadas. Estes versos nos remeteram aos pensares foucaultianos da sua obra Punir e Vigiar (FOUCAULT, 1987) em que a ideia de disciplinamento e vigilância são dispositivos imprescindíveis para a docilidade do corpo.

Segundo Nóbrega (2010), os elementos da corporeidade: os desejos, as emoções e o saber incorporados são fundamentais para uma nova percepção da realidade. Sendo a corporeidade dessas jovens objeto de limitação e punição, compromete-se a vivência plena dessa construção de identidades.

Assim ao analisarmos os relacionamentos observados nas unidades e as falas concedidas pelas entrevistas, podemos afirmar que a relação homoafetiva estabelecida entre as jovens, assim como as identidades ali performadas, podem ser relacionais, ou seja, construída a partir da relação com o outro e pode ser inclusive transitória.

A socioeducadora Maria, disse que é comum as meninas adotarem o modelo masculino dentro da socioeducação para adquirirem as vantagens que a relação permite a elas nesse papel. “É comum encontrar elas lá fora, todas arrumadas, bonitonas, maquiadas e tal. Aí chegam aqui, cortam logo o cabelo e se portam como meninos. Tem menina aqui que nunca lavou a própria calcinha”.

Pensar a homossexualidade feminina na socioeducação é entender que “Meu corpo vive, e depois morre/E tudo isso é culpa de um coração” (MOSKA, 1995) cabe mencionar que após o cumprimento da medida socioeducativa as jovens retornem a prática heterossexual, quando há reincidência da

conduta delituosa as mesmas retomam sua postura de **João** ou **Maria**. E, algumas após cumprimento de medida abandonam as performances e outras não.

Neste sentido, o conceito de performatividade de Judith Butler (2003) como um atributo da constante instabilidade da identidade, tanto de gênero quanto das sexualidades, contribui para o nosso entendimento a respeito dos desdobramentos dos corpos juvenis sentenciados ao isolamento.

Nessa lógica a reafirmação dos padrões machistas se impõe inclusive, sobre um relacionamento homoafetivo, estipulando de forma sexista os papéis sociais, fortalecem e vigiam o correto funcionamento da normatização dos papéis de gênero e da orientação sexual.

Todavia, há rotas possíveis de fugas onde “Meu corpo vai queimar as normas/E flutuar no espaço sem razão” (MOSKA, 1995). Louro (2001) nos orienta que a fluidez permite trânsito entre as fronteiras da sexualidade já que essa pode variar na história de uma cultura, entre diferentes grupos ou ao longo da vida dos indivíduos. Assim, é coerente o uso da terminologia no plural, ou seja: sexualidades. O corpo é normatizado pelo gênero que é uma estrutura com amplitude e complexidade que mantém uma relação intrínseca com as sexualidades (CONNELL, 1995), já que esta envolve as palavras, as imagens, o corpo e as fantasias em processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2001).

Nesta vertente, o termo cunhado por Jacques Corraze (2000), homossexualidade situacional, pode ser interpretado por prática circunstancial, adquirida, facultativa, ocasional, transitória ou pseudo-homossexualidade que apresenta inúmeras intenções para a concretização de algum objetivo. As relações homossexuais ocorridas no âmbito em espaços privativos de liberdade têm um caráter complexo por estarem relacionadas a sobrevivências das jovens – com isso as infratoras ficam condicionadas a necessidade de segurança e/ou de integridade física. E, ainda, podem estar ligadas a disputa por poder que garantem vantagens materiais e/ou simbólicas heterossexuais em que a jovem passe a encenar **João** para se beneficiar de algo ou de alguém.

Neste sentido, a abordagem sobre a performance de **João** e **Maria** na unidade socioeducativa vai para além da obrigatoriedade quando a jovem adentra na instituição. São relações de poder, estruturadas em desigualdades entre homens e mulheres, como oriunda da relação de dominação e subordinação. Nesse contexto o corpo feminino é percebido através de categorias, que confere a aparência, os gestos e as tarefas a serem cumpridas.

Quando questionamos sobre propostas de desconstrução desses discursos na unidade, muito pouco nos foi apresentado, de todos/as entrevistados/as apenas uma professora relatou que busca um trabalho de conscientização das meninas, porém segunda ela, muitos profissionais da unidade são contra esses trabalhos, pois acreditam que não vão mudar nada.

A professora Luna, relatou que as jovens se interessaram pelo projeto que ela fez, citando grandes mulheres na história da sociedade e que muitas se identificaram com as histórias de vida dessas mulheres, o projeto se dobrou e as internas fizeram pinturas e colagem abordando as lutas dessas pessoas abordadas no projeto e tudo foi exposto no mural da escola. Porém, para decepção da professora, em uma visita de rotina, elementos da parte administrativa do DEGASE, mandaram retirar as imagens, porque era recente a morte da vereadora Marielle e a mesma foi representada nesse mural.

Segundo Luna, ações como essas desgastam e fazem muitos desistirem de trabalhar os aspectos associados de fato a vida dessas meninas, pois segundo a professora, as alunas já estão decepcionadas com a escola a muito tempo e há necessidade de uma aproximação do conteúdo a suas vivências se quisermos dar significado a escola em suas vidas.

“Mas meu corpo não pode mais ser assim/Do jeito que ficou após sua educação” (MOSKA, 1995) estes dois versos nos remetem ao corpo aprisionado pensado na obra **Corpo Educado**, de Guacira Lopes Louro *et al.* (2010) em que diferentes autores refletem sobre a sexualidade e o corpo nas sociedades modernas: corpos vigiados, alterados, normatizados, distintos, inconstantes... mas que não se deixam fixar. Corraze (2000) diz que o período de confinamento em espaços punitivos a obrigatoriedade de convívio entre os pares contribui para a homossexualidade situacional em que a utilização da masturbação é um mecanismo de satisfação sexual entre as pessoas e diminui a carência afetiva vinda do estado de acautelamento. Portanto, os corpos escapam com mudanças na rotina de vida...

Todavia, as instituições de aprisionamento por meio do seu caráter disciplinador, ao mesmo tempo em que reproduz heteronormatividade e repertórios de gênero definidos, potencializa que experiências de gênero dissidentes sejam performadas no cotidiano. Haja visto que as presenças marcantes de Vitória e Pedro, mulher e homem transexual, na unidade feminina remodelou o arranjo da instituição no que tange aos espaços físicos para atendimento e as relações interpessoais.

Os relatos dos socioeducadores e professores afirmaram que a chegada de Vitória trouxe grandes desafios: pelo pioneirismo de acolherem uma mulher transexual em espaço feminino e pelo pênis, pois muitos temiam por uma **recaída** por parte dela e com isso uma possibilidade de gravidez de alguma jovem. Por determinação de autoridade judicial foi exigido dos funcionários que a chamassem de Vitória. Pedro solicitou que fosse transferido para a unidade masculina, mas lhe foi negado para preservação de sua integridade física.

A invisibilidade desses corpos renegados pela sociedade, é perpetuada pelo sistema socioeducacional, pelos funcionários e gestores, o que é uma violação de direitos e legítima a opressão, humilhação, silenciamento e opressão dessa população.

O corpo não pode ser assim, condicionado e manipulado, como sempre foi, na escola, na família, na sociedade, na igreja e por fim na socioeducação. As práticas institucionais que reforçam a violência, o sexismo, o patriarcado e a cishetronormatividade, são punitivas e excludentes, se utilizam de hipocrisia e discriminação, desvirtuando da “proteção” que consta como obrigatória nas leis da socioeducação.

Considerações sobre possíveis acabamentos finais

Podemos depreender que, é necessário falar sobre gênero, mas não necessariamente dentro da lógica heteronormativa, que define o que é ser homem ou o que é ser mulher, até porque nossa visão supera o que seriam papéis masculinos ou papéis femininos. É preciso falar de sexualidades, e não apenas sexualidade, falar da sua pluralidade, sem preconceito ou discriminação, respeitando a todos, todas e todes.

As políticas públicas precisam abarcar essa população subjugada e renegada, que ao serem silenciados e esquecidos desde cedo, não enxergam opções em seus caminhos e possibilidades de lutar por seus direitos.

Falar do corpo feminino na socioeducação, principalmente para as jovens que performam **Maria**, é descrever mais um território do corpo humilhado, inferiorizado e desprezado pelo sistema. Não são vistos como corpos que deveriam estar ali, são duplamente sentenciados, pela infração e pelo fato de ser mulher, mulher essa que não cumpriu o que a sociedade esperava dela.

As jovens que convivemos nesse tempo dedicado a pesquisa, são adolescentes em sua maioria carentes, seja de políticas públicas em suas vidas, seja de afeto, propriamente dito. Entendemos que dentro da socioeducação, assim como fora dos seus muros, a escola tem um papel importantíssimo de rompimento dessas estruturas que dividem, classificam e hierarquizam os indivíduos.

Os dados atestam que as jovens que experimentam o *status* e os direitos usualmente associados ao masculino, tais como a poligamia e o uso legitimado da força, reproduzem no espaço intramuros a organização hierárquica que marca as relações heterossexuais na sociedade mais ampla onde há opressões contra as mulheres.

As expressões de gênero na performance de **João** que são vistas no encarceramento das jovens significam que “transformar em homem” se legitima a heteronormatividade e masculinidade hegemônica como mecanismo de dominação em local privativo feminino. A assunção de características e privilégios socialmente atribuídos ao gênero masculino emerge da lógica sexista

que permite a utilização da agressividade, violência, poligamia, mentiras que replicam as táticas de subjugação nos papéis encenados nas relações conjugais, desde as posições definidas de atividade e passividade no ato sexual como a atuação no espaço público e privado.

No entanto, a homossexualidade situacional feminina aparece ser uma resposta adaptativa à privação da possibilidade de sexo heterossexual dentre outros fatores como sobrevivência.

Neste sentido, o próprio corpo ao alinhar a ideia da performance de **João** ou de **Maria** coloca em xeque o modelo hegemônico de gênero e sexualidade, indagando a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade a partir de sua fluidez. A privação de liberdade com seu caráter disciplinador, ao mesmo tempo que reproduz a heterossexualidade normativa e as encenações de gênero legitimada socialmente, potencializa outras possibilidades de gênero dissidentes – em Vitória e Pedro.

As duas pesquisas apontaram para a necessidade de desenvolver ações na prática pedagógica socioeducativa através da abordagem de temáticas sobre gênero e sexualidades no cotidiano da unidade feminina. Tais ações com a intenção de desconstruir e não reproduzir papéis que submetem e vitimam as mulheres na sociedade mais ampla. Já que as pesquisas neste universo são incipientes, estudos futuros são necessários e contribuirão para com uma sociedade igualitária e relações mais harmoniosa entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Corrêa de. (MOSKA, Paulinho). **O Corpo**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1995. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/paulinho-moska/130039/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília/DF: CONADA, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 5, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORRAZE. Jacques. **L'homosexualité**. 6. ed. Paris: PUF, 2000.

LOPES *et al.* Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987. 288p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999. Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

MONTENEGRO, M. Um olhar sobre a pesquisa: dos espaços aos direitos. A realidade da ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas de

internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões. *In*: COSTA, A. P. M.; GOLDAN, J. M. (orgs.). **Justiça Juvenil na Contemporaneidade**. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 94-100.

MOSKA, Paulinho. **O Corpo**. [Faixa 09 do álbum “Pensar é fazer música”, 1995]. Disponível em: <https://youtu.be/MUI2ErKW2CY>. Acesso em: 5 jul. 2020.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PINO, Nádia Peres. A Teoria Queer e os Intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 149-174, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332007000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jul. 2020.

DESIGUALDADES DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: desconstruindo os tijolos patriarcais da velha torre de marfim

Hugo Santos¹
Liliana Rodrigues²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Quando se pensa em Feminismo e Educação, é possível que uma das tendências seja pensar, escrever e dissertar sobre a escola. Compreende-se o porquê: afinal de contas, a escola é geralmente a primeira instituição de socialização secundária (e, portanto, fundacional), através da qual, no quadro de uma cultura androcêntrica dominante, não só compartilha como inevitavelmente reproduz, os fundamentos sexistas nos quais se baseiam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, através de aprendizagens em torno de regras formais, padrões de convivência, currículo, linguagens, práticas e interações diversas no interior das culturas juvenis, constituindo-se assim como um dos mais invisíveis (e porque invisíveis mais poderosos) mecanismos de reprodução e de legitimação das desigualdades, como aliás tem desocultado, em tom de denúncia, uma grande parte das perspetivas e estudos educacionais sobre género (ARAÚJO, 1992; CARDONA; NOGUEIRA; VIEIRA; UVA; TAVARES, 2010; PEREIRA, 2017; LOURO, 2000; MAGALHÃES, 1996; 1998; RODRIGUES; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2018; SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019; SILVA, 2015). Contudo, a escola não é a única instituição de educação formal através da qual as desigualdades de género são reproduzidas e perspetivadas. As universidades e, *grosso modo*, o sistema académico, também.

- 1 Doutor em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), Hugo Santos ganhou o prémio SPCE / De Facto Editores 2018 com a sua tese de doutorado sobre bullying homofóbico, direitos LGBTQ e educação sexual. É atualmente membro colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) e desenvolve atividades de pesquisa sobre masculinidades, direitos LGBTQ, educação sexual e jogos sérios. Contato: hugosantos@fpce.up.pt
- 2 Investigadora Integrada do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP) e Doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Liliana Rodrigues desenvolve atividades de docência, pesquisa e orientação de teses e dissertações na área da Psicologia, Educação e Sexualidade, sobretudo centradas nas questões de género, feminismo, direitos LGBTQ e interseccionalidade. Contato: lrodrigues@fpce.up.pt

Como refere Hugo Santos (*in press*), por lhe ser imputada a “missão” de resolver (ou, pelo menos, mitigar) as injustiças sociais, a universidade – e sobretudo as ciências sociais e humanas – é, tantas vezes, imaginada como um lugar idílico e imaculado, que muitas vezes se esquece como, fazendo parte de um mundo, é também um sítio onde a desigualdade é reproduzida, como em qualquer instituição. A história mostra-nos como, longe de ser neutral, o domínio administrativo e epistémico da academia tem sido detido por – e garantido para – sujeitos categorizados como homens, de classe média-alta, brancos, fisicamente capazes e heterossexuais, seja ao nível das expectativas, acesso e sucesso ao longo do percurso académico, seja ao nível da construção da carreira na pesquisa, produção de saberes, liderança e reconhecimento social (PEREIRA, 2017; SEAL, 2019; SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018; STOCKDILL; DANICO, 2012). A própria História da Universidade é uma história de garantia da passagem dos saberes às elites para a manutenção do seu poder simbólico e material.

Contudo, a academia continua a permanecer incólume a interpelações críticas às profundas e subtis violências que nela ocorrem, sobretudo aquelas que se relacionam com as “questões de género e sexualidade”, como se, de algum modo, o problema da opressão no acesso, permanência e ascensão, a partir desse contexto, estivesse naturalmente resolvido e a realidade académica pareça não precisar de uma reflexão sobre género (SILVA, 2015). Como consequência, reflete-se academicamente bastante sobre a desigualdade fora da academia, mas muito pouco sobre a desigualdade dentro da academia, o que significa que falta *auto-reflexividade* (CASCAIS, 2012). O facto de se atribuir à academia o lugar intelectual de crítica social contribui para que se nutra a ideia da academia como um lugar iminentemente progressista, o que nem sempre acontece (STOCKDILL; DANICO, 2012).

Do ponto de vista do género, julga-se que a academia é um local onde o feminismo (tomado como “um” movimento falaciosamente unilateral e homogéneo) assim como a sua maior expressão – os estudos de género – grassam, despidoramente, como se fossem absolutamente aceites e integrados. Essa crença, promovida quer por imaginários progressistas como conservadores, não corresponde, porém, inteiramente ao que que é percecionado. A credibilidade social que, por vezes, lhes é atribuída no exterior da academia de modo nenhum corresponde a um real reconhecimento institucional no interior dela e o tradicional fechamento das instituições universitárias não deixa de ser também responsável por esta *imperceptibilidade* comum a todo o meio social (CASCAIS, 2012). Daí a designação “Torre de Marfim” para designar um mundo ou atmosfera onde intelectuais se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas do dia-a-dia (STOCKDILL; DANICO, 2012).

Como recordam vários autores (cf. DAVID, 2015; JENKINS, 2014; LOWE; BENSTON, 1984; STOCKDILL; DANICO, 2012; SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018), a questão da igualdade de gênero nas universidades e a contribuição dos estudos feministas ou de mulheres é um tópico altamente controverso. Quer enquanto perspectiva teórico-metodológica, quer como ferramenta de crítica social e política, o(s) feminismo(s), na sua diversidade, sempre se constituíram como um ponto privilegiado de questionamento das opressões, hierarquias e poderes estabelecidos, em múltiplos contextos, almejando como consequência a reflexão, a mudança e transformação política e cultural da sociedade (FRANÇA; PADILLA, 2013; RODRIGUES; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2018; PEREIRA, 2017), mas pouca tem sido a crítica feminista à desigualdade na academia em Portugal, sobretudo a partir de uma perspectiva crítica.

É provável que tal ignorância – e aqui “ignorância deve ser lida em termos *foucaultinianos* (FOUCAULT, 1999) no atravessamento com performances tácitas de poder e saber, como um “fingimento em não saber” – se deva a um certo esquecimento selectivo. Afinal de contas, aqueles/as que criticam a academia, estão dentro dela, fazem-no dentro dela, pois são as pessoas que detém o olhar e ferramentas de inquirição crítica (estudantes, investigadores/as e professores/as, todos/as eles/as com poderes desiguais). Mas são também aqueles/as que simultaneamente dependem da academia para ascender e, em alguns casos, até mesmo sobreviver. Nesse sentido, criticar a estrutura que se depende para poder ascender acarreta riscos, incluindo comprometer toda a carreira académica (ou possibilidades dela), e por isso, o desejo de autocritica é escassa. As tensões inerentes às possibilidades de dinamitar a própria subsistência conduzem ao estatuto epistémico do que significa ser crítico hoje, num contexto contemporâneo de neoconservadorismo (SANTOS, 2019). Como relembra Boaventura Sousa Santos (2000), ser crítico, neste contexto, é sempre ser crítico por em relação à aceitação de certas normas acriticamente, no jogo deambulante entre diversos sistemas de hierarquia social.

Muita da teoria feminista tenha-se dedicado com afincamento no desocultamento dos alicerces sexistas sobre o qual a ciência moderna está assente (HARDING, 1986; HARAWAY, 2009), procurando garantir a visibilização das mulheres em contextos de produção científica, a denúncia das suas problemáticas e no reconhecimento da importância dos estudos de gênero, feministas e sobre as mulheres (GFM) para o desenvolvimento em bem-estar social. Nem sempre essas críticas contemplam a “inviolável” academia. Procurando contribuir para os debates educacionais, sociológicos e psicológicos sobre feminismo e educação, este capítulo procura discutir o que é “ser” (ou identificar-se) como “feminista” numa academia aparentemente equitativa.

Que desafios existem hoje na faculdade para quem pesquisa sobre gênero na academia e que desigualdades permanecem. Para o efeito, discute a desigualdade de gênero a partir de três dimensões construídas: a) a desigualdade no acesso e no sucesso; b) desigualdade no percurso e clima e c) desigualdade na produção de saber e liderança. Parte-se da noção de que muito embora o Ensino Superior se constitua como um lugar/espço crucial de desenvolvimento, conflito e mudança social, é um também um lugar de manutenção de privilégios e opressões. Nesse sentido, como qualquer contexto educacional formal e social mais amplo, é um *local paradóxico*.

Não sendo imunes aos “lugares de fala”, o pendor das observações críticas recai para a realidade acadêmica portuguesa que, se por um lado, tem-se mostrado aberta para muitos avanços progressistas, não deixa de trazer os traços históricos de uma pesada herança colonial e ditatorial (RÊGO, 2019; SANTOS, 2020). Ao mesmo tempo, esclarece-se que não se pretende fazer um retrato totalizante ou generalista que reifique essencialismos, desde logo porque se trata de um contexto muito específico, e sempre que possível, faz-se uma análise interseccional, procurando compreender as desigualdades que abarcam diversas formas de se contruir mulher no ensino superior? O ativismo e saber acadêmico de feministas negras e feministas lésbicas, entre outras, revelam que a supremacia branca, o patriarcado, a homofobia e a exploração econômica capitalista se entrecruzam e muitas vezes operam simultaneamente (RODRIGUES; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2018). Desse modo, uma perspectiva ou abordagem interseccional é essencial para lutar contra as desigualdades.

Desigualdade no acesso e sucesso

Até às décadas de 60 e 70, a vasta maioria dos/as estudantes, administradores/as, investigadores/as e docentes das universidades e faculdades em sociedades ocidentais eram homens, brancos, de classe média, publicamente heterossexuais e cis (STOCKDILL; DANICO, 2012). Rarríssimas mulheres frequentavam o ensino secundário, e as poucas que o faziam eram oriundas, sobretudo, da classe média/classe média alta, sendo que a expectativa era adquirir conhecimentos para servir os seus maridos, ou, quanto muito, para o exercício do ofício de “professoras” (ARAÚJO, 1992). O desejo de ingressar no Ensino Superior ganhou força a partir da II Grande Guerra Mundial e vários fatores inter-relacionados contribuíram para a sua expansão e massificação gradual, incluindo a influência dos então movimentos civis que reclamavam mais direitos e menos opressão, com os movimentos feministas a terem um especial destaque (MAGALHÃES, 1996; 1998; SILVA, 2010; 2015). A educação

sempre se constituiu como um elemento central das lutas feministas nacionais e internacionais dos finais do século XIX e inícios do século XX para as quais o acesso às mulheres à escola significaria independência e emancipação social (SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018), mas nos anos de 1970 retoma-se a questão da educação com uma outra intencionalidade, centrada, como refere Sofia Marques da Silva, na preocupação “em torno da construção do género masculino e feminino na escola, nomeadamente ao nível da reprodução dos estereótipos e da análise das carreiras educativas diferenciadas de acordo com as expectativas sociais sobre cada género, canalizando homens e mulheres para determinados setores” (SILVA, 2015, p. 10). Como explicam Saavedra *et al.* (2010), a educação escolar detém uma papel fundamental nesse processo.

Seguindo a histografia feita por Maria José Magalhães (1996; 1998), a democracia possibilitada pelo 25 de Abril de 1974 foi fundacional para o endereço educacional das questões de género e para novas situações profissionais abertas às mulheres. Em Portugal – um país até então com altas taxas de analfabetismo – só a partir do 25 de Abril é que a coeducação se generaliza a todos os graus e escolas do sector público e a crítica à escolha de cursos “femininos” que dão acesso a profissões ditas femininas estaria no centro da agenda feminista da época. Portugal livrara-se assim de uma ditadura cuja “ideologia de género”, essa sim, legalmente impositiva, assentara na subordinação das mulheres aos homens e na imposição do casamento e da família heterossexual. Como reconhece Hugo Santos:

Sob a forte e histórica influência da Igreja Católica e da sua tradição judaico-cristã, a moral dominante confinava a sexualidade legítima ao modelo normativo da heterossexualidade monogâmica, enfatizava-se valores como a castidade, decoro e discrição, e pressupunha-se (pelo menos, teoricamente) que a relação sexual tivesse como fim exclusivo e último a reprodução (SANTOS, 2019, p. 947).

Hoje o cenário mudou, mas embora a presença de mulheres no Ensino Superior, seja superior à presença dos homens, a avaliar pelas matrículas – evidenciando, pois, um evidente e já conhecido fenómeno de “feminização” (SILVA, 2010, p. 293) dos sistemas educativos que, aliás, é coextensível a outras realidades como a brasileira (GUEDES; AZEVEDO; FERREIRA, 2015; RICOLDI; ARTES, 2016) –, nem sempre as posições que ocupam estão bem distribuídas ou são valorizadas quando se considera a organização social no mundo do trabalho e da profissionalização. Isto é evidente quando se analisa os tipos de cursos e a sua frequência quanto ao género e repararmos que, apesar de uma certa consistência, são nas áreas com mais “poder simbólico” (BOURDIEU, 2001) que se localizam os homens (isto é,

nas ditas “ciências duras” ou “áreas técnicas” como as Engenharias) enquanto que as mulheres ocupam as tradicionais áreas das Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Saúde e Proteção Social (cf. SILVA, 2010), geralmente menos valorizadas profissionalmente, em termos de empregabilidade, remuneração ou prestígio na carreira. Longe de ser inocente, esta divisão ilustra a herança de socializações e aprendizagens, explícitas ou implícitas, assentes em conceções estereotipadas e que associam os empregos dos homens à sua função de “ganha-pão”, isto é, a função de alimentar a família e os empregos das mulheres à sua função “materna” (CARDONA *et al.*, 2010), e que persistem estruturalmente, atravessam todas as gerações e são reproduzidas pela educação escola (ROCHA; SILVA, 2007).

Nesse sentido, apesar de o acesso ser uma dimensão importante, não é o único indicador para a igualdade, quer porque existem factores estruturais e culturais profundos que alimentam uma desigualdade verificada posteriormente, como se viu, quer ainda porque para certos grupos o acesso não é uma garantia tão autoevidente. A desigualdade de género muitas vezes trabalha em conjunto com o racismo e sexismo e mulheres da classe trabalhadora experimentam – e resistem – aos efeitos de múltiplas formas interligadas de preconceito e discriminação. Para mulheres pobres ou de classe trabalhadora, além de enfrentarem obstáculos económicos como mensalidades altas dos subornos, falta de serviços de apoio e outros custos (alojamento e alimentação), também enfrentam preconceitos da classe média assim como uma pressão relacionada para se assimilar aos ideais e valores de classe dominantes que muitas vezes estão em conflito com suas comunidades de origem (STOCKDILL; DANICO, 2012).

Se se considerar a relação intrínseca entre pobreza e racialização, o cenário adensa-se, colocando as mulheres negras como sujeitos primordiais da desigualdade. Para este grupo, embora não vigorasse em Portugal leis de cariz explícitas de segregação racial como nos EUA a impedir o acesso de pessoas negras ao direito basilar à educação (e.g., Jim Crow), a existência de pessoas negras no ensino era quase nula, como o era em toda a sociedade, predominantemente branca, ou a surgir eram colocados em lugares das margens. Os movimentos migratórios de pessoas negras para Portugal iniciam-se depois da independência dos países que foram colonizados por Portugal como Cabo Verde, Angola e Moçambique e para os quais a frequência universitária em Portugal era vista como algo positivo (FRANÇA; PADILHA, 2013). Ao longo dos séculos XIX e XX, pessoas negras organizaram-se para ter acesso ao ensino primário, secundário e superior, e desafiar as desigualdades, o que significa que as mulheres negras estavam num patamar de desigualdade de acesso a que se assoma posteriormente a exclusão e sub-representação de

estudantes e professores/as não-brancos/as na academia frequentemente sido enquadrados/as dentro de *um paradigma branco* que exclui, além das pessoas negras, pessoas ciganas e indígenas, entre outros grupos étnico-raciais.

O 25 de abril de 1974 pôs fim a uma guerra colonial, mas a democracia que Portugal tem vindo a construir no último quase meio século não soube verdadeiramente lidar com esta descolonização, negligenciando as desigualdades assentes na etnicidade e na “raça”. Qualquer discussão sobre o passado colonial foi negligenciado, passou-se uma camada de esmalte sobre velhas estórias e o país foi reconfigurado como europeu, como tendo regressado ao seu território original. Mas a narrativa oficial assenta ainda nos aspetos elogiados da expansão do estado português e do colonialismo como elementos centrais da identidade – no humanismo universal, no integralismo multicultural, na lusofonia da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), e no lusotropicalismo (RÊGO, 2019). Não houve uma revisitação histórica, não se fez um processo de verdade e reconciliação, e não se incorporou pessoas negros/as e afrodescendentes (e ciganos/as) como verdadeiros/as cidadãos e cidadãs (ESCOBAR; BATISTA, 2016).

Desigualdade no percurso e clima

Diante de tal tradição sexista, reproduz-se na academia o lugar subalterno e inferiorizado que tem sido reservado às mulheres na sociedade, revelando como o simples acesso ou frequência não representa necessariamente uma vantagem. Pelo contrário: um olhar mais crítico permite-nos perceber a reprodução subtil de desigualdades, impossibilitando ter uma leitura meramente meritocrática do fenómeno (DAVID, 2015). A própria ideia de meritocracia é falaciosa porque a ideia de igualdade de base é ilusória e, portanto, falha. Contudo, as desigualdades não se confinam à questão do acesso, mas também se vêm ao nível da ocupação dos espaços, no clima de equidade e nas interações e relações interpessoais, com diferentes elementos. É o caso das múltiplas formas de violência de cariz sexista (psicológica, verbal, social, física e sexual), que muitas mulheres sofrem nestes espaços, cumprindo ou não cumprindo, parcial ou totalmente, os critérios de uma definição operacional de *bullying*. Entre essas múltiplas violências, destacam-se discursos objetificadores, observações e comentários que fazem parte das microagressões sexistas e machistas que continuam a marcar presença nos espaços universitários (PEREIRA, 2017; SANTOS, 2019).

Parte desses comentários podem incluir subestimação, duplo padrão sexual, *slutshaming* ou até situações mais subtis como *mansplaining* (SANTOS, 2019). Muitos desses comentários, alguns reproduzidos, inclusive, por

mulheres, raramente são desafiados e desconstruídos. Pelo contrário, tendem a ser encarados como brincadeiras e, por isso, a ser desvalorizados e, naturalizados. Discuti-los constitui as pessoas que se habilitam a fazê-lo como problemáticas e a emergência contemporânea de toda uma crítica a um alegado “politicamente correto” ou a uma “cultura de cancelamento”, bem situadas ideologicamente, tem dificultado a tarefa de ilustrar a falabilidade dessas microagressões (SANTOS, 2019). Para vários setores sociais, e em particular para os grupos socioeconomicamente desfavorecidos e para as classes trabalhadoras, a universidade é percebida como um excelso lugar de saber superior, onde as relações sociais parecem ser pautadas pelo respeito e harmonia inequívoca. No seu interior, assume-se frequentemente que o clima nas faculdades, entre salas de aulas e gabinetes de pesquisa, é pacífico e saudável, ignorando-se tacitamente conflitos, competição, comportamentos discriminatórios e violência (BONDESTAM; LUNDQVIST, 2010; PEREIRA, 2017).

Dentro das questões da violência, adquire notoriedade a violência sexual patenteadas (embora não reduzida) ao assédio e/ou abuso sexual que resultante das chamadas de atenção de movimentos como #MeToo, tem recebido crescente atenção, incluindo na academia. Um estudo de 2017 realizado pela UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta – de Coimbra revela que 94,1% das mulheres inquiridas já foram alvo de assédio sexual, 21,7% de coerção sexual e 12,3% reportaram já terem sido violadas. Admitindo que as faculdades são compostas por diferentes espaços, físicos e simbólicos³, a expressão dessas atitudes sexistas também varia consoante os grupos e interações, nomeadamente entre os pares, com colegas, no seio das culturas estudantis – as festas universitárias, os corredores, a trote –, com docentes e investigadores/as (sobretudo em contexto de sala de aula ou apoio tutorial), e com o restante *staff*. Desse modo, a violência também se verifica nos espaços online (das redes sociais, *apps* de smartphones ou *emails*) através de práticas de *stalking* e *porn revenge* (BONDESTAM; LUNDQVIST, 2020). Estes processos de vitimização involuntária, sem um paralelo equivalente ao sexo masculino, demonstram muito claramente como os corpos de mulheres (cis, mas também *trans*) são barbaramente “objetificados” e como as mulheres são constantemente reavaliadas pelo prisma de um certo “capital erótico” (HACKIM, 2011).

Ora, mais uma vez, essas formas de violência genderizada e sexual têm diferentes significados para diferentes grupos de meninas/moças e mulheres migrantes. As mulheres não-nacionais (ou com fenótipos percebidos

3 Por isso, faz-se uma distinção entre “faculdade oficial” (i. e., o lado institucional e adulto da faculdade: corpo docente, administração, *staff* etc.), “faculdade informal” (que se refere às relações interpessoais entre as pessoas) e “faculdade física” (que se refere aos seus espaços físicos: sala-de-aula, polivalente, pavilhões etc.).

como pertencendo a um estereótipo não-nacional) ficam mais susceptíveis a interpelações objetificadoras. Numa pequena pesquisa sobre a experiência de estudantes e pesquisadoras brasileiras nas faculdades portuguesas, Hugo Santos (2020) verifica que, apesar das experiências de acolhimento e integração serem genericamente gratificantes, a objetificação sexual sobre as mulheres brasileiras – estudantes ou – continuam a ser um problema, indo ao encontro de outros estudos (cf. FRANÇA; PADILLA, 2013). A popularidade no *campus* opera como um sistema heterossexista de recompensa, sobretudo no plano das *culturas* estudantis, do capital social e do currículo oculto. Quem “se encaixa”, e quem não, tem muito a ver com a heterossexualidade e conformidade de gênero, o que torna, desde logo, difícil para estudantes ou pesquisadoras LGBTQIA+ se envolverem no cenário social da faculdade (SEAL, 2019).

A heterossexualidade, e uma apresentação tradicional da feminilidade simbolicamente ligada a ela, são os fundamentos da hierarquia social da faculdade. Atingir o *status* requer dedicação à fisicalidade – esse geralmente é o principal tópico de conversas em grupos de pares – assim como a obtenção de um “visual” feminino desejável, o que é gerador de pressões sexuais (HACKIM, 2011). O tempo gasto no desenvolvimento de habilidades individuais e de excelência em atividades acadêmicas ganha menos atenção e validação para as mulheres jovens do que a atratividade feminina. Isso reforça a ideia de que a aparência de uma estudante ou pesquisadora é mais importante do que o que ela efetivamente faz. Esses valores culturais são frequentemente apoiados por meio de tradições e rituais, como danças escolares e trotes, e essa cultura heterossexista torna mais difícil as mulheres lésbicas de se engajarem ou participarem, sendo que muitas vezes, o assédio por parte de homens tem para elas um sentido diferente além de sexista, homofóbico. A existência de grupos LGBTQ ou especificamente de lésbicas dentro das faculdades (ou, no mínimo, de uma consciência de apoio afirmativo dentro das estruturas já existentes como Secretarias, Associações de Estudantes ou Serviços de Pós-Graduação) são ainda escassas (SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019).

Embora em Portugal, não tenha existido uma política de impedir estudantes LGBTQ de aceder ao ES, desde logo pela impossibilidade objetiva de identificar quem é, não significa que em certos casos, a violência contra pessoas LGBTQ seja quase institucionalizada, com perseguições ativas contra quem é LGBTQ (cf. REEN, 2010). Todo este cenário de sexismo, muitas vezes, não é problematizado pois as mulheres têm receio de denunciar ora por medo de represálias, ora por medo de serem constituídas como problemáticas ou até mesmo as causadoras, como, geralmente, acontece quando denunciam. Desse modo, a negligência e demissão institucional são parte constitutiva dessa

violência, fazendo com que a “violência na faculdade” – aquela que acontece na microfísica quotidiana onde as pessoas interagem – se suceda à “violência da faculdade”, sob pena de ver a sua imagem de progressista ser questionada.

Desigualdade na produção de saber e liderança

Formas de desigualdade são visíveis nas questões do acesso e ocupação dos espaços (físicos e simbólicos) das mulheres graduadas, mas também ao nível do reconhecimento das mulheres como sujeitos produtoras de saber, isto é, como pesquisadoras, cientistas e docentes, em posições profissionalizantes de liderança e carreira (integrada ou não) (ARAÚJO, 2014; NOGUEIRA, 1996). Uma parte significativa da teoria feminista tem denunciando o caráter androcêntrico e sexista da ciência moderna, que desde a sua conceção até aos dias atuais continua a invisibilizar qualquer sujeito que não seja o “homem”, “branco”, “cristão”, “burguês” e do “Norte global” como agente de produção de conhecimento (FRANÇA; PADILLA, 2013). O feminismo tem contribuído para tornar evidente como a ciência moderna escudada no positivismo é tudo menos neutral (SILVA, 2015), defendido que a objetividade reside na consciência da impossibilidade da neutralidade, colocando em discussão a subjetividade e a agência epistemicamente genderizadas a partir de conceitos tão caros como “objetividade forte” (HARDING, 1986) e “conhecimento situado” (HARAWAY, 2009).

Como tal, as mulheres em lugares de ciência, ainda que não tão estranhas como seriam há uns 30 anos, geram ainda algumas suspeitas por ocuparem um papel que historicamente lhes foi recusado. A imagem dominante de “o” cientista é, pois, branca e masculina (e com um conjunto de características como bata branca e óculos) e através da naturalização do feminino (associação à natureza), de uma negação da objetividade e racionalidade assentes em uma suposta fisiologia e psicologia feminina. Mesmo em áreas onde tradicionalmente são mais em termos numéricos (e.g., Psicologia, Educação), os lugares de liderança são ocupados por homens. Como esclarecem Thais França e Beatriz Padilla (2013), as cientistas feministas têm apontado como o modo tradicional de fazer e compreender a ciência resulta em um conhecimento excludente, unilateral e perverso, pois, via de regra, ‘outras vozes’ – de mulheres, negras, indígenas, não ocidentais, homossexuais, trans, rurais e imigrantes – são silenciadas.

Mas esta desigualdade epistemológica não é tão profunda se não se considerar o próprio modo como os estudos, agendas/linhas de pesquisa, objetos e temas sobre GFM são, ainda hoje, amplamente repudiados. Nos últimos 30 anos em Portugal, os estudos GFM tem sido institucionalizados

e tornados um campo sólido e inovador de ensino, aprendizagem e pesquisa nas faculdades e fora delas. Espaço nas bibliotecas, cursos e graus académicos (sobretudo de especialização), conferências e publicações, redes de trabalho (física e online) e associações profissionais chamadas para publicações (artigos, capítulos, livros), enciclopédias, bolsas para PhD, ativismo e iniciativas de arte feminista dedicadas a esta área do saber mostram o espaço conquistado. Dentro da academia, podem, muitas vezes, emergir a partir dos cursos, organizações e disciplinas tradicionais existentes e, mas também de forma autónoma, mais ou menos interdisciplinarmente, como uma área ou campo de conhecimento sólido e inovador com as suas próprias regras de validação e legitimidade (PEREIRA, 2017).

Como referem vários/as autores/as (MAGALHÃES, 1998; AMÂNCIO; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA, 2017), das conquistas do feminismo em Portugal foi a criação de espaços amplos de reflexão e crítica intelectual dentro e/ou em articulação com a academia que tanto podem incluir publicações científicas (e.g., Faces de Eva e a Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, a ExAequo), como também a existência de formações ou cursos nos quais se pode destacar, além possibilidades de pós-graduadas/os realizarem estudos de género dentro da formação disciplinar de origem, os Estudos Feministas na Universidade de Coimbra ou programas de mestrado em Estudos sobre as Mulheres (existente tanto na Universidade Aberta, onde se iniciou este tipo de formação, mas também na Universidade Nova de Lisboa). Mas esse percurso não tem sido fácil. Como referem Lúcia Amâncio e João Manuel Oliveira:

“minoritárias em instituições dominadas por homens, inseridas em organizações hierarquizadas e dependentes do juízo dos seus pares para prosseguir as suas carreiras, algumas delas ofereceram o seu testemunho para denunciar, anos mais tarde, a forma como as instituições procuraram neutralizar um pensamento ameaçador à sua ortodoxia e subversivo das suas práticas. Sob a acusação de falta de objectividade e rigor, a área de estudos sobre as mulheres não deixou de se afirmar apesar da marginalização a que era votada, mas o percurso do género foi marcado por tensões académicas e políticas” (AMÂNCIO; OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Como mostra Maria do Mar Pereira (2012), na análise detalhada que produziu no âmbito do seu doutoramento, sobre a negociação do estatuto epistémico dos estudos sobre as mulheres, feministas e de género em Portugal, tratase de um *reconhecimento rejeitante*, em que parte destes conhecimentos são aproveitados e valorizados e outros rejeitados como estando abaixo do limiar de reconhecimento do estatuto epistémico. Esta ambivalência é também

interessante para pensar o posicionamento dos estudos de género na academia, enquanto instituição. Com a diversidade de temas estudados, a grande quantidade de produção e a obtenção de financiamento, os estudos de género apresentam-se atrativos para as universidades, que mantêm igualmente esta postura de reconhecimento rejeitante como alega Pereira. Aliás, os recentes trabalhos da socióloga Maria do Mar Pereira (2011; 2012; 2017) tem dado conta dessa ambiguidade contundente. Através de um estudo etnográfico na academia em Portugal em que examina os discursos que académicos não-feministas fazem nas aulas e em conferências sobre o estatuto epistémico dos estudos GFM, Maria do Mar Pereira (2017) observa que, embora o trabalho feminista fosse descrito como capaz de gerar conhecimento credível e valorizado, não deixa de ser descredibilizado em termos de objetividade e eficácia.

Esta descredibilização é tanto ou mais enfática quanto mais o estatuto dos/as pesquisadores/as for reconhecido como “assumidamente feminista”. Assumir ou posicionar-se ativamente como feminista (diferentemente de ser reconhecido passivamente como tal, por se falar, escrever sobre feminismo ou sobre género), também se constitui um fator de distintivo pois, o envolvimento em movimentos feministas (oficiais ou em espaços de educação não formal) é ainda entendido em diversos contextos académicos em Portugal como um fator que põe em causa o estatuto epistémico (CASCAIS, 2012; MAGALHÃES, 1998).

Obviamente, como lembra Fernando António Cascais (2012), essa percepção varia consoante a posição institucional (e ou capital simbólico) dos/as pesquisadores/as dentro do seio das hierarquias organizacionais do poder académico. Com efeito, é completamente diferente ser um/a jovem investigador/a (júnior), membro colaborador ou integrado de um centro de pesquisa, ou de um laboratório associado, a desenvolver um projeto de pesquisa sobre GMS (enquadrado ou não num projeto ou independente) ou um/a docente universitário/a inserido na carreira – no topo ou na base. Sucede-se daí que o grau de inserção na carreira docente e da posição de poder ocupada no seio da academia influencia determinantemente a margem de liberdade institucional para promover, apoiar, ou criar e desenvolver, um curriculum formal (conferente de grau) na área de estudos GMS. Uma estratégia então passa por identificar os/as pesquisadores/as com mais poder simbólico e não raras vezes se verificam *nichos académicos* nas faculdades que, se por um lado, funcionam como espaços de proteção, criam perversos hábitos de endogamia que beneficia certos indivíduos em detrimento de outros.

Na última década registou-se em Portugal e em muitos países estrangeiros uma diminuição do financiamento estatal ao ensino universitário e à pesquisa científica, acompanhada de uma ênfase crescente na necessidade de as instituições demonstrarem que o financiamento que recebem é investido em atividades

científicas com utilidade económica, social e política (PEREIRA, 2017). Em Portugal, são cada vez mais acentuadas e generalizadas as pressões para as/os pesquisadores/as dinamizarem atividades de “extensão universitária” e “responsabilidade social”. A influência do neoliberalismo na academia tem adensado as desigualdades de género. Uma das facetas é o modo como uma competição cada vez mais feroz na iminência de uma precariedade, que é antes de tudo genderizada, tem impossibilitado a constituição de uma solidariedade entre mulheres que se perspectivam muito mais como inimigas do que colegas e parceiras (PEREIRA, 2017). Muito dos falhanços da academia têm que ser perspectivados num contexto mais amplo de transformações do Ensino Superior em que geralmente se misturam a massificação, o acesso generalizado, a desvalorização dos diplomas e o capitalismo selvagem.

De acordo com Maria do Mar Pereira (2010), criou-se, pois, uma *cultura de pressão* para concluir teses rapidamente, e um contínuo e frenético exortar a produzir sempre mais. Há ainda trabalhos de estudantes por corrigir, apresentações em conferências a preparar, candidaturas de emprego para entregar, e demasiados artigos para submeter e reescrever: *publish or perish*. Esta cultura de pressão, além de promover o desinvestimento em pesquisa feminista crítica, atinge sobretudo as mulheres para quem a conciliação entre a vida e carreira profissional e a vida privada, conjugal e familiar tornou-se virtualmente impossível (SHELTON; FLYNN; GROSLAND, 2018). Kathleen Lynch (2010) argumenta que as atuais expectativas de performatividades são de tal forma elevadas que só podem ser cumpridas por trabalhadoras/es que não têm ligações ou responsabilidades que possam vir a constranger as suas capacidades produtivas, isto é, trabalhadoras/es que não têm de cuidar de outras/os e que muitas vezes nem sequer cuidam de si próprias/os, seja porque há quem – geralmente mulheres – cuide delas/es, ou porque em nome do trabalho abdicam de descanso e outras condições necessárias à manutenção do bem-estar físico e emocional. Como realça Maria do Mar Pereira,

Com as oportunidades de emprego académico a reduzir e a duração média dos contratos a diminuir, as/os novas/os investigadoras/es passam cada vez mais anos à procura de emprego(s). Com o número de candidatas/os a aumentar e as instituições a preferir contratar quem tem níveis de produtividade mais elevados, torna-se crucial – em alguns casos, uma questão de sobrevivência – produzir continuamente, o mais possível e em qualquer oportunidade. Mesmo quando as tarefas do emprego oficial e pago estão cumpridas, há que continuar a trabalhar para melhorar o CV e assim aumentar as possibilidades de conseguir um outro emprego ou financiamento daqui a alguns meses, quando este contrato precário acabar” (PEREIRA, 2010, p. 9).

Considerações finais

Não obstante o caminho já percorrido, resultante de mudança social pautado em políticas públicas nacionais e internacionais ratificadas e integradas nas políticas públicas nacionais de diferentes países, permanece atual quando a ideia de que a mudança não é algo produzido natural e automaticamente à medida que as novas gerações crescem e substituem as anteriores. Mas, como refere Sofia Marques da Silva (2015), se o campo educativo reproduz desigualdades, também se converte num campo privilegiado para se poder compreender e desmontar o modo como as estruturas de desigualdades são produzidas e reproduzidas. A integração da igualdade (entendida como justiça social) entre homens e mulheres como um dos eixos estruturantes do sistema educacional – da educação infantil à pós-graduação – continua a ser um imperativo para os países europeus, apesar das diferenças nas políticas nacionais e do maior ou menor sucesso da educação. Essas iniciativas devem abraçar naturalmente o treinamento inicial e contínuo dos/as profissionais de ensino e implicar mudanças substanciais na maneira como as instituições de ensino e ensino cumprem a sua missão ou na cultura organizacional, exigindo a sua parceria com as diferentes partes interessadas. Mas é preciso também assumir uma postura crítica transgressiva de ousar apontar as desigualdades e desconstruí-las (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018), dando a garantia para que os/as investigadores/as o possam fazer de forma segura e assertiva.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lúgia; OLIVEIRA, João Manuel de. Ambivalências e desenvolvimentos dos estudos de género em Portugal. **Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher**, n. 32, p. 23-42, 2014.

ARAÚJO, Helena C. The emergence of a ‘new orthodoxy’: Public debates on women’s capacities and education in Portugal (1880-1910). **Gender and Education**, v. 4, n. 1/2, p. 7-24, 1992.

ARAÚJO, Helena. Women, universities, leadership and citizenship. *In*: LAKER, Jason; NAVAL, Concepción; MRNJAUS, Kornelija (eds.). **Citizenship, democracy and higher education in Europe, Canada and the USA**. New York/London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 267-285.

BONDESTAM, Fredrik; LUNDQVIST, Maja. Sexual harassment in higher education – a systematic review. **European Journal of Higher Education**, p. 1-23, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.

CARDONA, Maria João *et al.* **Guião de educação, género e cidadania – Pré-escolar**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010.

CASCAIS, António Fernando. O ativismo e a “queerização” da academia”. **LES Online**, v. 4, n. 1, p. 3-12, 2012.

DAVID, Miriam. Women and Gender Equality in Higher Education? **Education Science**, v. 5, p. 10-25, 2015.

ESCOBAR, Geanine Vargas; BAPTISTA, Maria Manuel. O pensamento das mulheres negras e a lesbianidade negra em contexto lusófono. *In*: BAPTISTA, Maria Manuel; LAIF, Larissa (coord.). **Gênero, Direitos Humanos e Ativismos. Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 290-298.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRANÇA, Thaís; PADILLA, Beatriz. Epistemologias feministas e mobilidade científica: contribuições para o debate. **Configurações**, v. 12, p. 1-13, 2013.

GUEDES, Moema de Castro; AZEVEDO, Nara; Ferreira, Luiz Otávio. A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq*. **Cad. Pagu**, n. 45, p. 367-399, 2015.

HACKIM, Catherine. **Erotic Capital: The power of attraction in the boardroom and the bedroom**. New York: Basic Books, 2011.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 2009.

HARDING, Sandra. **The science question in feminism**. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

JENKINS, Katharine. That's not philosophy': feminism, academia and the double bind. **Journal of Gender Studies**, v. 23, n. 3, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOWE, Marian; BENSTON, Mararet Lowe. The uneasy alliance of feminism and academia. **Women's Studies International Forum**, v. 7, n. 3, p. 177-183, 1984.

LYNCH, Kathleen. Carelessness: a hidden doxa of Higher Education. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 54-67, 2010.

MAGALHÃES, Maria José. Em torno das relações e contribuições entre o movimento feminista e a educação nos anos 1970 e 1980 em Portugal. In: **Conference: Práticas e processos da mudança social: actas do III congresso português de sociologia**. Oeiras: APS, 1996.

MAGALHÃES, Maria José. **Movimento feminista e educação em Portugal anos 1970 e 80**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 1996.

OLIVEIRA, Fábio; RODRIGUES, Liliana. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: Possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 20, dez. 2018.

PEREIRA, Maria do Mar. «Feminist theory is proper knowledge, but...»: The status of feminist scholarship in the academy, **Feminist Theory**, v. 13, n. 3, p. 283-303, 2012.

PEREIRA, Maria do Mar. Activismo na «academia sem paredes»: (Im)possibilidades de intervenção política em tempos de performatividade e precariedade. **LES – Journal of Lesbian Issues**, v. 3, n. 1, p. 3-13, 2011.

PEREIRA, Maria do Mar. **Power, knowledge and feminist scholarship: an ethnography of academia**. Routledge, 2017.

RÊGO, Sérgio. Ativismo feminista e academia: estudo acerca de periódicos de Brasil, Moçambique e Portugal. **ComTextos**, série 2, n. 5, p. 1-24, 2019.

RENN, Kristen. LGBT and queer research in Higher Education: The state and status of the field”. **Educational Researcher**, v. 39, n. 2, p. 132-141. 2010.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, n. 33, p. 149-161, 2016.

ROCHA, Cristina; SILVA, Sofia Marques. Raparigas e rapazes no ensino superior em Portugal no final dos anos 90. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 25, p. 169-182, 2007.

RODRIGUES, Liliana; CARNEIRO, Nuno Santos; NOGUEIRA, Conceição. Problematização do feminismo interseccional: o lugar das pessoas trans(género) no Brasil e em Portugal. Seminário múltiplas discriminações. **UMAR – União de Mulheres, Alternativa e Resposta**, p. 33-55, 2018.

SAAVEDRA, Luísa *et al.* Género e processos de ajustamento e integração no ensino superior. *In: Integração e bem-estar em contextos de trabalho*. Braga, Portugal: APDC – Associação para o Desenvolvimento da Carreira, 2010. p. 70-77

SANTOS, Ana Cristina. Academia Without Walls? Multiple Belongings and the Implications of Feminist and LGBT/Queer Political Engagement. *In:*

TAYLOR, Y. (eds.). *The Entrepreneurial University*. **Palgrave Macmillan**, London, p. 9-26, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Hugo. Homofobia e heteronormatividade na academia: estado da arte e pistas para a intervenção. *In: 31 Desafios para o Ensino Superior*. Madeira: Imprensa académica. (in press).

SANTOS, Hugo; SILVA, Sofia Marques da; MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. Diversidade sexual no discurso de professores: os perigos liberais da hiper-humanização, privatização e heteronormalização” *In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (ed.). Currículo, política e cultura: Conversas entre Brasil e Portugal*. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 269-288.

SANTOS, Hugo. Ainda somos olhados de lado...: experiências de integração e discriminação de estudantes brasileiros/as em Portugal. **LaPlage em Revista**, v. 6, n. 1, p. 75-90, 2020.

SANTOS, Hugo. A evolução da «diversidade sexual» no currículo escolar português: da revolução dos cravos ao neoconservadorismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 944-962, 2019.

SEAL, Michel. **The Interruption of Heteronormativity in Higher Education**: Critical Queer Pedagogies. UK: Palgrave Macmillan, 2019.

SHELTON, Stephanie Anne; FLYNN, Jill Ewing; GROSLAND, Tanetha Jamay. **Feminism and Intersectionality in Academia**. UK: Palgrave Macmillan, 2018.

SILVA, Sofia Marques. Faz sentido pensar a educação de um ponto de vista feminista? Feminismos e seus contributos para uma educação assente na igualdade de género. **ORG & DEMO**, Marília, v. 16, p. 7-18, 2015.

SILVA, Sofia Marques. Mulheres e feminilidade em culturais ocupacionais de hegemonia masculina. *In: FERREIRA, Virgínia (ed.). A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal*. Políticas e circunstâncias. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2010. p. 293-332.

STOCKDILL, Brett; DANICO, Mary Yu (eds.). **Transforming the Ivory Tower**. Challenging Racism, Sexism, and Homophobia in the Academy. Honolulu: University of Hawai‘i Press, 2012.

GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: um estudo sobre vivências de alunas de EJA em Angra dos Reis

Wellen Cristina de Oliveira Bhering¹

Sandra Regina Sales²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

No presente artigo abordamos a situação de exposição à violência contra a mulher vivenciadas por alu/nas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Angra dos Reis a partir de um estudo de caso de caráter exploratório³. Traçamos como principal objetivo compreender quais percentuais de alunas que já foram ou são vítimas de violência física, moral, sexual, patrimonial e psicológica previstas pela Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, bem como conhecer os contextos em que essas violências ocorrem, ou seja, quem são os agressores, qual percentual de alunas que conseguem denunciar, a proximidade das vítimas com os agressores e a temporalidade em que ocorreram ou ocorrem tais violências, a importância que as mesmas atribuem ao debate da temática na escola e a relação entre essas experiências de violência com sua escolarização.

Utilizamos como metodologia, um estudo de caso de caráter exploratório, a partir da aplicação de questionários anônimos com questões abertas e fechadas. Além de uma breve contextualização estatística acerca da Violência contra a Mulher a nível nacional, nos reportaremos a uma breve revisão teórica a respeito da situação de escolarização de mulheres adultas que adentram a EJA.

-
- 1 Mestranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA/UFRRJ, atua como pedagoga e professora da Rede Municipal de Angra dos Reis, com trabalhos voltados para as temáticas de gênero e violência. Contato: wellenbhering21@gmail.com
 - 2 Doutora em Educação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do GEPEJA/UFRRJ e professora do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.
 - 3 Ressalta-se que esse artigo constitui parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado ainda em andamento, que pretende investigar as perspectivas de mulheres vítimas de violência doméstica que retomam seus estudos na Educação de Jovens e Adultos no município de Angra dos Reis.

A situação de vulnerabilidade da mulher brasileira

Apesar de alguns avanços conquistados em âmbito legislativo, o cotidiano da mulher brasileira, em especial as mulheres negras⁴, transsexuais e as pertencentes às camadas mais pobres, tem sido marcado por episódios de violências constantes, sejam eles de caráter simbólico⁵, expressos pelas desigualdades de gênero, ou de caráter material, como indicam alguns dossiês elaborados pelo poder público, relativo às violências praticadas contra mulheres.

O documento intitulado Dossiê Mulher 2019, produzido pelo Instituto de Segurança Pública (ISP) do Estado do Rio de Janeiro, que reúne dados relativos às violências registradas no ano de 2018, aponta que 71 mulheres foram vítimas de feminicídios e 288 foram vítimas de tentativa do mesmo crime no Estado. Esse mesmo documento aponta que 62% dos casos de feminicídios foram praticados dentro das residências das vítimas e 56% dos agressores eram companheiros ou ex-companheiros delas.

Outro documento que traz dados estatísticos a respeito das violências praticadas contra mulheres é o dossiê temático intitulado “Mapa da Violência contra a Mulher 2018”, material construído pela Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados, estudo este em que foram analisadas 140.191 notícias veiculadas pela imprensa brasileira entre os meses de janeiro e novembro de 2018.

Com base nesse Dossiê, foi constatado que 83% das vítimas de violência doméstica no Brasil possuem idade entre 18 e 59 anos (idade compatível com o público de mulheres presentes na EJA) e que 58% dos agressores são seus companheiros.

Além da faixa etária, outro fator que chama atenção nas estatísticas, refere-se aos marcadores de racialidade que atravessam a violência de gênero. Mensura-se que em 2017 cerca de 13 mulheres foram assassinadas por dia, o maior número desde 2007, como revela o documento *Atlas da Violência 2019* (IPEA; FBSP, 2019). Ao analisarmos o perfil racial das vítimas, nos deparamos com a desigualdade racial que perpassa as situações de violência letal contra mulheres negras:

4 Quando mencionamos mulheres negras, ressaltamos que estamos incluindo as autodeclaradas pretas e pardas nessa categoria, que são os critérios de classificação de cor/raça utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para se referir a pessoas negras.

5 Bourdieu (1998) aponta que a violência simbólica se refere a estrutura de dominação masculina naturalizada historicamente que estabelece hierarquias e reproduz a submissão feminina e a dominação masculina. A violência simbólica não minimiza o papel da violência física e nem objetiva redimir homens de sua culpa. Compreender o simbólico como oposto de real seria, segundo Bourdieu, uma visão primária e simplista.

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo (IPEA; FBSP, 2019, p. 38).

Tais dados demonstram a fragilidade das políticas públicas voltadas não somente para a questão da violência de gênero, mas também a letalidade do racismo presente na sociedade brasileira e que coloca mulheres negras em situação de maior vulnerabilidade, pois raça e sexo são categorias que justificam discriminações e subalternidades (CARNEIRO, 2017).

Assim, além das opressões e desigualdades relativas às questões raciais e de classe social, as estudantes da modalidade de EJA convivem com mais um fator de exclusão e impedimento à sua promoção educacional: as relações hierárquicas de poder impostas pela dominação masculina, pois “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda” (BOURDIEU, 1999, p. 15).

Apesar de avanços legislativos como a promulgação da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha), a criação das Delegacias de Atendimento Especializado à Mulher (DEAM's) e a criação de canais de denúncia (Disk 180), somente em 2017 mais de 221 mil mulheres no Brasil registraram denúncias de lesão corporal dolosa categorizados como crime de violência doméstica.

A situação se tornou ainda mais grave durante o período de isolamento social motivado pela pandemia. Segundo o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro – TJRJ, o índice de denúncias de violência doméstica aumentou cerca de 50% desde março de 2020⁶, aumento esse que pode ser observado em diversos países do mundo. Nesse contexto de isolamento, além de estar afastada de possíveis redes de apoio, familiares e amigos, as mulheres estão convivendo a maior parte do tempo com seus agressores.

Vale destacar que esses números não representam a realidade na íntegra, visto que ainda a maioria dos casos ocupam as subnotificações, já que muitas mulheres não realizam a denúncia por medo ou vergonha.

6 MAZZI, Carolina. **Violência doméstica dispara na quarentena**: como reconhecer, proteger e denunciar. como reconhecer, proteger e denunciar. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/violencia-domestica-dispara-na-quarentena-como-reconhecer-protetger-denunciar-24405355>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Mulheres enquanto sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

O sistema educacional brasileiro é constituído por dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). A EJA constitui uma das modalidades da Educação Básica, destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”⁷ (LDBEN 9.394/1996), podendo ser ofertada no Ensino Fundamental aos educandos a partir de 15 anos de idade e no Ensino Médio a partir dos 18 anos de idade. Desse modo, a EJA recebe um público que já frequentou a escola. Cabe ressaltar que, enquanto homens interrompem suas trajetórias escolares em função do trabalho remunerado, a principal motivação que leva mulheres adultas a deixarem seus estudos está ligada a esfera doméstica e responsabilidades familiares (NARVAZ; SANT’ANNA; TESSELER, 2013; NOGUEIRA, 2003). Os estudos de Ferreira e Dantas (2009) apontaram que 60% das alegações das estudantes pesquisadas para evasão, tinham relação com o casamento, a maternidade, ciúmes, medo dos maridos de serem superados ou porque não teriam quem cuidasse dos filhos.

Segundo Eiterer, Dias e Coura (2014), quando mulheres que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas decidem retomar os estudos, enfrentam muito mais que conflitos de ordem subjetiva. Passam a encarar conflitos de ordem objetiva na esfera doméstica. Por vezes sofrem interdição dos maridos e as obrigações domésticas se somam à outras responsabilidades que precisam ser conciliadas com os estudos. Nogueira (2003) destaca ainda que a decisão de voltar a estudar chega a ocasionar situações de violência, conflito e tensão que leva, muitas vezes, as mulheres desistirem de estudar.

Diante do exposto pelos estudos mencionados, suscitamos algumas reflexões acerca da necessidade de implementação de discussões de gênero tanto na formação docente quanto nas práticas pedagógicas escolares. Além disso, destaca-se a necessidade de estudos que articulem a modalidade de EJA numa perspectiva de gênero, a fim de subsidiar políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades de gênero que permeiam a vida social das estudantes bem como a socialização dos resultados com as escolas que atuam diretamente com esses sujeitos.

7 O conceito de educação na idade “certa”, “adequada”, “própria”, bem como “ensino regular”, cunhada principalmente por campanhas do governo federal voltadas à alfabetização, traz na perspectiva de seus contrários a ideia de “idade “errada”, “imprópria”, “inadequada”, “ensino irregular”. Tais ideias se contrapõem à concepção de educação como direito de todos e do aprender por toda a vida (TEIXEIRA, 2019).

Violência contra a mulher: contextos e repercussões sobre a escolarização

A pesquisa se debruça sob uma perspectiva qualitativa, visto que, além de apresentar percentuais numéricos a partir de uma análise crítica, se propõe ainda a penetrar no universo dos sujeitos permitindo que revelem suas impressões acerca do tema. De acordo com Creswell e Clark (2013), a utilização de métodos mistos na busca da compreensão da realidade pesquisada proporciona mais evidências para o estudo de um problema do que o uso de uma abordagem quantitativa ou qualitativa isoladamente.

Utilizamos como metodologia, a pesquisa de campo, através da aplicação de questionários a um grupo de 81 alunas matriculadas na modalidade de EJA com diferentes idades, pertencimentos étnico-raciais e faixas de escolaridade. O questionário, composto por questões abertas e fechadas, teve como objetivo levantar dados que oportunizassem construir um panorama das situações de violências das quais as alunas matriculadas na EJA foram vítimas, seus perfis étnico-raciais e etário bem como a proximidade com os agressores, a temporalidade das vivências, a ocorrência ou não de denúncia e a relevância dada pelas alunas em relação a esse debate no interior da escola. A partir de uma questão dedicada a relato livre por parte das alunas, foi possível identificar suas principais opiniões referentes à temática e a relação dessas violências com sua escolarização.

A aplicação do questionário ocorreu na semana em que a escola realizava debates e atividades acerca da temática de Violência de Gênero, conforme previsto no calendário de atividades do mês de março da Unidade Escolar, campo desta pesquisa. Para atender às exigências éticas envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996), seguiu-se o protocolo de autorização para a realização da pesquisa junto à direção da escola e às alunas participantes, informando às mesmas acerca dos objetivos da pesquisa e do caráter anônimo do instrumento. A análise dos dados foi realizada a partir das cinco categorias de violência previstas na Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), sendo elas: violência física, moral, sexual, patrimonial e psicológica. Também foi considerada na tabulação dos dados, a violência denominada como Importunação Sexual, de acordo com a Lei 13.718/2018.

O campo de pesquisa é uma escola pública localizada em uma região periférica do município de Angra dos Reis, região denominada pelo poder público como Polo I que abrange bairros demograficamente densos e com altos índices de criminalidade em seu entorno. A escola atende nos três turnos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, oriundos de classes populares, e cerca de 300 estudantes matriculados na modalidade Educação

de Jovens e Adultos no horário noturno. A escola foi escolhida por ser a maior em número de estudantes matriculados na EJA do município. Os sujeitos da pesquisa foram mulheres matriculadas em turmas de todas as fases de primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental, que correspondem a 54% do total de estudantes.

Os questionários foram entregues a 81 alunas que estavam presentes em um determinado dia da semana em que ocorreram palestras sobre a temática “Violência contra a Mulher”. Deste total, obtivemos a devolutiva de 62 questionários preenchidos.

As alunas participantes da pesquisa possuíam diferentes faixas etárias, sendo que do total, 26 alunas possuíam idade entre 15 e 20 anos, 10 alunas possuíam entre 21 e 30 anos, 15 alunas tinham entre 31 e 50 anos e 11 alunas possuíam mais de 51 anos. Em relação ao pertencimento étnico-racial, 55% das entrevistadas se autodeclararam como pardas, 31% como pretas e 14% como brancas.

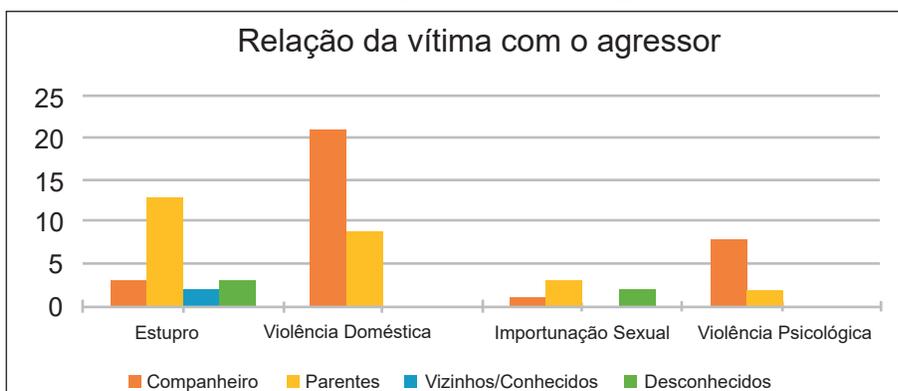
Em relação à questão que indagava se já haviam sofrido algum tipo de violência contra a mulher, 71% afirmaram ter sido vítimas de algum tipo das categorias de violência contra a mulher, sendo 17 alunas relatando terem sido vítimas de violência sexual, 30 como vítimas de violência física, 5 de importunação sexual e 11 afirmaram ter sido vítimas de algum tipo de violência psicológica. Desse total, 75% delas declararam ter sido vítima dessas violências em âmbito doméstico.

Acerca da ocorrência de denúncia, 9,7% responderam que conseguiram denunciar, 43,5% não denunciaram e 46,8% não responderam essa pergunta do questionário. Esse dado nos evidencia que a problemática da violência de gênero vitima muito mais mulheres do que as estatísticas nos possam revelar, pois a subnotificação dificulta vislumbrar o real espaço que a Violência contra Mulheres ocupa em nossa sociedade⁸.

Quanto à relação de proximidade entre a vítima e o agressor, verificamos na pesquisa de campo realizada que os casos de estupro foram praticados majoritariamente por parentes enquanto a violência doméstica em suas diferentes categorias, são praticadas principalmente pelos companheiros das vítimas como se pode observar no gráfico 1:

8 Esse dado também pode ser observado através de uma pesquisa de vitimização produzida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Instituto Datafolha indicou, em fevereiro de 2019, que apenas 10,3% das mulheres que afirmaram terem sofrido algum tipo de violência no período de 12 meses entre 2018 e 2019 procuraram uma delegacia da mulher, 8% procuraram uma delegacia de polícia comum e 5% das respondentes ligaram para o 190 Fonte: Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil. 2. ed. Realização: Data Folha e IBGE. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxdx23rs>. Acesso em: jun. 2020.

Gráfico 1 – Relação entre vítima e agressor



Fonte: Elaboração da autora

Através do gráfico, podemos verificar que a situação de vulnerabilidade das mulheres está diretamente relacionada ao âmbito privado e às relações com pessoas próximas. A maioria dos casos de feminicídios são precedidos por violência doméstica, perpetradas principalmente pelos companheiros das vítimas⁹. Assim, o ambiente que deveria representar um espaço de refúgio e proteção às mulheres, torna-se muitas vezes um espaço hostil, cercado de ameaças, violências, vulnerabilidades e riscos à própria vida.

Constata-se também que, a maioria dos casos de estupros foram praticados por familiares (12 casos). A cultura do estupro¹⁰ presente em nossa sociedade está fortemente ligada ao ambiente familiar. Não poupa crianças e adolescentes nem dentro de seus próprios lares e por isso torna-se imprescindível falar sobre a temática em diferentes espaços coletivos (educativos, religiosos, de atendimento de saúde, midiáticos etc.).

Ao serem indagadas sobre se consideravam importante que o tema “Violência contra a Mulher” fosse debatido no interior da escola e o motivo pelo qual consideravam relevante esse debate, 54,8% das alunas deram respostas relativas ao fato de atuar como “conscientização” das estudantes, 21% deram respostas que foram categorizadas como “momento de desabafo” ou “oportunidade de ser ouvida”. Essa resposta provavelmente está relacionada

9 Conforme aponta o dossiê Violência contra a Mulher produzido pelo Instituto Patrícia Galvão. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/femicidio/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

10 Para Engel (2017, p. 7) a cultura do estupro pode ser definida como “um regime de desejo hegemônico que perpetua e naturaliza o abuso de mulheres e meninas”. De acordo com Santos e Alves (2015, p. 52), “a expressão “cultura do estupro” de forma geral sucedeu basicamente pela normalização de costumes que banalizam a violência, ao se considerar “norma” mesmo que informal, ensinar a não estuprar, e sim a não ser estuproado.” *In*: A cultura do estupro: banalização e visibilidade de mudanças através dos tempos. *Revista Ciência et práxis*, v. 8, n. 16.

aos momentos de rodas de conversa realizadas entre grupos de mulheres no interior da escola durante o mês de março. Desse total de respostas, 8,1% consideraram que o debate poderia atuar como forma de “prevenção” aos casos de violência e 16,1% não responderam a essa questão.

Esse dado nos indica a importância de discussões ligadas a temáticas de Violência de Gênero estarem inseridas nos currículos escolares, especialmente da EJA. Nascimento e Santos (2018) afirmam que a implantação de práticas na EJA que discutam a questão da violência contra a mulher, podem contribuir para o seu enfrentamento. Nesse sentido, torna-se primordial a capacitação dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas que atentem para as especificidades dos sujeitos que buscam retomar suas trajetórias escolares, a fim de minimizar os obstáculos encontrados por eles em busca de sua formação (NASCIMENTO; SANTOS, 2018).

No campo destinado aos relatos livres, 25 alunas relataram sobre violências sofridas por elas mesmas, 10 alunas contaram sobre situações de violência vivenciadas por pessoas próximas, 1 contou sobre a violência vivenciada por uma colega de sala e as demais optaram por não preencher essa questão. Verificou-se ainda nessa parte de relatos livres que, sobre a temporalidade das vivências relatadas, 12 alunas estavam vivenciando no presente essa situação de violência, 9 viveram recentemente e 9 viveram num outro momento da vida (infância, adolescência, casamentos anteriores).

Os relatos livres presentes nos questionários, em sua maioria, descreviam as situações de violência e os sentimentos das vítimas em relação a situação vivenciada. Alguns desses relatos, revelaram inclusive como a violência doméstica pode representar mais um obstáculo à escolarização de mulheres jovens e adultas que buscam a retomada dos estudos, como podemos verificar nos relatos de três alunas:

Meu namorado me proibia de ir à escola, de usar diversas roupas e me agredia muito [...] Prometia mudar, mas nunca mudou. Até hoje ele me persegue (Aluna A, 17 anos).

Meu ex-marido não me deixava usar roupas que marcassem o corpo, não deixava sair pra casa dos meus pais e nem ir pra escola (Aluna B, 16 anos). Minha amiga de sala parou de estudar esse ano porque o marido era muito ciumento, vinha buscar todos os dias ela na porta da escola, já agrediu ela aqui perto da escola por ciúmes. Quando ele passou a ter que trabalhar a noite, não deixou mais ela estudar (Aluna C, 47 anos).

Esses relatos permitem compreender alguns dos atravessamentos da violência contra a mulher nas trajetórias escolares das estudantes. Nogueira (2003) destaca que a decisão da retomada dos estudos pode significar uma

motivação para a ocorrência da violência doméstica, portanto, a decisão de retorno à escola é um processo que antecede o momento da matrícula e pode gerar conflitos de ordem subjetiva e objetiva na esfera doméstica.

Considerações finais

Os dados levantados nesse estudo nos permitem concluir que a violência contra a mulher é uma problemática que não deve ser ignorada pela escola. Os sujeitos da EJA enfrentam diversos obstáculos para dar continuidade à sua escolarização e para as mulheres, a estrutura patriarcal e violenta representa mais um desses obstáculos. Assim, consideramos ser de extrema relevância que as temáticas relativas às questões de violência e desigualdade de gênero perpassem os currículos e os cotidianos escolares, levando em conta as necessidades e anseios desses sujeitos. Consideramos também a importância da articulação entre os diversos setores da sociedade a fim de que possamos pensar políticas públicas visando combater esse contexto que vitima mulheres e muitas vezes podem significar o custo de suas próprias vidas. Encerramos esse trabalho com o relato de uma jovem estudante que nos transparece que, apesar de sua trajetória marcada por desigualdade e violência, se considera vitoriosa por ter sobrevivido para poder contar sua história e contribuir com a presente pesquisa: “Eu sofri violência doméstica durante 8 anos e hoje, há um ano consegui me livrar, graças a Deus. Não foi fácil, mas posso dizer que venci pois estou aqui viva pra contar minha história de vida” (Aluna W, 28 anos).

REFERÊNCIAS

ATLAS da violência 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2019.

BRASIL. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Brasília, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CARNEIRO, Suelaine. **Mulheres Negras e Violência doméstica**: decodificando números. 1. ed. Geledés- Instituto da Mulher Negra. São Paulo, 2017.

CRESWELL, Jhon W.; CLARK, Vicki L. **Plano**. Pesquisa de métodos mistos. Porto Alegre: Penso, 2013.

ENGEL, Cíntia Liara. **As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA. Rio de Janeiro, 2017.

EITERER, Lúcia Carmem; DIAS, Jaqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Rejane de Barros C.; DANTAS, Veridiana Xavier. Aluna da EJA: quem é essa mulher? *In: II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais*: Culturas, leituras e representações. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. p. 1-13.

MANSO, Flávia Vastano; CAMPAGNAC, Vanessa. **Dossiê Mulher 2019**. 14. ed. Rio de Janeiro: Rio Segurança, 2019.

MAPA da violência contra a mulher 2018. Câmara dos Deputados. Comissão de defesa dos direitos da Mulher, 2019. Disponível em: <http://www.justica-desaiia.com.br/cartilha-mapa-da-violencia-contra-a-mulher-2018/>. Acesso em: 23 fev. 2019.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.

NASCIMENTO, Francineide Bárbara Silveira; SANTOS, Jocenildes Zacarias. Mulher Negra e EJA: Estratégias de enfrentamento à violência na escola. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, Bahia, v. 1, 2018.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: Um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio José (org.). **Aprendendo com a diferença – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-90.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 20, p. 7199, 1995.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas**. 2008.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

TEIXEIRA, Eliana Oliveira. **Juvenilização e enegrecimento da EJA**: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ENTRE O CONSERVADORISMO E A TRANSFORMAÇÃO: gênero e feminismos na prática pedagógica de uma escola municipal da Baixada Fluminense com o projeto “Nenhuma a menos para sermos mais”

*Thaiza Silva de Oliveira Veterinario¹
Jonas Alves da Silva Junior²*

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é uma prática imbuída de muitos valores. No decorrer desse processo, alunas/os e professoras/es constroem, mutuamente, conhecimento, crenças e ideologias. Normalmente, espera-se que o contexto escolar reproduza os modelos sociais vigentes na atualidade. Diante disso, esperamos também que o ambiente escolar seja marcado por um protótipo de aluno que corresponde à norma social: menino ou menina com características de gênero e estrutura familiar compatíveis aos padrões estabelecidos socialmente. Entretanto, sabemos que, à medida que a sociedade vai se modificando e ganhando novos arranjos, o ambiente escolar também vai se transformando e assumindo novas configurações.

Tomando como base a noção de gênero e sexualidades contidas em França (2009), compreendemos gênero como a categoria social que identifica os sujeitos como homens e mulheres nas diferentes dimensões de masculinidade e feminilidade. Por sexualidades, entendemos uma construção de reflexões sobre quem somos, como sentimos e como escolhemos viver de variadas maneiras a orientação sexual.

Uma escola pública, localizada no bairro da Chatuba, município de Mesquita, Baixada Fluminense, RJ, vem se destacando na realização de projetos pedagógicos que visam à promoção da diversidade e da humanização por meio de práticas escolares pautadas na diversidade. Vale mencionar que esse bairro apresenta um contexto social e econômico diferente dos demais bairros do município. É um bairro localizado na região periférica de Mesquita e marcado pela violência e pelo risco social.

1 Mestranda do PPGEduc (UFRRJ) – e-mail: thaizamr@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP) e Professor Adjunto II da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – e-mail: ufrjonas@gmail.com

No ano de 2017, a escola estreou um novo modelo de execução de projetos pedagógicos. De forma autônoma, decidiu-se ouvir os anseios do corpo docente e dar início a um planejamento personalizado que se contextualizasse a temas sociais atuais e que refletisse e transformasse a realidade de vida dos alunos e, conseqüentemente, da comunidade local.

Assim, o *start* foi dado com o “Projeto África”, que englobava variados temas ligados às questões étnico-raciais. Em 2018, consolidando o delineamento da nova pedagogia de projetos implementada na unidade escolar, desenvolveu-se o projeto “Nenhuma a menos para sermos mais”, que trabalhou a temática de gênero mediante o princípio do empoderamento feminino. E, em 2019, foi implementado o projeto “IXÉ BRASIL: uma terra, muitos povos”, sob a temática da cultura e dos povos indígenas.

Contudo, neste artigo iremos nos ater às compreensões das temáticas de gênero sob o enfoque da análise dos desdobramentos do projeto sobre empoderamento feminino desenvolvido em 2018, às percepções do corpo docente sobre sua formação acadêmica em temáticas de gênero e à sua aplicação didática dentro do universo escolar.

Mediante essa concepção, suscitamos os seguintes questionamentos na formação docente desses profissionais:

- a) A temática de gênero foi apresentada às docentes?
- b) Como sua formação acadêmica auxilia (ou não) no desenvolvimento dessa temática dentro do espaço escolar?
- c) Na ausência dessa temática, o docente considera isso um prejuízo em sua formação acadêmica?
- d) Essas profissionais conhecem movimentos feministas?
- e) Elas se identificam com o movimento?
- f) Essas docentes desenvolvem atividades que abordam temas como gênero e sexualidades?

Para responder a essas e outras questões, foi aplicado um questionário para um grupo de docentes da referida unidade escolar.

Gênero: o que é?

A palavra gênero é um termo linguístico que tem causado certa confusão e alvoroço. Na língua portuguesa, os nomes são sempre pensados dentro do binômio masculino/feminino. Mas, partindo do pressuposto de gênero como uma das categorias de identidades culturais, percebemos que essa confusão acerca do termo contribui para legitimar os papéis sociais e padronizados do ser masculino e feminino; ou seja, percebemos que o

conceito de gênero é uma fabricação histórica e social, entrelaçada por conexões de interesses e poder (SCOTT, 1995).

Para Butler (2016), o conceito de gênero também assume um significado de algo culturalmente construído. Para ela, a diferenciação dos termos sexo e gênero sustenta a hipótese de que, por mais que o sexo pareça esquivo em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído, ou seja, não resulta da causalidade do sexo, nem é tão rígido quanto o sexo.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certos determinismos do significado do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2016, p. 28-29).

Joan Scott (1995), embasada pelos conceitos de Foucault e Derrida, analisa como o gênero se firma a partir das relações de poder que delimitam o que é ou não diferente, e explica que a dualidade “diferença-igualdade” tem se constituído num dilema do movimento feminista. Por muito tempo, o movimento feminista requereu a igualdade social, política e econômica entre homens e mulheres. Entretanto, para Scott (1995), essa reivindicação circunda uma armadilha para as mulheres, por tratar igualdade numa descrição política que supõe a diferença e, portanto, reivindica que os diferentes sejam tratados iguais, representando uma batalha que se torna fatidicamente hegemônica. Por isso, para a autora, é prudente problematizar toda e qualquer verdade, incluindo a igualdade entre homens e mulheres. O questionamento dessas verdades auxilia a não produção de identidades análogas, e, portanto, hegemônicas, ampliando a oportunidade de construção de diversas maneiras de se pensar e de ser de homens e mulheres.

Para Louro (2014), o debate sobre essas pautas se constitui por meio de uma nova linguagem na qual o vocábulo gênero se destaca como um conceito indispensável. Para que possamos entender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, é conveniente esquadriñar não só seus sexos, mas tudo que envolve socialmente a construção sobre os sexos. A autora ressalta que só por meio das feministas anglo-saxãs (entre os anos 60 e 70) que as categorias gênero e sexo passam a ser utilizadas de modos distintos. O objetivo desta distinção foi abandonar o determinismo biológico velado pelo emprego dos termos sexo e diferença sexual. Para as feministas anglo-saxãs, era necessário marcar, com a linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). Ao dirigir o foco para

esse contexto, alocamos o debate sobre gênero num campo essencialmente social, pois entendemos que é nesse território que se constroem e se repetem as relações (desiguais ou não) entre os sujeitos. Por essa razão, compreendemos que refletir sobre o que seja gênero implica a problematização desse conceito em seu contexto social, histórico, político e cultural.

Nenhuma a menos para sermos mais: o projeto

Em 2011, tornei-me funcionária da educação no município de Mesquita, e desde o respectivo ano até o ano de 2016, todos os temas dos projetos pedagógicos foram “propostos” pela Secretaria Municipal de Educação, doravante SEMED. Basicamente, a SEMED enviava as propostas de temas, e os docentes tinham que executar esse tema ao longo do ano. Conforme os anos foram passando, as escolas desenvolveram certa autonomia e identidade, e o formato desses projetos pedagógicos foi se atualizando e se transformando também. Essa breve contextualização nos leva ao ano de 2018, ano em que o projeto “Nenhuma a menos para sermos mais” foi executado.

Mesmo diante das incertezas que a escolha de um tema polêmico traz consigo, o corpo docente da referida escola decidiu assumir os riscos e se esforçou para colocar em prática um projeto pedagógico que englobava as famigeradas temáticas de gênero e feminismo. O “Nenhuma a menos para sermos mais” trazia como pano de fundo as questões do empoderamento e da valorização à figura das mulheres.

Diante de um corpo docente que atua em um meio social periférico, marcado pela violência e por desigualdades de gênero, as educadoras desta unidade entendem que, ao buscar uma forma de introduzir reflexões e ações que permeiam o reconhecimento próprio ao poder feminino, são capazes de intervir e transformar a realidade social em que trabalham. Com a implementação dessas ações e atividades no ambiente escolar, somos capazes de contribuir com a formação de uma nova geração – principalmente, masculina – que respeite e valorize a figura das mulheres na sociedade. E, como profissionais da educação, reconhecemos que tais valores devem ser desenvolvidos desde cedo para gerarem frutos a longo prazo e fomentarem a instauração de um mundo mais acessível e igualitário.

Nessa proposta, a escola desenvolveu seu projeto anual com o objetivo de inicializar e disseminar os estudos de gênero na unidade escolar a partir de perspectivas feministas. Para dar conta do objetivo traçado e desenvolver o projeto ao longo de todo o ano, o corpo docente subdividiu os conteúdos que seriam abordados tendo o cuidado de estipulá-los de acordo com cada ano de escolaridade e faixa etária dos educandos. Sendo assim, a subdivisão que atendia às sete turmas foi feita do seguinte modo:

- a) O 1º Ano de escolaridade ficou responsável por abordar as questões relativas aos brinquedos e às brincadeiras e suas concepções de (in)existência de “brincadeiras para meninos” e “brincadeiras para meninas”;
- b) O 2º Ano e uma das turmas de 4º Ano se juntaram para falar sobre as mulheres nas artes e a invisibilidade que esse universo impõe às mulheres artistas;
- c) O 3º Ano ficou responsável por introduzir o debate trazendo à tona a história das mulheres no mundo e a luta e a conquista por seus direitos;
- d) A outra turma de 4º Ano falou sobre a construção da identidade feminina e a pressão social com padrões estéticos e de beleza;
- e) Uma turma de 5º Ano ficou encarregada de levar informação e conhecimento sobre o espaço da mulher no mercado de trabalho, os desafios, as diferenças salariais e as implicações da maternidade na vida profissional de mulheres;
- f) Por último, o outro 5º Ano foi responsável por abordar os temas sobre assédio e os tipos de violências sofridas por mulheres.

Como já mencionado, esse projeto teve duração de um ano e contou com a participação de todas as turmas do primeiro segmento do turno da manhã da referida escola. Ao longo de todo o ano, as turmas apresentaram seus trabalhos umas às outras num esquema de seminário. As apresentações eram feitas no auditório da escola e contavam com a utilização de recursos didáticos como projetor e som. Ao final do ano, ocorreu a culminância em que todas as turmas apresentaram os melhores fragmentos de suas apresentações anteriores. A culminância foi aberta para toda a comunidade escolar.

O engajamento dos alunos em todo esse processo foi excelente. O corpo docente acredita que o formato de apresentação de seminários, mesmo que tenha sido algo inovador para a realidade desse grupo escolar, foi algo que funcionou, fomentou o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e privilegiou a construção da autonomia nos alunos.

Gênero e o fazer docente: desafios e possibilidades

O primeiro ponto que devemos considerar como objeto de reflexão nesta seção é a formação docente. As/os professoras/es que entendem a necessidade do debate e do desenvolvimento de atividades acerca de temas como esses esbarram em um grande desafio: sua formação docente. Essa etapa transitória entre a conclusão da formação e o início da profissionalização é um ciclo difícil: fase de adaptação, de medo, de inexperiência e de insegurança. Nóvoa

(2019) nomeia essa estação do fim da formação até os primeiros anos de exercício docente como “tempo entre-dois”. Para o autor, essa etapa é crucial em nossa vida profissional e pessoal e

espanta, por isso, um certo vazio que se criou, pelo menos nas últimas décadas, em torno deste período. Podemos pensar esse tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas (NÓVOA, 2019, p. 200).

Além do desafio generalizado da formação, atualmente estamos tendo de lidar com mais um atentado específico no campo da formação: um ataque às instituições universitárias, principalmente aos cursos de formação de professores.

Estamos a viver um tempo difícil na formação de professores. Por um lado, há um ataque, em muitos países, às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de mediocridade e de irrelevância. Políticas conservadoras e neoliberais procuram regressar a um tempo anterior às escolas normais, quando não havia modelos institucionalizados de formação, mas apenas uma aprendizagem ao lado de um professor mais experiente. Vários programas de grande sucesso, como o *Teach for America*, que agora se expande pelo mundo, pretendem escolher na sociedade pessoas que tenham conhecimentos de uma dada matéria e treiná-las para serem professoras em seminários breves de 3 ou 4 semanas. É um retrocesso inaceitável (NÓVOA, 2019, p. 206).

Muitas/os professoras/es têm o desejo de introduzir em suas aulas abordagens que englobam temáticas contemporâneas e, ao mesmo tempo, polêmicas como gênero, sexualidades, intolerância religiosa, entre outras. Porém, mesmo tomados pelo desejo e pela consciência de seu papel de educadores e de transformadores sociais, sentem-se paralisados por acreditarem que não receberam a formação e os conhecimentos necessários para tais ações e, portanto, não possuem bagagem suficiente para dar conta de uma enxurrada de obrigações e questionamentos que são iminentes à decisão de uma abordagem nesses campos de conhecimento.

Desse modo, verifica-se a necessidade de debates acerca dos direitos humanos em âmbito escolar e, conseqüentemente, na formação inicial docente dos cursos de licenciaturas.

A inclusão dos direitos humanos nos currículos dos cursos de formação docente de todas as áreas é uma exigência prevista em legislação, que propicia conhecimentos que embasem a prática docente e contribuam para a construção de uma cultura da paz. A exemplo disso, temos as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior, definidas pela Resolução CNE nº 2/2015, que determinam a inclusão de pesquisas e estudo das relações entre educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, entre outros eixos temáticos, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que apresenta a linha de ação 18 para o ensino superior. Vejamos: “Introduzir a perspectiva da educação em direitos humanos como tema transversal nos cursos de licenciatura de todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 22).

No cenário contemporâneo, tem-se ampliado as discussões sobre gênero na sociedade. Um tema que tem sofrido transformações, sobretudo a partir da década de 1980. A Constituição Federal, promulgada em 1988, determina, no Art. 5º, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. No entanto, sabemos que, culturalmente, reproduzimos diversas práticas que reforçam hierarquias e divisões de papéis sociais baseados em gêneros e suas diferenciações. No ambiente escolar, por exemplo, há o costume de diferenciar um jogo ou uma brincadeira como “coisa de menino” ou “coisa de menina”, o que reforça na infância uma distinção baseada no sexismo.

Uma possibilidade de enfrentamento aos desafios que se apresentam é a assunção de uma prática pedagógica que objetive a redução das desigualdades e o combate à discriminação, pautada nos princípios dos Direitos Humanos, conforme prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento que se caracteriza como uma política pública que orienta ações educativas:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2007, p. 7).

Diante disso, a formação de professores ocupa papel primordial, pois, à medida que a sociedade vai se transformando e evoluindo, as relações sociais e a dinâmica das famílias também vão se performando, fato que acarreta uma grande concentração de responsabilidades para as escolas. Portanto, a formação docente, além de capacitar os graduandos para os saberes inerentes à sua área de formação, como Matemática, História e Ciências, deve incluir diálogos sobre temáticas como direitos humanos, cidadania, diversidade, gênero, entre outras.

O cenário pós-moderno, assim como a legislação vigente, exige dos cursos de formação docente, além do conhecimento técnico da área de formação, saberes pedagógicos que precisam estar articulados às práticas voltadas para

a diversidade e para o empoderamento dos grupos oprimidos historicamente. Candau (2013) nos diz que a educação em Direitos Humanos viabiliza a cidadania plena ao contribuir com o empoderamento do sujeito e dos grupos historicamente desfavorecidos, e é justamente acerca desse debate que a educação pós-crítica se fortifica.

Resultados e discussões

Este artigo tem por uma de suas finalidades apresentar como as práticas escolares contemporâneas em uma escola pública, localizada na região denominada Chatuba, têm refletido na formação de meninas e meninos, perpetuando diferenças e desconstruindo valores sustentados pelo sexismo e desrespeito ao outro; bem como analisar e refletir sobre a formação docente em gênero – a partir da execução de um projeto pedagógico – e em como esta reverbera na práxis pedagógica das/os docentes.

Para avaliar e discutir esses dados, utilizamos como referência um grupo de oito professoras (sete professoras em turma e uma coordenadora pedagógica) que compõem o quadro docente do primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano de escolaridade do turno da manhã – da referida unidade escolar municipal, já mencionada anteriormente.

Nossa opção metodológica recaiu na abordagem qualitativa, para investigação e coleta de dados, a partir da aplicação de questionários com perguntas fechadas. Cabe mencionar que, seguindo os protocolos éticos da pesquisa em Ciências Humanas, o nome da escola, bem como a identidade das interlocutoras, foi preservado. Assim, para garantir o anonimato, foram utilizados, neste texto, nomes fictícios para identificar as respondentes.

O objetivo principal das perguntas escolhidas foi identificar quais professoras deste grupo tiveram contato com a temática de gênero em sua formação docente; se consideravam necessária a abordagem da temática em seu processo de formação ou entendiam a ausência dele como uma deficiência formativa e se introduziam atividades ligadas ao tema em suas aulas. Além de perguntas sobre formação docente, avaliamos também dados relacionados à idade, à religião, ao conhecimento e à identificação com movimentos feministas, e solicitamos exemplos de atividades que podem ser usadas como ferramentas acerca da diversidade de gênero na busca pela produção de novos saberes e de um pensamento crítico-reflexivo para uma educação não discriminatória.

Avaliando os dados do questionário aplicado, percebemos que a faixa etária desse grupo docente varia entre 26 e 41 anos de idade. Quanto à formação, todas possuem formação em nível médio no curso de formação de professores (titulação básica para exercerem o cargo que ocupam). Apenas uma não possui formação em nível superior, e as demais alternam suas formações entre os

cursos de Pedagogia, Matemática, Educação Física, Direito e Marketing. Sobre o contato com a temática de gênero em sua formação, das oito professoras, cinco responderam que tiveram contato. Quando perguntadas se consideravam esse contato um benefício para sua formação, a professora Teresa respondeu:

Sim. Porque o machismo está enraizado em todas as esferas. Nossa atual justiça é um homem branco, hétero e cristão. E precisa ser desconstruída (Teresa, 26).

As professoras Joana e Paula responderam, respectivamente:

Considero importantíssimo, por contribuir na (sic) modificação de paradigmas historicamente integrados e impregnados na educação e na sociedade (Joana, 35).

Sim, porque é preciso incluir no currículo a discussão que envolva todas as questões relacionadas à sexualidade, para que a escola não se omita e deixe com (sic) que a temática fique entregue a informações infundadas, perpetuando mitos, tabus e preconceitos. Sendo assim, considero essenciais as discussões sobre gênero que fizeram parte da minha formação, pois possibilitou ter (sic) uma postura crítica e permear minha prática docente com intuito de contribuir para (sic) construção de uma sociedade verdadeiramente justa, solidária e inclusiva (Paula, 36).

Quando perguntadas se consideravam a ausência do contato uma deficiência em sua formação, a professora Maria respondeu:

Sim. Pois toda e qualquer temática que envolva aprendizagem sobre minorias e seus direitos e demandas são fundamentais para a área da educação (Maria, 38).

Perguntamos às entrevistadas se elas conheciam algo sobre movimentos feministas, qual percepção tinham sobre eles e se se consideravam feministas. Seis responderam que conhecem os movimentos. A professora Maria afirmou: “Ainda é um tabu dentro do espaço educacional”.

De fato, assim como a professora Maria pontuou, todos esses temas ainda são tabus no ambiente escolar, mas o que nos move é encontrar grupos docentes dispostos a reverberar essas questões sem que o medo às ofensivas dos ultraconservadores, a insegurança e o desânimo os impeça. Como podemos observar pelas respostas dadas ao questionário, este é o perfil desse grupo docente que se destaca por entender a importância de propostas laborais dentro dessas temáticas e de seus contextos sociais.

Quanto ao fato de se considerarem feministas, todas afirmaram que sim; porém, duas frisaram que não se consideravam radicais. Mas o que é ser feminista radical? Será que muitas mulheres têm medo de serem taxadas como radicais devido ao mito que se criou diante dessa corrente do movimento feminista? Ou ainda, será que elas entendem verdadeiramente o que é se enquadrar nessa vertente feminista? A professora Joana, uma das entrevistadas que respondeu que não se considerava feminista radical, quando questionada sobre o que ela entendia por ser feminista radical, respondeu:

Pra (sic) mim, ser feminista radical é aquela que considera todo homem machista e opressor. Eu acredito que já houve avanço do feminismo com as pautas levantadas e muitos homens já respeitam sim (sic) as mulheres e são feministas acreditando que as mulheres tem (sic) os mesmos direitos que os homens. E tem muitas mulheres que não enxergam dessa forma, acham que todo homem não presta, todo homem é um opressor; e vão pra (sic) rua e fazem manifestações mais sérias e nuas, e isso eu não concordo. Eu não faria, não concordo e não me identifico. Elas podem fazer porque é a concepção delas, mas eu não tenho essa concepção. Eu sou uma feminista que acredita que a gente tem os mesmos direitos que eles, e quando elas se tornam radicais assim, elas querem se sobrepor aos homens e, pra (sic) mim, isso não é uma visão justa (Joana, 35).

É burlesco pensar sobre esse imaginário que ronda o senso comum e faz com que até mesmo mulheres que se identificam com os movimentos feministas acreditem que feminismos, em qualquer instância, pregam uma ideologia de sobreposição do gênero feminino em relação ao masculino. Essa nada mais é do que uma grande falácia. O feminismo é, basicamente, um movimento que luta por direitos sociais e políticos iguais para homens e mulheres. E é por esses e outros achismos do senso comum difundidos erroneamente que ainda é necessário fazer a sociedade refletir e entender que os feminismos não têm nada a ver com ódio aos homens ou estereótipos de mulher raivosa, brava e/ou “surtada”.

Os feminismos, como movimentos sociais que são, se ramificam em várias vertentes. Isso quer dizer que existem várias formas de se pensar esse ideal de equiparação de direitos entre homens e mulheres. Para isso, existem diferentes formas de se pensar o feminismo, e certamente algumas dessas vertentes se encaixam na forma como cada mulher se identifica e enxerga o mundo a sua volta, entre elas o feminismo radical, que prega uma revolução total das estruturas.

A utilização do termo “radical” talvez seja o fator responsável pela interpretação errônea que fazem dessa vertente feminista. Afinal, o feminismo

radical não tem esse nome por ser extremista, mas sim por ser a vertente que acredita que a raiz das opressões sofridas por mulheres está consolidada nos papéis sociais atribuídos aos gêneros. Valendo-se de uma célebre e estúpida frase dita pela nossa atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos para exemplificar essa questão, seria basicamente dizer que: “Menino veste azul e menina veste rosa” (DAMARES, 2019). Em outros termos, significa dizer que feministas radicais entendem mulheres e homens de maneira biológica, e não social.

O feminismo radical é uma corrente feminista que se pauta sobre a afirmação de que a raiz das desigualdades sociais nas sociedades existentes é o patriarcado, a dominação do homem sobre a mulher. Daí a utilização do termo “radical”, já que a etimologia da palavra vem da referência em latim *radix*, que significa raiz. Para o feminismo radical, não funcionaria uma mulher buscar seu poder de modo individual se, estruturalmente, ela continuará sendo oprimida pelo machismo institucional de uma sociedade patriarcal.

Por isso, esse conceito feminista prega a revolução total das estruturas sociais. Segundo as feministas radicais, para vencer esse sistema de opressão feminina, não basta apenas concentrar esforços na busca de explicações sobre as diferenças entre os sexos e a subordinação da mulher no patriarcado. Elas defendem que mulheres devem se unir na luta contra os homens (argumento duramente criticado por feministas de outras correntes que consideram esse um argumento que reforça a ideia de “guerra dos sexos”), assim como rejeitar o Estado e todas as instituições formais por ser produto do homem, e, portanto, de caráter patriarcal (SILVA, 2008).

As radfem³ sugerem também a abolição da concepção de gênero, criando um mundo onde genitais sejam só mais uma característica física. Assim, essa linha acredita que não faria sentido pensar em mulheres cis e transgêneros, pois nem deveria existir a categoria mulher. Por fim, essa vertente também é contra a prostituição e a pornografia, pois entendem que essas ferramentas são só mais uma forma de homens objetificarem e explorarem corpos femininos.

Já a professora Maria, quando perguntada sobre o que entendia por ser feminista radical, respondeu:

Feminismo radical é, sobretudo, excludente, o que prejudica a imagem do termo Feminismo. Num país que mais mata mulheres trans e travestis, levantar a bandeira Radical é não respeitar a diversidade (Maria, 38).

Relativo ao desenvolvimento de atividades que envolvam as temáticas mencionadas, todas responderam que julgam de extrema importância e

3 Termo popularmente utilizado para denominar mulheres que se identificam como feministas radicais.

efetuem esses tipos de atividades em suas práticas docentes. Por fim, solicitamos que exemplificassem atividades desenvolvidas em suas classes, ao que nos forneceram como exemplos músicas que problematizam e nos levam a refletir sobre o papel das mulheres na sociedade – a MC Sofia é um bom exemplo de artista que trabalha esses conceitos com linguagem acessível a crianças e adolescentes – filmes e vídeos para debate, desconstrução de brinquedos e brincadeiras pautadas no binômio feminino/masculino e rodas de conversa com conteúdos relacionados à feminicídio/violência contra mulheres, ao papel social das mulheres e aos processos históricos que deram origem a estereótipos. Esses exemplos se configuram como mais uma alternativa possível de embate aos desafios e à sedimentação da práxis pedagógica.

A análise dos dados corrobora que as crenças e os valores das professoras entrevistadas favorecem a produção de novas concepções sobre gênero, feminismos e sexualidades no cotidiano escolar, buscando romper padrões e modelos hegemônicos estabelecidos socialmente. Como docentes, as professoras entrevistadas, em sua totalidade, consideram a necessidade de problematizar e desenvolver trabalhos com essas temáticas na escola, convidando alunas/os e responsáveis a repensarem suas práticas e representações.

Considerações finais

Embora tenham ocorrido avanços na sociedade em relação à quebra de paradigmas, ao combate, ao preconceito e ao respeito à diversidade, a partir das mudanças e avanços na legislação brasileira e na ampliação dos debates na sociedade, ainda há muito a ser feito.

A efetivação da cidadania implica na construção de uma identidade e do sentimento de pertencimento à sociedade, ou seja, é necessário que o indivíduo se sinta e se reconheça cidadão nas dimensões civil, política, social, econômica e intercultural.

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos ocupa papel fundamental por viabilizar a efetivação da cidadania ao permitir a ampliação dos debates acerca dos direitos fundamentais do sujeito enquanto ser humano, a partir do respeito às diferenças, sejam elas de orientação sexual, étnica, racial, cultural, de gênero ou de crenças religiosas.

Entendemos que as relações sociais estabelecidas na escola refletem a cultura da sociedade na qual está inserida e que a sociedade brasileira é preconceituosa e excludente. Desse modo, é necessário ampliar as discussões sobre temáticas referentes aos direitos humanos para que discentes sejam expostos a uma cultura do respeito à diferença e da igualdade de direitos. Diante do exposto, percebe-se que essa necessidade implica na inclusão dos

debates acerca dos temas de gênero na formação inicial de professores, uma vez que esse profissional ocupa importante papel na formação do cidadão em âmbito educacional.

Nessa relação entre o “velho” e o “novo”, o mundo contemporâneo ainda se configura de forma excludente com os grupos historicamente marginalizados. No que se refere à igualdade de gênero, mesmo que preconizada pela Constituição Federal, ainda não foi alcançada. De igual modo, obsoletas dinâmicas de formação docente, que se caracterizam pela forma despreocupada como tratam as pluralidades do ser social se perpetuam, impedindo que novos profissionais sejam preparados para lidar com segurança com as questões do mundo contemporâneo que tomam conta de nossa realidade escolar.

Por fim, conclui-se que a educação em gênero nos currículos de licenciatura propiciará aos graduandos conhecimentos acerca do reconhecimento do sujeito enquanto ser humano, a partir do princípio da dignidade humana e do respeito à diversidade, possibilitando que esses saberes embasem sua prática na escola para que discentes sejam multiplicadores de uma cultura dos direitos humanos e que em um futuro (espera-se que próximo) a igualdade garantida em lei seja efetivada na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado. Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, maio 2016, seção 1, p. 7-10.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANDAU, Vera *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade**: a vontade de saber. 18. ed. 1. v. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANÇA, F. F. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente**: uma proposta de intervenção. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

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

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Elisabete Rodrigues da. Feminismo radical – pensamento e movimento. **Revista Travessias**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2008.

“VOU FALAR ISSO PARA A MINHA MÃE!” FEMINISMOS E DIÁLOGOS NA RODA DE CONVERSA

Marcélia Amorim Cardoso¹
Fernanda Maria da Silva²

Introdução

Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos – O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos, superstição e mentiras
Olympe Gouges (1791).

Olympe de Gouges, pseudônimo de *Marie Gouze (1748-1793)*, escritora, defensora e partícipe do movimento que culminou na Revolução Francesa, propôs uma Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã, publicada em 1791, em uma carta para a rainha Maria Antonieta e encaminhada à Assembleia Nacional da França, pleiteando a aprovação tal qual ocorreu com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em agosto de 1789. Porém,

em 1793 ela foi guilhotinada em Paris. E a condenação deveu-se ao fato de ela ter-se oposto aos conhecidos revolucionários Robespierre e Marat, que a consideraram mulher “desnaturada” e “perigosa demais”. Ao ser conduzida à morte, Olympe de Gouges teria afirmado: “A mulher tem o direito de subir ao cadafalso; ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna” (ASSMANN, 2007, p. 1).

A guilhotina sexista tinha seu propósito. Os ares revolucionários que modificaram o rumo da história das sociedades ocidentais europeias, não previam a revolução dentro de casa, porém, ao bradar na invisibilizada e guilhotinada Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã: “Mulher, acorda!

1 Doutora em Educação em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, modalidade Normal da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Pesquisadora do FRECON/UFRRJ, Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo. Contato: myramarcel@gmail.com

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Contato: femaria8@yahoo.com.br

A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos – O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos, superstição e mentiras”, Gouges, acendeu a chama da indignação feminista e provocou: “Ó, mulheres! Mulheres, quando deixareis vós de ser cegas?” (GOUGES, 2007, p. 140).

O colonialismo e o patriarcado demarcam um lugar de subalternidade a tudo aquilo que não coaduna com a mentalidade e com o discurso homogeneizador de normas e modelos guias para uma vida considerada ‘civilizada’. Os padrões eurocêntricos fundados na supremacia branca, masculina e cristã expurga os diferentes, impondo tratamento social desigual e injusto, reproduzido e conservado pelas instituições. As mulheres, nesse contexto, têm suas existências marcadas com o rótulo de seres inferiores, dotadas de pouca inteligência, frágeis e dependentes. E nesse parâmetro, as mulheres negras e pobres são jogadas na total inexistência social, quando não, lhes sobram papéis sociais atribuídos pelo racismo, pela hierarquia de gênero e pela hipersexualização, como bem nos aponta Sueli Carneiro (2001, p. 1)

Nós mulheres negras, fazendo 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 trabalhar! Fazemos parte 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 dondocas, ou mulatas tipo exportação (CARNEIRO, 2001, p. 1).

A guilhotina não calou as mulheres, ao contrário. Apesar das forças desiguais diante da ofensiva opressora sexista, blindada pelo capitalismo, os movimentos feministas se organizam ao longo dos séculos seguintes e configuram-se em transformadores de uma nova ordem e uma outra mentalidade.

A luta feminista ganha repercussão mundial, amplia suas análises sobre as raízes da realidade opressora e reivindica a flexão do termo que a identifica. Passa ser plural. **As lutas feministas** extrapolam o reconhecimento de direitos iguais e adentram para uma outra lógica que põe em pauta de debate e críticas as estruturas econômicas e as relações de poder sexistas, os sistemas políticos patriarcais e as reivindicações dos próprios movimentos feministas, questionando expressões que universalizam determinadas imagens do feminismo e da mulher. Análises macro e micro das relações, das culturas e das histórias das nações fora do eixo ocidental, branco, masculino, europeu e imperialista, condensam as teorias que respaldam os movimentos feministas negras, indígenas, latinas e asiáticas.

O Movimento Feminista desponta nas resistências e enfrentamentos contra as injustiças sociais e determinações legais e políticas desiguais impostas às mulheres. Nas lutas pelos direitos políticos, liberdade sexual, maternidade e direitos de reprodução e no debate interseccional contra qualquer tipo de opressão com base na raça, classe, comportamento ou orientação sexual, proposto principalmente por Kimberlé Crenshaw (2002), Angela Davis (1981/2016) e Judith Butler (1990/2003), por exemplo.

Tais debates, reflexões e históricos de lutas devem compor o currículo escolar de forma direta e pontual. Oportunidades para imersões, diálogos e estudos sobre os feminismos e a luta contra toda e qualquer forma de discriminação, precisam ser fomentadas na construção de uma sociedade mais justa e democrática através da consolidação de uma educação de uma educação antissexista e antirracista. É isso que contamos aqui. Um pequeno recorte da experiência pedagógica vivenciada em espaço de formação de jovens estudantes do ensino médio e futuras professoras.

A proposta desse texto surge a partir das narrativas obtidas ao longo da pesquisa para a tese de doutorado³ realizada com turmas do Curso Normal⁴ e da Roda de Conversa proposta pela professora Fernanda Maria da Silva em suas aulas de Filosofia, nas quais no cerne estava a obra de Angela Davis, *Mulheres, Raça e Classe*.

Esse texto foi gestado nas experiências docentes de duas mulheres, professoras atuantes no Curso Normal, nascidas na e da periferia e nela propositoras de práticas reflexivas de uma pedagogia crítica e emancipadora. Docências forjadas no chão das escolas públicas das periferias. O relato aqui descrito propôs conversas que passeiam entre as obras de Angela Davis, Nietzsche e Paulo Freire. Torneiam as didáticas com grupos juvenis, partícipes de processos formativos também para a docência. No molejo das experiências, propomos contar nossas conversas com estudantes sobre os feminismos.

Inicialmente, contextualizamos brevemente o Curso Normal como o cenário desse relato tanto imerso em cotidianos escolares, quanto presente na história da educação feminina brasileira. Posteriormente delineamos a metodologia para a gestação desse relato, a partir da Roda de Conversa e toda sua potência dialógica de (re)construção constante de falas e pronunciamentos. Para além de uma técnica investigativa, a Roda de Conversa possibilita entre os participantes, inúmeras (re)interpretações de suas experiências a partir das experiências narradas, reconfigurando as próprias análises da realidade. O encontro, a troca e o diálogo ampliam as imersões em memórias e cocriações

3 Com o título "Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense" sob a orientação do professor Dr. Aristóteles de Paula Berino – PPGEduc/UFRRJ (CARDOSO, 2019).

4 Ensino médio, modalidade Normal. Curso de formação de professorxs com habilitação para a docência em turmas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. É oferecido pelo sistema estadual de ensino.

de fabulações das experiências, das histórias de vida e de situações pessoais e sociais da própria existência. A seguir apresentamos a experiência narrada pela professora Fernanda Maria da Silva com as/os estudantes normalistas e, para finalizar, nossas apreciações de todo o processo.

O Curso Normal no Brasil: breves sinalizações

Entrar para a carreira de magistério, naquela época, dependia de ser indicado por alguém e as nossas relações com as famílias importantes de Belo Horizonte estavam marcadas pela nossa condição de subalternidade
Conceição Evaristo (2009).

Maria da Conceição Evaristo de Brito, escritora e professora formou-se em 1971 no Instituto de Educação de Minas Gerais, onde concluiu o Curso Normal. Dois anos depois muda-se para o Rio de Janeiro para assumir sua vaga de professora após realizar concurso. “Tenho sido professora e aprendiz por essas escolas do município do Rio de Janeiro” (ITAÚ CULTURAL, 2021). Assim como Conceição Evaristo, muitas meninas pobres ingressam no Curso Normal como uma das poucas opções acessíveis de profissionalização.

O Curso Normal marca a história da educação brasileira, como o início de um conjunto de políticas educacionais controversas e insípidas voltadas para a formação de professores. Instituída em 1835, em Niterói, a primeira Escola Normal das Américas intencionava formar professores do sexo masculino, para instruir as camadas populares da sociedade visando incutir regras de civildade e de ordem pública, na impregnação de uma moral universal prescrita sob égides da lógica ocidental europeia, masculina, branca, homofóbica, iluminista e cristã. O modelo de escolarização que se seguia, respaldava-se no ideal de homem branco e aristocrático impondo às mulheres a subalternidade.

As percepções sobre a educação da criança pequena e suas necessidades voltadas aos cuidados maternos, as transformações sociais ocorridas ao longo dos processos embrionários de industrialização e urbanização no Brasil do final do século XIX, e a ampliação paulatina da oferta de escolarização, criaram oportunidades para as mulheres ingressarem ou darem continuidade aos seus estudos, favorecendo a criação de uma carreira profissional feminina, impactando de certa forma seus destinos de mulheres-esposas. Saem do mundo doméstico e ingressam nas escolas normais, configurando a profissão docente antes exclusivamente masculina. Catani (1997, p. 78) nos fala que

a entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma

assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula⁵.

Em relação à educação feminina das classes abastadas, saber ler, escrever, além de outras habilidades domésticas, passou a ser valor agregado ao matrimônio. Quanto mais instruída dentro de um determinado núcleo de conhecimentos, maior a oportunidade de um casamento financeiramente vantajoso pontuado na promessa de mães aptas para educar sua prole na moralidade, nos bons costumes e nas primeiras letras, princípios condizentes com os ideais do projeto civilizatório republicano de nação. Portanto, a educação era privilégio de apenas algumas. As mulheres negras não escravizadas e as brancas que nasciam nas classes populares, além de arcar com toda a dinâmica doméstica, a criação das crianças e o sustento, muitas vezes abandonadas pelos pais de suas filhas e filhos, não ousavam em pensar que a escola seria um lugar também para si. Aprendiam desde muito cedo que o trabalho e a escola pareciam combinações destoantes para a necessidade imediata de sobrevivência.

Ao longo da história da educação brasileira, o Curso Normal esteve entre o fogo do inferno e as brumas celestiais dos projetos e políticas de formação docente pautadas por inúmeras idealizações de escola, sociedade e magistério. O golpe derradeiro para o curso se deu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, que institui o nível superior para o exercício do magistério, porém, em 2017, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro alterou o artigo 62 da referida LDBEN, admitindo, para formação nos anos iniciais da educação básica, o Curso Normal.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em todo o país ainda resistem os Cursos Normais em 17 Estados. Segundo Censo Escolar (BRASIL, INEP, 2019), Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e Tocantins possuem escolas de Curso Normal em Nível Médio, perfazendo um total de 78.773 matrículas em 1.073 estabelecimentos, abarcando 11.994 professoras e professores.

5 Em relação ao ingresso das mulheres negras no magistério ver: Romão (2005), Schueler (2007), Müller (2014) e Fonseca e Barros (2016).

O Estado do Rio de Janeiro conta com 1.288 escolas, sendo que 1.114 possuem Ensino Médio e dessas, 96 mantém o Curso Normal com um quadro de 19.998 alunas e alunos e 2.771 docentes, segundo o Censo 2018 (BRASIL, INEP, 2019). Dessas matrículas, 6.613 foram realizadas em escolas estaduais localizadas na Baixada Fluminense. E é nessa região que se localiza o Colégio, cenário do relato aqui apresentado.

O colégio oferece o ensino médio, em formação geral e na modalidade normal, possui 1.800 estudantes, distribuídos em três turnos, sendo turno integral para mais de 200 normalistas (estudantes do Curso Normal). Uma pequena parcela das estudantes reside perto do Colégio, sendo a grande parte das normalistas moradoras de bairros distantes. O Curso Normal é um curso em que a maioria das alunas é negra e oriunda da classe trabalhadora mantendo-se nos estudos com muitas dificuldades. Nosso compromisso, além da marca que o magistério nos imprime, é por uma educação popular emancipatória em práticas e currículos que dialogue com grupos sociais invisibilizados e milite por uma educação ética e político-social, por isso o diálogo e o pronunciamento desses grupos são as bases das condutas pedagógicas assumidas por nós. Assim, a escolha pela Roda de Conversa como metodologia se justifica.

Roda de Conversas: dispositivo para o pensar compartilhado

*Mulher na roda não é pra enfeitar
Mulher na roda é pra ensinar
E não precisa dar espaço pois ela já conquistou
E hoje cantar bem na roda não é só pra cantador*
Carolina Soares (2008).

Roda de capoeira, roda de samba, ciranda de roda, brincadeira de roda, roda de amigos. A formação em roda está presente na prática humana há muito tempo. As danças ritualísticas circulares fazem parte do universo místico-religioso de grupos, tradições e culturas. Reuniões tribais acontecem em grandes rodas para a tomada das decisões por todo os componentes.

A formação circular, ou melhor a roda, seja em movimento através da dança, seja alocada em uma assembleia, denota sua premissa democrática, dialógica e coletiva. As tendências progressistas da educação recorrem às rodas como um dispositivo didático, considerando essa formação espacial propícia às interações em fluxo dinâmico no intercâmbio de informações e narrativas.

A abordagem qualitativa de pesquisa social insere a roda de conversas em seu conjunto de técnicas de investigação, pela potência em criar espaço de diálogo, narrativas e escuta na imersão de pesquisadores e na aproximação com a/os colaboradores participantes.

Somos professoras motivadas pelos debates feministas e antirracista e como praticantes da pedagogia crítica e emancipatória, elegemos como tronco de nosso exercício pedagógico o diálogo, a escuta, os pronunciamentos, os cotidianos e as narrativas promovidas pelas Rodas de Conversas. Em nossas leituras de Paulo Freire (1984, 1992, 2000, 2008, 2015) encontramos ecos da emancipação na apropriação dialógica e dialética da experimentação da palavra, das práticas inventivas e das fabulações, das “microemancipações”. Existir humanamente é pronunciar a palavra e o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles e delas novo pronunciar, uma nova prática inventiva é acionada. E nesse processo fazem-se seres humanos a fazer o mundo, emancipando a si e a/ao outra/o.

Nascido das vivências e experiências profissional e de vida com as juventudes normalistas e suas fabulações, pronunciamentos do/com/no mundo, o relato aqui apresentado constitui-se de nossa imersão nos cotidianos do colégio que possibilita narrativas ricas em detalhes da complexa constituição da diversidade conceitual e identitária que a contemporaneidade coloca, como a que se segue. Cenário de resistências (e existências estéticas) juvenis, a escola de ensino médio é lugar de sociabilidade e experiências. Nas resistências contra a unificação do ser, falas são pronunciadas em sentidos e significados:

A hora do intervalo (não pode ser referida de “recreio”, pois para a/os jovens esta referência os “identificaria” como crianças) é “a hora delas”, é um tempo espaço de visibilidades, encontros, disputas e tantas outras formas de sociabilidade. Um grupo de estudantes das turmas que leciono e de outras que não trabalho, me parou para falar sobre a proibição do uso de calças para as normalistas. Argumentos do tipo: “não tem nada a ver”; “todo mundo usa calça, até a professora, que nunca vi de saia ou vestido”. (De repente me dei conta que realmente não uso). B. se aproxima e logo alvoroça as meninas perguntando sobre o assunto. As meninas com sarcasmo dizem que ele teria que usar saia também, já que era gay. B responde com indignação: “- eu não preciso usar saia só porque sou gay. Não tem nada a ver. E tem mais, adoooooooooooo me vestir de homenzinho”. Diário de Campo (CARDOSO, 2019, p. 108).

Nessa breve conversa de corredor, em momento de informalidade e certa liberdade, a liberdade de estar fora da sala, todos os sentidos falam, dizem a vida. A/Os jovens que ali travavam percepções, reivindicações, análises do seu viver, apresentavam suas/seus leitura/sentidos de mundo. A saia como elemento da conversa/provocação entre as jovens, discorre o que está posto ainda nas normatizações de papéis e comportamentos. A ‘saia’ tem como deflagrador o estereótipo patriarcal ainda enraizado na sociedade brasileira

provedor do preconceituoso e ultrapassado jargão: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, teimoso, insiste em perfilar a nocividade de um pensamento arcaico. Dessas conversas podemos construir práticas pedagógicas que provocam reflexão, o diálogo e a ruptura com pensamentos (e práticas) contrárias aos direitos humanos.

Paulo Freire afirma que começou a aprender sobre o sexismo com as feministas, principalmente com as feministas estadunidenses, que ao criticarem a linguagem machista utilizada em suas obras, apontaram para o autor o quanto estava imerso em questões e debates preocupados apenas com a opressão de classe, alertando-o para outras demandas. Se justificando, ele diz: “estou apenas esclarecendo que, durante meus anos de formação, eu não escapei dos poderes envolventes de uma cultura altamente sexista no meu país” (FREIRE, 2015, p. 261). bell hooks em seu livro intitulado *ensinando a transgredir* escreve um capítulo inteiro dedicado a Freire, em forma de entrevista que faz a si mesma, cujo tema é o autor. “Quis falar sobre Paulo e sua obra deste jeito porque ele me proporciona uma intimidade – uma familiaridade” (hooks, 2013, p. 65). A familiaridade dessa forma de escrita, ao romper com estruturas cartesianas, permite à autora um “modo de partilhar a doçura, a solidariedade sobre qual falo”. A simulada entrevista, assim como as narrativas, pronunciamento do/para/com o mundo, são movimentos que a pesquisa pós-crítica em educação promove ao trazer as falas dos participantes como elemento central do estudo. As falas de si e do mundo. Descobertas e reflexões.

Nos espaços escolares, as falas estudantis (ainda pouco ouvidas e dialogadas) se misturam às regras e às rotinas, impregnadas do roteiro de conteúdos para o treinamento da prova do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) ou outras formas de controle e ‘acesso’ oferecidas às classes populares. Temas permeados de ‘necessidades de exercício para a redação’ e ‘anseios e perspectivas juvenis’ compartilham o mesmo espaço e cotidianos em sala de aula. Os feminismos compõem esse acervo temático que volta e meia são acionados em conversas informais pelos corredores ou atividades acadêmicas promovidas por professoras participantes de movimentos feministas ou simpatizantes que provocam debates para ampliar os acessos à temática de forma mais consistente, tanto de forma prática quanto teórica. Momento de reflexões e debates provocados pelas Rodas de Conversas aprofundam, reconfiguram ou reiteram atitudes juvenis diante do mundo.

As Rodas de Conversas podem ser percebidas como dispositivos dialógicos, produtores de conhecimentos coletivamente contextualizados, privilegiando a fala reflexiva, crítica e analítica, a escuta atenta e sensível e o saber de experiência feito tão valorizados e defendidos por Paulo Freire, sendo bem

próximas ao processo que nomeou de ‘Círculos de Cultura’. Segundo Freire (2000, p. 103) são espaço/tempo de fala e escuta de “debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações”. De marca participativa e dialógica, os Círculos de Cultura, assim como as Rodas de Conversa, constituem-se tanto em processos investigativos acadêmicos como em processos didático-pedagógicos dinâmicos e inclusivos, intensificando a participação das pessoas envolvidas nessa prática. Como atividade em sala de aula, a Roda de Conversa amplia o diálogo e a participação de estudantes e docentes em trocas e reflexões constitutivas de saberes e percepções da realidade, no intuito de transformá-la.

A professora Fernanda traz em seu relato a Roda de Conversa e sinalizações que nos indicam o quanto é necessário ouvir, dialogar, debater. Restaurar elementos de emancipação nas constituições das perspectivas juvenis de mundo e de pessoa. A educação para transgredir, como nos indica bell hooks, é uma prática libertadora que nos obriga a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito, por isso, falar sobre os feminismos rompe com perspectivas estagnadas e ainda perpetuadas (em outras/novas formas) entre as juventudes, entre docentes e pessoas envolvidas na escola e na educação.

Nesse sentido, as narrativas como presentificações das experiências na ruptura da cultura do silêncio, busca a partilha do viver nas falas e fabulações individuais e coletivas. Em cotidianos escolares, a prática de uma cultura do silêncio permanece, como nos diz Freire (1984), prescrevendo-se nas condutas opressoras das formas de ser, pensar e expressar, daqueles em posição dominante. Em seu oposto o diálogo é circulante, fundante de relações e provocador de conhecimento. Nas falas e nas escutas são acionados mecanismos interpessoais de vivências práticas, memórias e saberes tecidos em teares das convivências, afetos e histórias.

Vamos fazer uma roda de conversa: um relato de experiência da professora Fernanda

A origem da noção burguesa de que a mulher é a eterna serva do homem carrega em si um enredo revelador
Angela Davis (2016).

Para a realização dessa roda, utilizei como referencial teórico o livro *Mulheres, Raça e Classe*, da intelectual e feminista estadunidense Angela Davis (2016). Discorreremos sobre alguns dos temas tratados na obra, tais como: o papel da mulher negra no trabalho escravo, controle de natalidade e direitos reprodutivos; e obsolescência das tarefas domésticas.

Os temas foram desenvolvidos a partir do momento em que as alunas e os alunos demonstravam o interesse em continuar conversando sobre ele. Os assuntos foram debatidos de acordo com a realidade das alunas e dos alunos. Os itens mais explorados foram: a ideologia da feminilidade, a questão do assédio sexual na atualidade e as tarefas domésticas realizadas por mulheres ainda hoje.

Fizemos uma roda. Propus uma conversa após a leitura de partes do referido livro. Prestamos atenção quando eu afirmei, de acordo com Davis, que as mulheres escravizadas eram vistas, não menos do que os homens escravizados, como unidades de trabalho lucrativas e que, para os proprietários de escravos, elas seriam consideradas desprovidas de gênero. As mulheres negras escravizadas eram trabalhadoras em tempo integral para seu proprietário, e somente ocasionalmente exerciam o papel de esposa, mãe e dona de casa.

A esse respeito, conversamos sobre a ideologia da feminilidade que, de acordo com a autora, ressalta o papel das mulheres como mães e donas de casa amáveis. As mulheres negras não estavam incluídas nessa ideologia, aos olhos de seus proprietários, elas não eram vistas como mães, mas como instrumento de garantia de aumento da força de trabalho, eram apenas “reprodutoras”. O trabalho sempre ocupou um enorme espaço na vida dessas mulheres, que durante o processo de escravização, trabalhavam pesado na lavoura, tanto quanto os homens. Sofriam abusos sexuais e, além do trabalho pesado e do açoite, sofriam outros maus-tratos que só poderiam ser conferidos a elas.

De acordo com Davis (1016), o estupro era uma expressão do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor. O padrão de estupros instituídos durante a escravidão era uma arma de dominação e repressão, e o objetivo era aniquilar o desejo das escravizadas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros.

Nesse momento, as alunas e os alunos levantaram várias questões sobre comportamentos. Será que o modo como uma mulher se veste autoriza um homem a cometer violência sexual contra ela? Será que se uma mulher “não se dá ao respeito” justifica um estupro? A partir do que foi estudado, concluímos que a violência sexual não está relacionada com o desejo, mas sim com o poder. E que a pessoa que sofre violência é a vítima, não importa a roupa que estiver vestindo ou o seu comportamento.

As escravizadas eram estupradas e a responsabilidade era dos abusadores, que desejavam impor a repressão e o medo através desses atos. Foi importante observar o assentimento das alunas e alunos sobre essas conclusões. E perceber que alguns alunos que acreditavam na culpa da vítima em algum grau, refletindo e mudando de ideia.

Discutimos o papel que se espera das mulheres na sociedade e salientamos que a feminilidade é uma construção social que pode ser facilmente

questionada a partir do que estudamos, vimos que as mulheres negras não eram tratadas como frágeis e que não exerciam a função de mães zelosas e cuidadoras dos maridos. Logo, as mulheres não nascem frágeis e não estão destinadas a serem apenas donas de casa e cuidadoras.

Refletimos sobre essa função atribuída às mulheres e pensamos algumas questões a fim de desconstruir essa ideia de mulher submissa, obediente, que necessita ser mãe para sentir-se inteira, que precisa se casar, cuidar da casa, dos filhos e do marido. Pensamos numa mulher que não tenha esses valores como constituintes da formação de seu ser, pensamos em mulheres que tenham objetivos de estudar, de crescer profissionalmente, de ter independência financeira e de decisões das próprias escolhas. Mulheres que participam efetivamente da vida pública.

O lugar da mulher não é dentro de casa, o lugar da mulher é onde ela quiser. Se ela quiser estar no mercado de trabalho, se ela quiser estar na vida pública, se ela quiser exercer a função de intelectual na sociedade...; onde ela quiser estar, ela deve ser apoiada. O lugar das mulheres negras historicamente não foi dentro de casa, sempre foi um lugar de luta pela liberdade, pelos direitos dos negros, inclusive, o direito de ter uma família e de ser mãe de seus próprios filhos.

Fizemos uma analogia entre a situação das escravizadas que não podiam cuidar de seus filhos, mas que cuidavam dos filhos dos senhores de escravos, como a situação das empregadas domésticas negras na atualidade, que trabalham como empregadas domésticas para mulheres brancas. Elas deixam seus filhos em casa para cuidar dos filhos das patroas brancas e em condições de trabalho que muitas vezes dificultam a vida familiar, social e econômica das mulheres negras.

Davis (2016) explica que durante as primeiras décadas do século XIX, com o advento da Revolução Industrial, a vida das mulheres brancas estadunidenses sofreu uma profunda transformação, pois o sistema fabril absorveu as atividades econômicas que antes eram executadas dentro de casa por mulheres brancas. Por conta disso, a condição social da mulher branca começou a declinar.

Desse modo, o lugar da mulher branca era mesmo em casa, mas durante a era pré-industrial a economia centrava-se na casa e nas terras cultiváveis ao redor. As mulheres eram manufadoras, faziam tecidos, roupas, velas, sabão e quase tudo o que era necessário para a família. O lugar das mulheres era em casa, mas elas trabalhavam de forma produtiva no contexto da economia doméstica e seu trabalho tinha o mesmo prestígio que o trabalho dos homens, que trabalhavam nas terras cultiváveis ao redor da casa. No papel de trabalhadoras, as mulheres possuíam igualdade econômica, já no papel de esposas passaram a ser serviçais dos maridos; e no papel de mães, apenas repositoras da vida humana.

Nessa altura da conversa, as alunas e os alunos ficaram surpresa/os em descobrir que antes da Revolução Industrial o trabalho das mulheres possuía o mesmo respeito social que o trabalho dos homens e que elas contribuíam tanto quanto eles para a vida econômica da família. Ou seja, o lugar das mulheres vinha sendo em casa porque era em casa que elas produziam e proviam o sustento de suas famílias.

De acordo com Davis (2016), em 1833, na nova era do capitalismo industrial, muitas mulheres da classe média perceberam que perderam sua importância econômica no lar e que sua condição social também sofreu alteração semelhante. Nesse processo, elas foram transformadas em donas de casa e mães; porém, passaram a ter tempo livre. Elas enxergaram suas atuações a favor da causa abolicionista dos Estados Unidos como uma oportunidade de provar seu valor, pois naquele espaço elas poderiam ser apreciadas por seu trabalho, ou seja, por outro parâmetro, que não fosse o de esposa e mãe.

Para o filósofo Nietzsche (2002), os valores não são universais e tampouco, objetivos. Eles são criados em determinado tempo histórico e determinada cultura, e servem a certos interesses. Ele critica essa ideia de verdade como unidade universal e propõe a “transvaloração de todos os valores”.

Concordando com Nietzsche, foi importante a discussão dessa parte do livro de Angela Davis para observarmos como as “verdades” vão se transformando de acordo com os contextos sociais e econômicos, e com os interesses de determinados grupos. As “verdades” estão sempre em transformação e as mulheres podem e devem transformar as suas realidades de acordo com os seus interesses e da sociedade.

Discutimos sobre o controle de natalidade, pois Angela Davis afirma ser este controle um pré-requisito fundamental para a emancipação das mulheres. Porém, não aprofundamos no tema, pois o interesse das alunas e alunos permaneceu apenas ao redor do assunto “aborto”. Sobre ser a favor ou contra o aborto. Essa parte foi importante para pontuarmos que a relevância dessa pauta no Brasil se dá por conta dos altos índices de mortes de mulheres em abortos ilegais. As alunas e os alunos comentaram sobre a urgência de desvincular os debates que são de interesses públicos a argumentos de bases morais e religiosas, ou seja, a importância de discutir esse assunto fundamentado em argumentos científicos, e não religiosos e morais, como observamos que vem acontecendo.

Por fim, o assunto mais polêmico surpreendentemente foi quando Angela Davis afirma que os trabalhos domésticos são invisíveis, exaustivos, repetitivos, improdutivos e nada criativos. Nesse momento, as alunas deram um grito! E disseram: vou falar isso para a minha mãe! Segundo elas, suas mães as obrigam a executar os trabalhos domésticos e dizem que a execução desse

trabalho é importante. Elas disseram que a partir daquele momento, quando suas mães usarem esse argumento, elas irão contrapor dizendo que ao executar os trabalhos domésticos, elas estão realizando um trabalho improdutivo, pois elas não estariam aprendendo algo que fosse fundamental para uma ascensão ou um crescimento profissional e intelectual. É um trabalho que se tivesse outras pessoas que o fizessem em seu lugar, isso não causaria perda para quem deixou de fazer, só traria satisfação e mais tempo para realizar outras atividades mais prazerosas.

Do nosso ponto de vista, essa roda de conversa foi bastante reveladora. Conversar sobre a ideologia da feminilidade foi muito importante para ajudar a fortalecer as alunas nas suas lutas diárias, nas repressões que sofrem e na questão da autoestima. Algumas alunas relataram que foi libertador para elas descobrir que não precisam seguir o padrão imposto, que não precisam seguir nenhum padrão, que uma mulher não precisa ser como a sociedade diz que ela tem que ser.

Uma aluna – que se disse angustiada por conta da questão do padrão de beleza – fez uma fala emocionante. Disse que se sentia aliviada, pois era constantemente comparada com a mãe, que é uma mulher que está dentro do padrão de beleza vigente. Essa aluna disse que entendeu que não precisa ser como a mãe, cujo fenótipo enquadra-se nos padrões eurocêtricos, mas pode ser ela mesma e sentir-se bem por isso. Disse, também que entendeu que uma mulher não precisa de rótulos ou padrões para sentir-se bonita ou aceita, mas que sua atitude deve ser de questionar os padrões impostos.

Ao compreender isso, essa aluna percebeu que não precisava ter os cabelos lisos para ser bonita, entendeu que não precisava seguir o padrão; que podia se sentir bem mesmo estando fora desse padrão imposto a uma população mestiça, como é a população brasileira.

Nesse sentido, pensar como o privilégio que acompanha a cor branca na construção da sociedade brasileira é importante. Vron Ware (2004, p. 10) organizou o livro *“Branquidade: Identidade Branca e Multiculturalismo”* enfatizando que “a branquitude foi construída a um custo indizível para a humanidade, mas também pode ser desconstruída”, em uma proposta de pauta para o conjunto de lutas visando pôr fim a todas as formas de injustiças. Nesse livro Vron Ware convida Liv Sovik que escreve o ensaio *“Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e média no Brasil”*. Sovik discorre sobre as figuras de destaque no carnaval do Rio de Janeiro, tanto nos carros alegóricos quanto nos postos de rainha da bateria, estas costumam ser loiras. Sovik ressalta que elas chegam às escolas de samba por convite, para participar no evento onde se valoriza a “beleza” e, muitas vezes, elas têm aulas com as mulheres da comunidade para aprender a sambar.

Portanto, o modelo de branquidade ainda é hegemônico no ideal estético, coisa que não causa constrangimento, ao contrário, é naturalizado. E os padrões eurocêntricos permanecem em evidência desproporcional nos meios de comunicação, pois é o modelo de ideário que os veículos de promoção de produtos no Brasil buscam, apesar do Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 prever princípio da proporcionalidade do número de pessoas negras em produções audiovisuais e publicidade.

Considerações finais

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo
Lélia Gonzalez (2019).

A educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da liberdade
Paulo Freire (2008).

As pesquisas pós-críticas em educação se propõem romper com análises engessadas da realidade em que ‘falamos’ pela pessoa que participa do evento. Influenciadas pela filosofia da diferença, pelo pós-estruturalismo, pelos estudos feministas e de gênero, estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, entre outros, constroem caminhos metodológicos na imersão dos cotidianos. Aqui optou-se pela Roda de Conversa como um dispositivo de pesquisa e prática pedagógica de inspiração freiriana. A escolha pela Roda de Conversa se deu por sua potência dialógica e construtiva do devir, do encontro e da troca, em que pronunciamentos e leituras de mundo se presentificam inaugurando novas/outras possibilidades de ser, estar, ver e intervir no mundo.

Nesse estudo, as narrativas, as falas provocadas pela Roda de Conversa, as experiências e o relato da prática docente iniciam um diálogo com os feminismos e a educação. Dizemos iniciam, pois muito ainda precisa ser dito, ouvido, narrado, praticado e transformado, no que refere às condições das mulheres, sobretudo das mulheres negras, na sociedade brasileira.

Motivada pela temática proposta na obra de Angela Davis, a Roda de Conversa provocou círculos concêntricos freirianos de reflexões que foram do geral ao particular (voltando-se para o geral, problematizado) identificando a dominação como o tema fundamental, ‘que supõe seu reverso, o tema da libertação’ (FREIRE, 2008, p. 22). Estudantes, através da provocação temática, identificam em suas experiências de vida situações de dominação, transcendendo para a reivindicação de libertação. Do aborto como interesse de discussão, do trabalho doméstico imposto ao padrão embranquecedor de

beleza, as reflexões das jovens perpassaram do tema amplo, feminismo, às opressões do cotidiano. Denunciam e assumem outra atitude. O concreto e o abstrato em ‘interligação dialética no ato da reflexão’ (2008). Percebem-se, situam-se e no processo, conscientizam-se: “Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (2008, p. 41).

A formação docente inicial em nível médio, na modalidade Normal, ainda oferecido em alguns estados brasileiros, não deve ser eximida de críticas quanto à forma, processos e estruturas, porém, em alguns casos é uma alternativa de curso profissionalizante para classes populares, debate que não cabe nesse espaço. O relato da experiência docente aqui descrita revelou o quando o diálogo promove transformações em quem dele participa e, também, o quanto o poder simbólico está presente nas relações, saberes e cotidianos opressores.

Bourdieu (2006) nos alerta que o poder simbólico é um poder de construção da realidade e que esse poder tende a estabelecer um sentido do mundo como uma concepção homogênea. É um poder invisível que será reproduzido a partir de frases de efeito. Esse poder conta com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele e daqueles que o exercem. Assim sendo, observarmos pessoas que estão sujeitas a algum poder de dominação defenderem as ideias que reprimem e discriminam a elas próprias.

Esse é o poder de naturalização que possibilita a reprodução da ordem social sem que haja uma reflexão sobre ela. Naturalização que esconde os problemas de gênero, raça e de classe sob a forma de frases de efeito que são repetidas inúmeras vezes sem a devida reflexão e/ou contestação. Mas será que uma pessoa que sofre uma dominação não consegue refletir e perceber que algo não está de acordo com os princípios da igualdade?

Paulo Freire (2008, p. 34) nos ajuda a entender esse antagonismo quando localiza no oprimido o opressor, “o dualismo dos oprimidos, que são ao mesmo tempo eles mesmos e o opressor, cuja imagem interiorizam”. É sob esse aspecto que percebemos que, infelizmente, as mães das estudantes que verbalizaram a opressão que sentem pela obrigatoriedade da realização das tarefas domésticas, acreditam e reproduzem a ideia de que a mulher tem que cuidar da casa e dos filhos sozinha – que essa é uma obrigação das mulheres; e que reprimem suas filhas, também mulheres, que por sua vez, também reprimem suas filhas. Portanto, uma educação comprometida com o fim das desigualdades e das formas de dominação, oferece instrumentos às/aos estudantes para resistirem aos poderes dominadores e desumanizantes, que possibilitassem a discussão corajosa e inserção em sua problemática e as/os colocassem em constante diálogos (FREIRE, 2000).

As mulheres que interromperão o círculo de dominação doméstica podem ser as nossas alunas que estão questionando esses valores e lutando para não mais reproduzi-los. Elas, inclusive, muitas vezes, ajudam suas mães a refletir sobre esse problema. E estão contribuindo para construir uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Podemos refletir e mudar nossas falas e ações. Aqueles que reproduzem tais ideologias têm responsabilidades mesmo que estejam sujeitos a esse poder. Eles são cúmplices da dominação sofrida. Porém, ao desvelar a realidade sob uma perspectiva crítica situada na história, a pessoa percebe-se em duas dimensões: a de alienada e a de reprodutora das próprias amarras. Localiza-se, redescobre-se e recria sua existência com outras/novas possibilidades de ser mais ser humano, aquilo que Paulo Freire (1992) chama de inédito viável. Nesse momento, conscientiza-se do ‘possível não experimentado’ e assume o modo de ser, estar e intervir no e com o mundo. Podemos mudar os rumos dessa história, e felizmente nossas alunas e alunos do curso normal nos mostram isso todos os dias.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Selvino José. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. **Revista Internacional Interdisciplinar**, Florianópolis, SC, INTERTHESES, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação da Educação Básica**, 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm Acesso: 6 maio 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Feminismo e Subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Marcélia Amorim. **Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu: UFRRJ/IE/IM.

CATANI, Denise Barbara. **Docência memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

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.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras**, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 10 maio 2021.

FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-256.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791). Tradução: Selvino José Assmann. **Revista INTERthesis**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 137-141, jan./jun. 2007.

hooks, bell. **Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ITAÚ CULTURAL. Documento sem data, escrito por Conceição Evaristo, sobre a sua trajetória pessoal e profissional. 2021. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/?content_link=6 Acesso em: 9 maio 2021.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 68-81, 2014.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**. 2. ed. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. Ensaio de história social da educação: Escolas primárias e professores na corte imperial. **Revista Momento**, Rio Grande, RS, v. 18, n. 1, p. 11-33, 2006/2007.

SOARES, Carolina. **Mulher na roda**. Álbum: Os 15 maiores sucessos da capoeira. São Paulo: Atração Fonográfica, 2008, CD, 52'.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 24, 82, 83, 84, 125, 145, 149, 150, 153

B

BNCC 7, 10, 12, 41, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

D

Desigualdades 8, 9, 11, 13, 28, 60, 64, 65, 71, 77, 78, 86, 103, 104, 107, 109, 115, 118, 120, 121, 127, 128, 134, 135, 136, 148, 151, 155, 173

Direitos humanos 29, 73, 79, 82, 87, 88, 113, 129, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 166

Discriminação 27, 52, 63, 80, 111, 120, 132, 151, 161, 175

Diversidade 23, 24, 61, 68, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 89, 91, 117, 126, 132, 145, 151, 152, 155, 156, 157, 165

Dominação 11, 46, 50, 62, 72, 107, 109, 111, 134, 135, 142, 155, 168, 172, 173, 174

E

Educação 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 49, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 94, 95, 98, 103, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 140, 142, 143, 145, 148, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 172, 173, 175, 176, 177

Empoderamento 12, 14, 16, 69, 81, 86, 87, 97, 104, 146, 148, 152

Escolarização 33, 67, 69, 133, 137, 140, 141, 142, 162, 163

Escolas 23, 38, 41, 53, 65, 87, 119, 136, 148, 150, 151, 161, 162, 163, 164, 171, 177

Estudantes 13, 61, 117, 118, 121, 123, 127, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 161, 162, 164, 165, 167, 172, 173

F

Feminilidade 15, 38, 56, 61, 123, 132, 145, 168, 171

Feminismo 3, 7, 10, 12, 14, 21, 31, 35, 39, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 113, 115, 116, 117, 124, 125, 126, 130, 131, 148, 154, 155, 158, 160, 173, 175

I

Identidade 7, 10, 12, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 39, 43, 53, 55, 79, 95, 109, 113, 121, 148, 149, 152, 156, 158, 160, 171, 175

L

Liberdade 22, 24, 31, 35, 45, 64, 86, 87, 88, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 126, 161, 165, 169, 172, 176

Literatura 7, 10, 12, 14, 15, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 63, 97

M

Mães 21, 22, 32, 42, 163, 168, 169, 170, 171, 173, 174

Maternidade 31, 32, 69, 106, 136, 149, 161

Movimento feminista 7, 10, 12, 17, 25, 30, 31, 32, 34, 44, 52, 53, 63, 75, 91, 99, 130, 147, 154, 161

Mulheres indígenas 7, 12, 15, 24, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101

Mulheres negras 12, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 120, 129, 134, 135, 142, 160, 163, 168, 169, 172, 176

O

Opressões 28, 29, 31, 86, 111, 117, 118, 135, 155, 173

P

Pedagogia 10, 11, 17, 21, 25, 33, 34, 37, 64, 73, 88, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 103, 113, 146, 153, 161, 165, 176

Pertencimento 27, 28, 93, 95, 98, 104, 138, 156

Políticas públicas 24, 32, 59, 65, 66, 69, 105, 111, 128, 135, 136, 140, 141

Preconceito 26, 50, 61, 65, 76, 84, 91, 100, 104, 111, 120, 156, 167

R

Racismo 16, 21, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 39, 46, 61, 62, 64, 67, 72, 84, 120, 135, 160, 172, 176

Reconhecimento 15, 27, 29, 39, 40, 41, 46, 60, 69, 116, 117, 124, 125, 126, 148, 157, 160

S

Sexismo 21, 26, 111, 120, 123, 151, 152, 166, 172, 176

Sexo 16, 55, 56, 62, 77, 87, 107, 112, 114, 122, 130, 135, 147, 162

Sexualidade 9, 21, 50, 51, 55, 56, 57, 59, 67, 72, 75, 78, 84, 85, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 129, 130, 153, 158

Socioeducação 7, 12, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111

T

Travesti 21, 23, 24, 53, 54, 55, 56

V

Valorização 15, 40, 42, 44, 55, 66, 79, 83, 148

Violência 8, 11, 12, 13, 14, 18, 23, 32, 72, 80, 84, 92, 104, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 121, 122, 123, 124, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 148, 156, 168

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)