

Organizadores:
Alberto Barreto Goerch
Ivanio Folmer

VOLUME II

CORPOS, CORES E IDENTIDADES

DEBATES SOBRE
PAPÉIS DE GÊNERO,
GÊNERO E SEXUALIDADE

ARCO
EDITORES ● ● ●

Organizadores:
Alberto Barreto Goerch
Ivanio Folmer

VOLUME II

CORPOS, CORES E IDENTIDADES

DEBATES SOBRE
PAPÉIS DE GÊNERO,
GÊNERO E SEXUALIDADE

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer
Projeto gráfico e Diagramação: Matheus Yuri Lima Reis
Imagem capa: www.canva.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Corpos, cores e identidades [livro eletrônico] : debates sobre papéis de gênero, gênero e sexualidade - vol II / organização Alberto Barreto Goerch , Ivanio Folmer. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-755-9

1. Corpo - Imagem 2. Gênero e sexualidade 3. Identidade de gênero 4. LGBTQIAP+ - Siglas - Direitos fundamentais I. Goerch, Alberto Barreto. II. Folmer, Ivanio.

25-302465.0

CDD-304.62

Índices para catálogo sistemático:

1. Gênero e sexualidade : Aspectos sociais
: Sociologia 304.62



10.48209/978-65-5417-755-9

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



“ O que será que será
Que dá dentro da gente e que não devia
Que desacata a gente, que é revelia ”

Chico Buarque, O que será (À flor da pele)

Há em cada verso dessa canção uma espécie de inquietação fundadora: aquilo que escapa ao controle, que desorganiza certezas e que, justamente por isso, revela a potência do ser humano. O que “desacata” e “é revelia” não é apenas desordem, mas também possibilidade de ruptura com normas que muitas vezes limitam a vida, os corpos e as formas de existir. É nesse território de perguntas abertas que esta obra se inscreve.

CORPOS, CORES E IDENTIDADES: DEBATES SOBRE PAPÉIS DE GÊNERO, GÊNERO E SEXUALIDADE – VOL. II se apresenta como continuidade de um projeto intelectual, ético e político iniciado com o **Volume I, publicado em 2025**, que marcou a abertura de um espaço coletivo de reflexão sobre as múltiplas dimensões das identidades humanas, especialmente no campo do gênero e da sexualidade.

O primeiro volume, lançado em 2025, constituiu-se como um marco inaugural ao reunir pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em torno de uma mesma urgência: compreender criticamente como os corpos são socialmente interpretados, regulados e muitas vezes hierarquizados. Ao colocar em diálogo diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e experiências de pesquisa, aquele volume afirmou a necessidade de tratar gênero, sexualidade e diversidade não como temas periféricos, mas como centrais para a compreensão da vida social contemporânea.

Dando continuidade a esse movimento, o Volume II amplia significativamente esse campo de discussão. Mais do que uma sequência editorial, ele representa um aprofundamento das reflexões já iniciadas, incorporando novas abordagens, novas vozes e novos contextos que evidenciam a complexidade e a atualidade dessas temáticas.

Falar de gênero é falar de uma construção histórica e social que organiza expectativas, comportamentos, papéis e lugares atribuídos aos sujeitos. Não se trata de uma essência natural, mas de um conjunto de normas, discursos e práticas que moldam o que se entende como masculino, feminino e suas múltiplas expressões. Ao mesmo tempo, gênero também é campo de disputa, resistência e reinvenção, um espaço em que sujeitos afirmam suas existências para além das imposições normativas.

Da mesma forma, discutir sexualidade é reconhecer que ela não se reduz a uma dimensão biológica ou privada, mas se constitui como uma experiência atravessada por cultura, religião, educação, política e afetos. A sexualidade é vivida de formas diversas, e sua compreensão exige sensibilidade para perceber as múltiplas formas de viver o desejo, o afeto e as relações humanas. Ao trazer esse debate para o campo acadêmico, esta obra contribui para romper silêncios históricos e enfrentar estigmas ainda presentes na sociedade.

Já os corpos são compreendidos aqui não apenas como materialidade biológica, mas como territórios simbólicos e políticos. O corpo é marcado pela cultura, pela linguagem, pelas normas sociais e pelas relações de poder. Ele é lido, interpretado, controlado e também ressignificado constantemente. Pensar os corpos é, portanto, pensar as formas como a sociedade inclui, exclui, valoriza ou marginaliza diferentes existências.

As cores, por sua vez, são entendidas como metáfora potente da diversidade humana. Elas evocam pluralidade, diferença, atravessamentos culturais, raciais e identitários. Falar de cores é reconhecer que não há uma única forma de existir, mas múltiplas expressões que compõem o tecido social. É também reconhecer que essas diferenças não devem ser apagadas, mas valorizadas como parte constitutiva da experiência humana.

Nesse sentido, a obra reafirma a importância de debater gênero, sexualidade, corpos e cores não apenas como temas acadêmicos, mas como questões fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Em um contexto marcado por disputas de narrativas, por retrocessos em direitos e por tentativas de silenciamento de determinadas identidades, o conhecimento produzido aqui assume também uma dimensão ética: a de dar visibilidade ao que historicamente foi invisibilizado.

Os capítulos reunidos neste volume tensionam normas, questionam naturalizações e propõem novas formas de compreender a complexidade das relações humanas. Ao fazê-lo, contribuem para a formação de uma leitura crítica do mundo, capaz de reconhecer que as desigualdades de gênero e sexualidade não são naturais, mas construídas e, portanto, transformáveis.

Mais do que uma coletânea de textos, **CORPOS, CORES E IDENTIDADES – VOL. II** se constitui como um espaço de encontro entre saberes, experiências e perspectivas diversas. Um espaço que convida à escuta, ao diálogo e à reflexão, reconhecendo que pensar o humano é também assumir o compromisso com sua dignidade em todas as suas formas de existência.

Assim, esta obra se afirma como continuidade e ampliação de um projeto maior: o de construir conhecimento comprometido com a diversidade, com a justiça social e com a possibilidade de mundos mais abertos, nos quais os corpos possam existir sem medo, as identidades possam se expressar plenamente e as cores da vida não sejam reduzidas, mas celebradas em sua multiplicidade.

Boa leitura.

Alberto e Ivanio

Sumário

10

BLOCO I • Fundamentos Teóricos e Metodológicos

Capítulo 01

11

Diversidade e educação: fundamentos conceituais e perspectivas teóricas

Ivanio Folmer • Karla Percília da Silva Fortes

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-0

Capítulo 02

32

Ciências encarnadas e localizadas: um percurso metodológico feminista e dissidente

Natália Peres de Oliveira

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-1

40

BLOCO II • Gênero, corpo e cultura escolar

Capítulo 03

41

Gênero e culturas escolares: entre normas, corpos e processos de socialização

Anna Letícia Liutti Luiz • João Kelvin da Silva • Ana Claudia Marochi

Camila Maria Bortot • Marisa Noda

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-2

Capítulo 04

54

Cultura escolar, corpo e sexualidade: diálogos com Guacira Lopes Louro na educação básica

Francielle Ferreira da Silva • Marcia Cristina Pereira da Silva • Ana Claudia Marochi

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-3

Capítulo 05

64

Cultura escolar e controle dos corpos: uma análise crítica da disciplinarização

Paula Axman Duarte Bárbaro • Natiele Quirino Bento • Ana Claudia Marochi

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-4

Capítulo 06

75

Romper o silêncio é preciso, quebrar tabus é fundamental: compreensões docentes sobre educação sexual na educação infantil

Ana Karla Menezes de Souza • Viviane Brás dos Santos

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-5

Capítulo 07

96

A figura masculina na sala de AEE: representatividade, desafios e contribuições

Lucas Roberto Machado Simões

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-6

107

BLOCO III • Identidades, Resistências e Inclusão

108

Capítulo 08

Entre corpos e identidades: a judicialização da diversidade e a resistência no Brasil contemporâneo

Beatriz Elena Barud Silva • Éder Rodrigo Gimenes

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-7

125

Capítulo 09

Entre resistências e prazeres: vivências e existências de corpos transfemininos

Adymailson Nascimento Santos

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-8

149

Capítulo 10

Transgeneridade e comunidades-terreiro: desafios contemporâneos para a inclusão de pessoas trans no candomblé

Francisco Pereira dos Anjos Júnior

DOI: 10.48209/978-65-5417-755-A

165

Sobre os organizadores

166

Sobre as Autoras e os Autores



PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

CAPÍTULO I

Diversidade e educação: fundamentos conceituais e perspectivas teóricas

Ivanio Folmer
Karla Percília da Silva Fortes
Doi: 10.48209/978-65-5417-755-0

INTRODUÇÃO

A diversidade constitui um dos elementos centrais das sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, dos espaços educativos. Em um contexto marcado pela pluralidade cultural, étnica, racial, religiosa, linguística, geracional e de gênero, a educação assume um papel fundamental na promoção do respeito às diferenças e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social. Nesse cenário, compreender os fundamentos conceituais da diversidade e suas interfaces com os processos educativos torna-se uma necessidade para pesquisadores, gestores, docentes e demais profissionais envolvidos com a formação humana.

Historicamente, os sistemas educacionais foram estruturados a partir de modelos homogeneizadores que privilegiam determinados grupos sociais e culturais em detrimento de outros. Tal perspectiva contribuiu para a invisibilização de diferentes identidades e para a reprodução de desigualdades sociais dentro e fora da escola. Contudo, as transformações sociais, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas impulsionaram o fortalecimento de debates relacionados aos direitos humanos, à inclusão e ao reconhecimento das diferenças, provocando mudanças significativas nas concepções de educação e nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a diversidade não deve ser compreendida apenas como a coexistência de diferentes sujeitos em um mesmo espaço, mas como uma condição inerente à própria existência humana. Conforme destaca Candau (2012), a valorização das diferenças representa um dos maiores desafios da

educação contemporânea, exigindo o desenvolvimento de práticas que superem a lógica da padronização e promovam o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na sociedade. A autora enfatiza que educar para a diversidade implica construir processos formativos capazes de articular igualdade de direitos e respeito às diferenças, favorecendo a participação democrática e a inclusão social.

Além disso, as discussões sobre diversidade educacional estão diretamente relacionadas aos processos de construção das identidades individuais e coletivas. Para Gomes (2003), a diversidade cultural constitui uma dimensão essencial da experiência humana e deve ser reconhecida como elemento constitutivo dos processos educativos. Segundo a autora, a escola possui um papel estratégico na promoção de relações mais justas e igualitárias, contribuindo para o enfrentamento de preconceitos, discriminações e formas de exclusão historicamente presentes nas instituições sociais.

A crescente complexidade das relações sociais exige que a educação seja compreendida para além da transmissão de conhecimentos sistematizados. Torna-se necessário reconhecer a escola como espaço de convivência, diálogo e construção coletiva de saberes, onde diferentes experiências culturais possam ser valorizadas e compartilhadas. Nessa perspectiva, os debates sobre diversidade assumem relevância não apenas no campo pedagógico, mas também nas discussões sobre cidadania, democracia e direitos humanos.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar os fundamentos conceituais da diversidade no campo educacional, discutindo as principais perspectivas teóricas que sustentam os debates contemporâneos acerca das diferenças, da inclusão e da equidade. Busca-se compreender como diferentes correntes teóricas têm contribuído para a construção de uma educação comprometida com o reconhecimento das identidades, a valorização das pluralidades culturais e a promoção da justiça social.

Para alcançar esse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. A metodologia fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos, documentos normativos e produções acadêmicas que abordam a temática da diversidade e sua relação com a educação.

A pesquisa bibliográfica possibilita a sistematização e interpretação crítica dos referenciais teóricos existentes, permitindo identificar conceitos, categorias analíticas e perspectivas de compreensão sobre o tema investigado.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de reunir e discutir contribuições teóricas produzidas por diferentes autores que se dedicam ao estudo das relações entre educação, diversidade, inclusão e interculturalidade. Dessa forma, busca-se construir uma reflexão fundamentada acerca dos desafios e das possibilidades que permeiam a consolidação de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas.

Assim, este capítulo organiza-se a partir da discussão dos principais conceitos relacionados à diversidade, apresentando diferentes perspectivas teóricas e suas contribuições para o campo educacional. Ao final, pretende-se evidenciar que a valorização das diferenças constitui um elemento indispensável para a construção de uma educação capaz de promover o desenvolvimento humano, o respeito mútuo e a convivência democrática em sociedades cada vez mais plurais e complexas.

Diversidade, identidade e alteridade: fundamentos teóricos para a compreensão das diferenças humanas

A discussão sobre diversidade tem assumido crescente relevância nos estudos educacionais contemporâneos, especialmente em virtude das transformações sociais, culturais e políticas que marcam as sociedades atuais. Em um contexto caracterizado pela pluralidade de experiências humanas, torna-se fundamental compreender como as diferenças são construídas, interpretadas e vivenciadas nos diversos espaços sociais, particularmente no ambiente escolar. A diversidade não representa um fenômeno recente; ao contrário, constitui uma característica inerente à existência humana.

Entretanto, o reconhecimento de sua importância e a valorização das diferenças passaram a ocupar posição de destaque nos debates acadêmicos e educacionais apenas nas últimas décadas. De modo geral, o conceito de diversidade refere-se à multiplicidade de características, identidades, culturas, modos de

vida, valores, crenças e formas de pertencimento presentes em uma sociedade. Tal compreensão ultrapassa aspectos meramente biológicos ou individuais, envolvendo também elementos históricos, sociais, econômicos e culturais que influenciam a constituição dos sujeitos. Nesse sentido, a diversidade pode ser compreendida como uma expressão da riqueza humana, resultante das diferentes formas pelas quais indivíduos e grupos constroem suas experiências e significados ao longo da história.

Para Gomes (2007), a diversidade não deve ser compreendida apenas como um conjunto de diferenças visíveis entre os indivíduos, mas como um fenômeno social e cultural que influencia as relações humanas e os processos educativos. A autora destaca que reconhecer a diversidade implica compreender as desigualdades historicamente produzidas e os mecanismos que contribuem para a exclusão de determinados grupos sociais.

A escola, enquanto instituição social responsável pela formação humana, encontra-se diretamente envolvida nesse debate. Durante muito tempo, os sistemas educacionais foram organizados a partir de modelos homogêneos, que buscavam padronizar comportamentos, conhecimentos e formas de aprendizagem. Tal perspectiva desconsiderava as especificidades culturais, sociais e identitárias dos sujeitos, contribuindo para a reprodução de desigualdades e preconceitos.

Atualmente, porém, a educação é chamada a reconhecer a diversidade como um elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Candau (2012), a valorização das diferenças representa um dos principais desafios da educação contemporânea. A autora argumenta que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na escola e a superação de modelos educacionais fundamentados na homogeneização cultural.

“A problemática das diferenças está no centro dos processos educativos na atualidade. Não se trata apenas de reconhecer que os sujeitos são diferentes, mas de construir práticas pedagógicas que articulem igualdade e diferença, promovendo processos educativos comprometidos com a justiça social e a valorização da diversidade cultural.” (CANDAU, 2012, p. 242).

Ao discutir diversidade, torna-se igualmente necessário abordar o conceito de identidade. A identidade corresponde ao conjunto de características, referências, valores e pertencimentos que permitem aos indivíduos reconhecerem-se como integrantes de determinados grupos sociais e culturais. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo, construído a partir das interações sociais e das experiências vividas pelos sujeitos.

As identidades não são naturais nem imutáveis. Elas são produzidas historicamente e constantemente reconstruídas em função das relações estabelecidas pelos indivíduos com o meio social. Essa compreensão é amplamente discutida por Stuart Hall (2006), um dos principais estudiosos dos processos identitários na contemporaneidade. Para o autor, as identidades são construções sociais que se transformam ao longo do tempo, acompanhando mudanças culturais, econômicas e políticas.

Hall (2006) argumenta que a modernidade tardia provocou profundas alterações nas formas de construção das identidades, tornando-as mais fluidas e múltiplas. Nesse contexto, os sujeitos passam a assumir diferentes posições identitárias ao longo da vida, participando simultaneamente de diversos grupos e comunidades culturais.

“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2006, p. 13).

Essa perspectiva evidencia que a identidade não pode ser compreendida como uma essência fixa ou permanente. Ao contrário, ela resulta de processos de negociação, pertencimento e diferenciação que ocorrem continuamente nas relações sociais. Dessa forma, compreender a diversidade implica também compreender a pluralidade das identidades humanas e os contextos nos quais elas são construídas.

Outro conceito fundamental para esse debate é a alteridade. O termo deriva do latim *alter*, que significa “outro”, e refere-se à capacidade de reconhecer, respeitar e valorizar a existência do outro em sua singularidade. A alteridade

pressupõe a compreensão de que os indivíduos são diferentes e que tais diferenças devem ser acolhidas e respeitadas, sem que isso implique relações de hierarquia ou exclusão.

Para Silva (2014), a identidade é sempre construída em relação à diferença. Isso significa que os sujeitos definem quem são não apenas a partir de características próprias, mas também por meio das relações que estabelecem com outros indivíduos e grupos sociais. Assim, identidade e diferença constituem processos inseparáveis, uma vez que a percepção de si mesmo depende da existência do outro.

Nessa perspectiva, a alteridade desempenha papel fundamental na construção das relações sociais e educacionais. Reconhecer o outro significa admitir sua legitimidade, respeitar suas experiências e compreender que a convivência democrática exige abertura ao diálogo e à pluralidade de ideias. No ambiente escolar, a alteridade contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de promover o respeito mútuo e a valorização das diferenças.

Freire (1996) também oferece importantes contribuições para essa discussão ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e no respeito aos sujeitos. Para o autor, o processo educativo deve reconhecer os saberes e as experiências dos estudantes, valorizando suas histórias de vida e seus contextos culturais. Tal perspectiva aproxima-se diretamente do conceito de alteridade, ao reconhecer a importância do outro na construção do conhecimento.

A valorização da alteridade torna-se especialmente relevante em sociedades marcadas pela diversidade cultural, étnica e social. Quando a escola promove espaços de diálogo e respeito às diferenças, contribui para o desenvolvimento de atitudes de empatia, cooperação e cidadania. Por outro lado, a ausência desse reconhecimento pode favorecer a reprodução de preconceitos, discriminações e processos de exclusão que comprometem a formação integral dos sujeitos. Outro autor que contribui significativamente para essa discussão é Boaventura de Sousa Santos (2019), ao defender a necessidade de uma ecologia de saberes. Segundo o autor, a valorização da diversidade exige

o reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de conhecimento, superando perspectivas que privilegiam apenas determinados grupos culturais ou epistemológicos. Essa abordagem amplia a compreensão da diversidade ao incluir não apenas identidades e culturas, mas também diferentes modos de produzir e compartilhar saberes.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que diversidade, identidade e alteridade constituem conceitos profundamente interligados. A diversidade refere-se à pluralidade existente na sociedade; a identidade relaciona-se aos processos de construção dos sujeitos e de seus pertencimentos; e a alteridade corresponde ao reconhecimento e à valorização do outro em sua diferença. Juntos, esses conceitos fornecem importantes bases teóricas para a compreensão das relações humanas e para a construção de práticas educacionais comprometidas com a inclusão, a equidade e a justiça social.

No campo educacional, tais conceitos assumem importância estratégica, uma vez que a escola é um dos principais espaços de socialização e formação cidadã. Promover uma educação voltada para a valorização da diversidade significa criar condições para que todos os sujeitos possam participar plenamente dos processos educativos, independentemente de suas características culturais, sociais ou identitárias.

Dessa forma, compreender a relação entre diversidade, identidade e alteridade torna-se fundamental para a construção de uma educação democrática e inclusiva. Mais do que reconhecer diferenças, trata-se de desenvolver práticas e políticas educacionais que valorizem a pluralidade humana, promovam o diálogo intercultural e contribuam para a formação de sujeitos capazes de conviver de maneira ética, respeitosa e solidária em uma sociedade cada vez mais diversa.

Multiculturalismo, interculturalidade e diversidade na educação

A crescente pluralidade cultural presente nas sociedades contemporâneas tem provocado importantes reflexões sobre o papel da educação na promoção

do respeito às diferenças e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade tornaram-se referenciais teóricos fundamentais para compreender os desafios e as possibilidades da diversidade no ambiente escolar. Ambos os conceitos contribuem para a superação de modelos educacionais homogeneizadores, embora apresentem perspectivas distintas sobre a relação entre cultura, diferença e educação.

O multiculturalismo surge como uma abordagem que busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente nas sociedades. No campo educacional, essa perspectiva contribuiu significativamente para questionar currículos centrados em visões únicas de conhecimento e para ampliar a representatividade de diferentes grupos sociais nos processos educativos. A partir dessa abordagem, a escola passa a ser compreendida como um espaço marcado pela presença de múltiplas identidades culturais, étnicas, religiosas e sociais que precisam ser reconhecidas e valorizadas.

Para Hall (2003), o multiculturalismo representa uma resposta às transformações provocadas pela globalização e pela crescente heterogeneidade das sociedades contemporâneas. Segundo o autor, a educação deve reconhecer que as identidades são construídas socialmente e encontram-se em constante transformação, exigindo práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa diversidade.

No âmbito educacional, as contribuições do multiculturalismo podem ser observadas na valorização das histórias e culturas de grupos historicamente invisibilizados, como populações indígenas, afrodescendentes, comunidades tradicionais, pessoas com deficiência e grupos socialmente marginalizados. Essa perspectiva favorece a construção de currículos mais inclusivos e representativos, ampliando as possibilidades de participação e pertencimento dos estudantes.

Entretanto, alguns autores apontam limites em determinadas abordagens multiculturalistas. Candau (2012) argumenta que, em alguns casos, o multiculturalismo pode restringir-se ao reconhecimento das diferenças sem questionar as desigualdades estruturais que afetam determinados grupos

sociais. Assim, o simples reconhecimento da diversidade não garante, por si só, a construção de relações mais justas e democráticas no ambiente escolar.

É nesse contexto que ganha destaque a perspectiva da interculturalidade. Diferentemente de abordagens que enfatizam apenas a coexistência de culturas distintas, a interculturalidade propõe a construção de relações dialógicas entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Na educação, isso significa promover espaços de interação, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento, valorizando a pluralidade cultural presente na escola.

Segundo Candau (2016), a educação intercultural busca articular igualdade e diferença, reconhecendo que todos os estudantes possuem direito ao acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, ao reconhecimento de suas identidades culturais. Tal perspectiva pressupõe que a diversidade não seja vista como um problema a ser resolvido, mas como uma riqueza capaz de potencializar os processos educativos.

Essa compreensão é reforçada por Walsh (2009), ao defender a interculturalidade crítica como um projeto pedagógico comprometido com a transformação das relações de poder presentes na sociedade. Para a autora, a escola deve criar condições para que diferentes saberes, experiências e formas de conhecimento possam dialogar em condições de respeito e valorização mútua.

“A interculturalidade crítica não se limita ao reconhecimento da diversidade cultural. Ela busca transformar estruturas sociais, institucionais e epistemológicas que produzem desigualdades, exclusões e formas de subalternização de determinados grupos.” (WALSH, 2009, p. 23).

A adoção de uma perspectiva intercultural na educação exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na formação docente. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de processos de aprendizagem que valorizam o diálogo, a escuta e a participação dos estudantes. Nesse contexto, os conhecimentos trazidos pelos alunos tornam-se elementos importantes para a construção do currículo e para a produção de novos saberes. Além disso, a educação voltada para a diversidade requer o desenvolvimento de práticas capazes de enfrentar precon-

ceitos, discriminações e estereótipos ainda presentes na sociedade. Gomes (2007) destaca que a escola possui papel estratégico na promoção de uma cultura de respeito às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com os princípios da democracia e dos direitos humanos.

“Trabalhar com a diversidade na educação significa reconhecer que as diferenças fazem parte da condição humana e que sua valorização constitui elemento fundamental para a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.” (GOMES, 2007, p. 27).

Entendemos o multiculturalismo e a interculturalidade enquanto constituintes de importantes referenciais para a compreensão da diversidade na educação. Enquanto o multiculturalismo contribui para o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades presentes no ambiente escolar, a interculturalidade amplia essa discussão ao enfatizar o diálogo, a interação e a transformação das relações sociais.

Ambas as perspectivas reforçam a necessidade de construir práticas educativas comprometidas com a inclusão, a equidade e o respeito à pluralidade humana, princípios fundamentais para a consolidação de uma educação democrática e socialmente referenciada.

Contribuições da sociologia, da antropologia e da educação para o debate sobre diversidade

A compreensão da diversidade no campo educacional demanda um olhar interdisciplinar capaz de abarcar as múltiplas dimensões que constituem a vida social. Nesse sentido, áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Educação têm desempenhado papel fundamental na construção de referenciais teóricos que possibilitam compreender as diferenças culturais, sociais e identitárias presentes nos espaços educativos.

As contribuições dessas áreas do conhecimento permitem analisar não apenas a diversidade como característica das sociedades contemporâneas, mas também os processos históricos, políticos e culturais que produzem desigual-

dades, exclusões e formas de reconhecimento social. A Sociologia contribui significativamente para o debate ao evidenciar que as diferenças humanas não podem ser compreendidas apenas a partir de características individuais.

As relações sociais, as estruturas de poder e os processos históricos influenciam diretamente a forma como determinados grupos são valorizados ou marginalizados na sociedade. Nesse sentido, a diversidade deve ser analisada considerando os contextos sociais que produzem oportunidades desiguais de acesso a direitos, bens culturais e participação social.

Entre os autores que oferecem importantes contribuições para essa reflexão, destaca-se Pierre Bourdieu. Ao analisar os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu (1998) demonstra que a escola não atua em um contexto neutro, mas está inserida em estruturas sociais que tendem a favorecer determinados grupos em detrimento de outros. O autor argumenta que os estudantes chegam à escola portando diferentes formas de capital cultural, influenciando suas trajetórias escolares e suas possibilidades de sucesso acadêmico.

Segundo Bourdieu (1998), muitos conhecimentos, comportamentos e valores valorizados pelas instituições educacionais correspondem à cultura dos grupos socialmente dominantes. Dessa forma, estudantes provenientes de contextos culturais distintos podem enfrentar dificuldades não por falta de capacidade, mas porque seus saberes e experiências frequentemente não são reconhecidos ou valorizados pela escola.

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.”
(BOURDIEU, 1998, p. 53).

Essa perspectiva sociológica contribui para compreender que a valorização da diversidade na educação não pode restringir-se ao reconhecimento das diferenças culturais, mas deve envolver também a análise crítica das desigualdades sociais que afetam o acesso e a permanência dos sujeitos nos pro-

cessos educativos. A Antropologia, por sua vez, oferece importantes instrumentos teóricos para compreender a diversidade cultural e os modos pelos quais diferentes grupos produzem significados, valores e formas de organização social. Uma das principais contribuições dessa área está na crítica ao etnocentrismo, entendido como a tendência de julgar outras culturas a partir dos valores e referências de um único grupo social.

Nesse contexto, os estudos de Clifford Geertz assumem especial relevância. Para o autor, a cultura pode ser compreendida como uma teia de significados construída pelos próprios seres humanos. Geertz (1989) defende que compreender a diversidade cultural exige interpretar os sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas experiências e práticas sociais.

A partir dessa perspectiva, as diferenças culturais deixam de ser vistas como obstáculos ao desenvolvimento humano e passam a ser reconhecidas como expressões legítimas das múltiplas formas de viver e interpretar o mundo. Tal compreensão possui profundas implicações para a educação, pois reforça a necessidade de construir práticas pedagógicas sensíveis às especificidades culturais dos diferentes grupos presentes na escola.

Outro importante antropólogo para esse debate é Roberto DaMatta (1997), que contribui para a compreensão das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Ao analisar as relações sociais e culturais do país, o autor evidencia a complexidade dos processos de construção identitária e a coexistência de diferentes formas de pertencimento cultural. Suas reflexões permitem compreender que a diversidade não constitui uma exceção, mas uma característica estrutural da sociedade brasileira.

A Educação, por sua vez, apropria-se das contribuições sociológicas e antropológicas para construir práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das diferenças e à promoção da inclusão. Nesse campo, um dos autores mais relevantes é Michael Apple, cujos estudos discutem as relações entre currículo, poder e cultura.

Apple (2006) argumenta que o currículo escolar não representa apenas uma seleção neutra de conhecimentos, mas um espaço de disputas sociais e culturais. Segundo o autor, as escolhas sobre o que ensinar refletem inte-

resses, valores e visões de mundo que podem favorecer determinados grupos sociais enquanto silenciam outros. Assim, discutir diversidade na educação implica também questionar quais vozes são representadas nos currículos escolares e quais permanecem invisibilizadas.

A partir dessa perspectiva, a valorização da diversidade requer uma revisão crítica dos conteúdos escolares, das metodologias de ensino e das práticas avaliativas. Mais do que incluir novos temas no currículo, trata-se de promover uma educação capaz de reconhecer a pluralidade de saberes presentes na sociedade.

Outro importante autor da área educacional é António Nóvoa (1995), que enfatiza a importância da formação docente para a construção de práticas educativas inclusivas. Para o autor, os professores desempenham papel fundamental na promoção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Isso exige processos formativos que possibilitem aos educadores compreender as transformações sociais contemporâneas e desenvolver competências para atuar em contextos marcados pela pluralidade cultural.

“A formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Essa reflexão torna-se particularmente relevante diante dos desafios enfrentados pelas escolas contemporâneas. Em um contexto marcado pela ampliação do acesso à educação e pela crescente diversidade dos sujeitos que frequentam os espaços escolares, torna-se indispensável que os profissionais da educação estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e culturalmente sensíveis.

As contribuições da Sociologia, da Antropologia e da Educação convergem para a compreensão de que a diversidade não deve ser tratada como uma questão periférica ou complementar no campo educacional. Pelo contrário, trata-se de uma dimensão constitutiva da própria experiência humana e dos

processos de formação social. Enquanto a Sociologia evidencia as relações entre diversidade e desigualdade social, a Antropologia contribui para a compreensão das diferenças culturais e dos processos de construção de significados. A Educação, por sua vez, transforma essas reflexões em possibilidades concretas de intervenção pedagógica.

Dessa forma, o diálogo entre essas áreas do conhecimento fortalece a construção de uma educação comprometida com a equidade, a inclusão e o reconhecimento das diferenças. Compreender a diversidade a partir de múltiplos referenciais teóricos possibilita ampliar a capacidade de análise dos fenômenos educacionais e contribui para o desenvolvimento de práticas capazes de promover o respeito, a convivência democrática e a valorização da pluralidade humana.

Principais autores que discutem diversidade na educação e os marcos legais brasileiros

A discussão sobre diversidade na educação tem se consolidado como um dos campos mais relevantes da produção acadêmica contemporânea, especialmente diante dos desafios relacionados à construção de sistemas educacionais mais inclusivos, democráticos e comprometidos com os direitos humanos.

A valorização das diferenças culturais, sociais, étnicas, raciais, religiosas, de gênero e das múltiplas formas de existência humana tornou-se pauta central em pesquisas, políticas públicas e práticas pedagógicas. Nesse contexto, diversos autores têm contribuído para a construção de referenciais teóricos que possibilitam compreender a diversidade como um elemento constitutivo dos processos educativos e da própria formação social.

Entre os principais estudiosos da temática destaca-se Paulo Freire, cuja obra representa uma das maiores referências para a educação crítica no Brasil e no mundo. Embora Freire não tenha tratado especificamente da diversidade nos moldes dos debates contemporâneos, suas reflexões sobre diálogo, respeito aos saberes dos educandos, emancipação e valorização das experi-

ências dos sujeitos constituem importantes fundamentos para uma educação voltada ao reconhecimento das diferenças.

Para Freire (1996), a educação deve promover o encontro entre diferentes sujeitos e saberes, rompendo com práticas autoritárias e excludentes. O autor defende uma pedagogia baseada no diálogo e na valorização das experiências culturais dos educandos, reconhecendo que o conhecimento é construído coletivamente a partir das interações sociais.

“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária.” (FREIRE, 1996, p. 30).

Outra importante referência é Nilma Lino Gomes, autora que tem se destacado nas discussões sobre diversidade, relações étnico-raciais e educação. Seus estudos enfatizam que a diversidade constitui uma dimensão inerente à experiência humana e deve ser reconhecida como elemento central dos processos educativos. Gomes (2007) argumenta que a escola possui papel estratégico na construção de relações sociais mais justas, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades e dos preconceitos historicamente produzidos na sociedade brasileira.

Segundo a autora, trabalhar a diversidade na educação implica reconhecer as diferenças sem transformá-las em mecanismos de exclusão. Tal perspectiva exige que as instituições educacionais desenvolvam práticas pedagógicas capazes de promover o respeito às identidades e aos diferentes pertencimentos culturais presentes na escola.

Outro nome fundamental para esse debate é Vera Maria Candau, uma das principais pesquisadoras brasileiras dos temas relacionados à interculturalidade, diversidade cultural e educação em direitos humanos. Candau (2012) destaca que os desafios educacionais contemporâneos exigem a superação de perspectivas homogeneizadoras, historicamente presentes nos sistemas de ensino. Para a autora, a educação deve assumir o compromisso de articular igualdade e diferença, garantindo simultaneamente o acesso universal aos

direitos educacionais e o reconhecimento das especificidades culturais dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a valorização da diversidade não representa uma negação da igualdade, mas uma condição necessária para sua efetivação.

Também merece destaque Boaventura de Sousa Santos, cujas reflexões sobre pluralidade cultural e epistemologias do Sul ampliam significativamente o debate educacional. O autor critica modelos de conhecimento baseados na exclusão de saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados e propõe o reconhecimento de diferentes formas de produção do conhecimento. Essa perspectiva contribui para a construção de currículos mais inclusivos e sensíveis às múltiplas realidades sociais e culturais presentes na escola.

No cenário internacional, Stuart Hall também oferece importantes contribuições para a compreensão da diversidade. Seus estudos sobre identidade cultural evidenciam que as identidades são construções sociais, históricas e dinâmicas, constantemente transformadas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e seus contextos culturais. Essa compreensão tem influenciado significativamente as discussões educacionais sobre pertencimento, reconhecimento e valorização das diferenças.

Além das contribuições teóricas, o debate sobre diversidade na educação encontra respaldo em importantes dispositivos legais brasileiros. A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental nesse processo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu artigo 205, a Constituição afirma que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Carta Magna também estabelece princípios diretamente relacionados à valorização da diversidade e à promoção da igualdade. O artigo 206 prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Tais princípios reforçam a necessidade de construir sistemas educacionais capazes de respeitar as diferenças e garantir oportunidades educacionais para todos os cidadãos.

Complementando as disposições constitucionais, a Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou importantes avanços relacionados à diversidade educacional. A LDB estabelece que a educação deve estar fundamentada nos princípios da liberdade, da solidariedade humana, da tolerância e do respeito à diversidade cultural.

Ao longo dos anos, a legislação educacional brasileira foi ampliada por meio de dispositivos específicos voltados ao reconhecimento das diferenças. Destacam-se, nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas. Essas legislações representam importantes conquistas no enfrentamento do racismo e na valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar.

“O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena constitui importante instrumento para a valorização da diversidade cultural brasileira e para a construção de uma educação comprometida com o reconhecimento das contribuições históricas e sociais desses povos.” (BRASIL, 2008).

A articulação entre os referenciais teóricos produzidos pelos estudiosos da educação e os marcos legais brasileiros evidencia que a diversidade não deve ser compreendida como um tema complementar ou secundário nos processos educativos. Pelo contrário, trata-se de um princípio estruturante da educação democrática e de uma condição fundamental para a efetivação dos direitos humanos.

Nesse sentido, as contribuições de autores como Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Vera Candau, Boaventura de Sousa Santos e Stuart Hall demonstram que a valorização das diferenças constitui um caminho indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas. Da mesma forma, a Constituição Federal e a LDB oferecem bases legais que reforçam o compromisso da educação brasileira com a promoção da igualdade, da cidadania e do respeito à diversidade.

Assim, compreender os principais referenciais teóricos e normativos relacionados à diversidade na educação possibilita reconhecer que a construção

de uma escola democrática exige não apenas o acesso universal à educação, mas também a valorização das múltiplas identidades, culturas e experiências que compõem a sociedade brasileira contemporânea.

Considerações

O presente capítulo teve como objetivo analisar os fundamentos conceituais da diversidade no campo educacional, discutindo as principais perspectivas teóricas que sustentam os debates contemporâneos acerca das diferenças, das identidades, da interculturalidade e da inclusão. Buscou-se compreender como diferentes áreas do conhecimento, especialmente a Sociologia, a Antropologia e a Educação, contribuem para a construção de referenciais capazes de orientar práticas educativas comprometidas com o respeito às diferenças e com a promoção da justiça social.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a diversidade não constitui um fenômeno periférico ou secundário no contexto educacional. Pelo contrário, trata-se de uma dimensão intrínseca à condição humana e, conseqüentemente, aos espaços de ensino e aprendizagem. A escola é um ambiente marcado pela convivência entre sujeitos que possuem histórias, culturas, crenças, identidades e experiências distintas. Ignorar essa pluralidade significa desconsiderar a própria realidade social na qual os processos educativos se desenvolvem.

As reflexões apresentadas demonstraram que conceitos como diversidade, identidade, alteridade, multiculturalismo e interculturalidade são fundamentais para a compreensão das dinâmicas educacionais contemporâneas. Mais do que reconhecer a existência das diferenças, torna-se necessário construir práticas pedagógicas capazes de valorizá-las, transformando a diversidade em uma potencialidade educativa e não em um fator de exclusão ou desigualdade.

Nesse contexto, as contribuições de autores como Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Vera Maria Candau, Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, entre outros, evidenciam que a educação possui um papel estraté-

gico na construção de sociedades mais democráticas e inclusivas. Seus estudos apontam para a necessidade de superar modelos educacionais baseados na homogeneização cultural e na reprodução de desigualdades, fortalecendo práticas que promovam o diálogo, o reconhecimento mútuo e a valorização das múltiplas formas de existência humana.

Também foi possível observar que os avanços legislativos brasileiros, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), reforçam o compromisso da educação com os princípios da igualdade, da cidadania, do pluralismo e do respeito à diversidade. Esses dispositivos legais reconhecem que a educação deve contribuir para a formação integral dos sujeitos, preparando-os para a convivência democrática em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e social.

Entretanto, embora existam importantes avanços teóricos e normativos, os desafios permanecem significativos. Preconceitos, discriminações e diferentes formas de exclusão ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, demonstrando que a valorização da diversidade exige mais do que dispositivos legais ou discursos institucionais. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico que demanda ações permanentes de formação, reflexão e transformação das práticas educativas.

Dessa forma, a inclusão de temas relacionados à diversidade nos currículos escolares, nos processos formativos e nas práticas pedagógicas não deve ser compreendida como uma escolha opcional ou uma tendência momentânea. Trata-se de uma necessidade educacional e social. Em uma sociedade cada vez mais plural, marcada pela convivência entre diferentes culturas, identidades e modos de vida, torna-se indispensável que a educação promova espaços de diálogo, respeito e reconhecimento das diferenças.

A relação entre diversidade e educação é, portanto, necessária e indissociável. Não há como pensar uma educação democrática sem considerar a pluralidade dos sujeitos que compõem os espaços escolares. Da mesma forma, não é possível promover inclusão, equidade e cidadania sem reconhecer que as diferenças fazem parte da experiência humana e constituem elementos

essenciais para a construção de sociedades mais justas e solidárias.

Por fim, reafirma-se que a diversidade deve ocupar posição central nos debates educacionais contemporâneos. Ao valorizar as múltiplas identidades, culturas e experiências presentes na escola, a educação fortalece seu papel como instrumento de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar na construção de uma sociedade fundamentada no respeito aos direitos humanos, na igualdade de oportunidades e na valorização da dignidade de todas as pessoas.

A promoção da diversidade na educação não representa apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso com a democracia, com a inclusão e com a construção de um futuro socialmente mais justo e humano.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 227-248, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DAMATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação como exercício de diversidade. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2003. p. 67-76.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Educação intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

CAPÍTULO 2

Ciências encarnadas e localizadas: um percurso metodológico feminista e dissidente

Natália Peres de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-1

INTRODUÇÃO

Este ensaio busca sintetizar os saberes aprendidos e construídos na disciplina de Metodologias Feministas e Dissidentes de Gênero do programa de pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC (UFABC). O percurso feito na (in)disciplina foi pautado, principalmente, pela possibilidade de um fazer científico feminista e dissidente, na contra-mão da ciência hegemônica que universaliza, negligencia e contribui para o apagamento epistemológico de populações subalternizadas. Propõem-se, com a experiência e a descrição desta, a construção de um saber corporificado, parcial, localizado, ético, responsável e sustentado por vozes, saberes e focos feministas.

O trabalho aqui apresentado almeja sintetizar e costurar os conhecimentos apreendidos e construídos nesta (in)disciplina a partir dos atravessamentos que se deram em meu corpo ao longo deste percurso, corpo que – como veremos – é carne e também é pensamento, voz, intelecto e política.

A disciplina durou um quadrimestre, as aulas foram ministradas por diversas professoras – entre coordenadoras e convidadas – e o grupo de alunos foi composto por cerca de 30 pessoas. As aulas foram repletas de discussões e atividades práticas, tendo como foco a vivência para a incorporação e a construção dos saberes coletivamente cultivados e propagados.

Considerando que a ciência, majoritariamente, se pressupõe como universal e total, buscou-se evidenciar a necessidade de pensarmos, construirmos e pesquisarmos a partir de epistemologias e metodologias feministas, que

considerem a pluralidade de corpos e vivências. Encarnar e localizar o saber é uma forma de recusa à essa perspectiva científica que se coloca como onisciente e universal, marginalizando, assim, o que difere da norma criada por ela mesma.

Sobre os começos: a história dada como única

Ciências e mitologias discorrem sobre o começo da história da humanidade. Ambas se dizem muito diferentes umas das outras, a despeito de suas semelhanças. Nas primeiras, a história mais contada sobre a evolução é repleta de homens agindo com violência, dominação, caça, lança etc. Nas segundas, especialmente a bíblica, a mulher foi criada por um deus a partir da costela de um homem, deve obedecê-lo e é expulsa do paraíso junto com ele por ter mordido uma maçã proibida. Ursula K. Le Guin (2021) questiona esse “começo” tão contado pela ciência e pela história.

A história, endossada pela ciência, omite o papel da criação do recipiente para a sobrevivência humana. Esse aparato, que guarda, possibilitou que alimentos coletados fossem contidos e transportados: uma bolsa-sacola. Este processo foi crucial para o desenvolvimento da espécie, tanto em nível de criação de objetos como em nível de garantir a alimentação necessária.

A história que nos ensinam nas escolas e em outras instituições é dada como universal, impõe uma visão masculina e parcial como única. Ao invés de uma versão fálica e violenta, preferimos uma que contenha a cooperação, a coletividade: sacola ao invés de lança. Assim começou a disciplina Metodologias feministas e dissidentes de gênero do programa de pós-graduação da Universidade Federal do ABC, com o conto Teoria da bolsa da ficção, de Le Guin (2021), nos incitando a repensar e reimaginar começos e meios pra criar novos caminhos na vida e no fazer científico.

Neste começo também nos foi proposto pelas professoras uma atividade para expressarmos através de um desenho nossa caminhada de vida e acadêmica até a chegada à disciplina. Apresentamo-nos desta maneira, e elas também compartilharam a trajetória delas. Essa prática de chegada já anun-

ciou e nos fez sentir pela vivência o que estruturamos teoricamente depois: os saberes são localizados e corporificados.

Nós, enquanto pesquisadoras, temos nossos corpos, trajetórias e estamos num lugar, isso atravessa o conhecimento que será construído, contorna nossa visão. Assim como atravessou as construções científicas encabeçadas ao longo da história por homens brancos, negligenciando dissidências e universalizando o que não pode ser universalizado. Saber e pontuar isso abre caminho para uma construção científica consciente de que é parcial e situada, parte de um lugar, de uma história, não é total, universal e onisciente – como se diz a ciência hegemônica.

Saberes situados e corporificados

Para Donna Haraway (1995) todo saber é situado e parcial, parte de um lugar e é limitado. Cientistas geralmente são tidos como não tendo um corpo, produzindo conhecimento de lugar nenhum, descorporificados, como um deus. Haraway (1995) chama nossa atenção à necessidade de recorporificar a ciência: um corpo pode assumir responsabilidade pelo que produz. Neste sentido, a objetividade científica é questionada, mas não anulada.

Quem observa, pesquisa e produz conhecimento, o faz com o corpo e com os atravessamentos de quem se é; com isso posto, é assegurada uma honestidade diante da ciência e de todos os corpos que se pretende entender e alcançar. Trazer corpo para onde se supõe um fazer etéreo, com olhar divino, imparcial e universal. Não há onisciência, existem olhares aguçados, limitados, parciais, enraizados e formados em solos cheios de história e relações de poder.

Se o todo e o universal não existem e o que podemos almejar são conhecimentos parciais, entendemos a ciência hegemônica enquanto produtora de mononormatividade – criadora ou reafirmadora de uma norma social. A ciência é política e, sendo produzida historicamente majoritariamente por homens cis, brancos, heterossexuais e europeus, cria e endossa uma norma imposta socialmente como única e certa: hierarquizando gênero, sexualidade, raça e classe, corroborando a ideia de que há um único jeito de estar no

mundo. O conhecimento é, assim, sempre atravessado por relações de poder. Jack Halberstam (2019) traz um questionamento sobre a mononormatividade e abordagens sobre a variabilidade de gênero. O autor borra as fronteiras de gênero: tudo que não é normativo é múltiplo.

O feminino pode reivindicar o masculino e vice-versa. A centralidade da monocultura, que desemboca em estruturas materiais, simbólicas e econômicas – como a família heterossexual nuclear monogâmica como resultado e mantenedora deste ideal normativo, fortalece sistemas de opressão. O múltiplo expande, engloba, liberta e se opõe a tudo que se pretende único e certo.

Descolonizando o conhecimento

Na sequência das aulas, foi-nos apresentada a obra da autora Ochy Curiel (2020) que traz questionamentos sobre a ciência normativa associando-a ao termo colonialidade do saber, que se refere justamente à construção e imposição de uma ciência que se diz neutra, objetiva, universal e positiva, invisibilizando e negando conhecimentos produzidos por populações subalternizadas.

Curiel (2020) discorre sobre a necessidade da criação de metodologias feministas a partir do feminismo decolonial, que viabilizam a identificação de categorias, conceitos e teorias que emergem das experiências de pessoas subalternizadas. Neste sentido, ela propõe que esta metodologia possa generalizar, sem universalizar. Outro conceito importante que a autora aponta é a colonialidade do ser, que indica que o gênero é uma categoria moderna e colonial, um binarismo imposto que é interligado a outros sistemas de opressão, que antes da colonização não havia essa divisão gendrada tal qual a conhecemos:

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivas da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno. (CURIEL, p. 221, 2020).

Em consonância com o conceito de *colonialidade do ser*, a perspectiva *cuir* difunde questionamentos sobre esse *cistema* (com c, mesmo) binário, autoritário e excludente. A naturalização da *heterocisnormatividade* aparece como sistema de opressão colonial que a teoria *cuir* aponta e nomeia.

O feminino e masculino, as construções de gênero e de sexualidade foram histórica e socialmente construídas, como quase tudo na vida, mas o discurso normativo coloca-os como natural, tendo, muitas vezes, o apoio da ciência hegemônica para isso. Criaram-se expectativas para cada gênero, uma compulsoriedade de uma só forma de estar e agir no mundo determinada por padrões enrijecidos e normativos que ditam como cada gênero deve performar no mundo.

A reflexividade *cuir* traz uma possibilidade de escuta e visibilidade aos sujeitos que não se enquadram a norma. Abre mais do que fecha caminhos e possibilidades de ser e estar no mundo para além do binarismo de gênero e também para além dos ideais da família burguesa. Neste *cistema* tudo que é monodissidente é negado e oprimido, outro exemplo disso é o apagamento epistêmico que é feito de pessoas bissexuais e não monogâmicas. Há poucas pesquisas sobre essas identidades/sexualidades e algumas às associam à promiscuidade, IST's e as tratam como se fosse algo passageiro, “uma fase”, para depois “evolúirem” para o monossexismo e para a monogamia.

Neste *cistema* normativo, alguns corpos valem mais do que outros, algumas vidas são dignas de reconhecimento e outras não, bem como o direito ao luto também é diferenciado. Judith Butler, em seu texto “Violência, luto e política”, questiona se as pessoas que escapam do padrão heterocisnormativo tem o mesmo direito ao luto quando morrem, ao pranto de quem fica, ao reconhecimento. O luto tratado enquanto experiência que revela nossa interdependência fundamental pode ser um caminho para repensarmos nossa vulnerabilidade em comum com todes, embora esse *cistema* faça de alguns corpos mais vulneráveis às violências cotidianas do que outros.

O corpo, aqui, mais uma vez, aparece enquanto território político. Atravesado por construções e sistemas, como um território de disputa. Ocupar este

corpo, reivindicar esse território como nosso também foi tema de uma das aulas, onde fizemos uma construção coletiva em desenho de nossos corpos e mapeamos sensações e atravessamentos que nos ocupam ao habitarmos o espaço que habitamos. Essa atividade e outra que fizemos no mesmo dia para voltarmos a atenção ao corpo e aos sentimentos daquele momento foram tão importantes para, mais uma vez através da vivência, trazer presença, corporificar os saberes construídos, fazer juntas, em coletivo, lembrar-nos de ocupar o próprio corpo.

Neste fazer ciência implicado e corporificado, surgem as provocações: Pra quem você quer pesquisar? Como a pesquisa pode implicar e almejar transformações reais nas vidas das pessoas que estamos estudando? Como isso colabora para a questão social constituinte do nosso problema de pesquisa? Esses questionamentos surgiram numa das últimas aulas que tivemos, onde a professora Sil Nascimento (FFLCH-USP) discorreu sobre a necessidade da existência de uma ciência implicada e corporificada. Apontamentos sobre para quem se pesquisa, fazer com, construir junto, visando um desfecho do fazer científico voltado com respeito e intenção de promover transformações sociais, constituem o ativismo intelectual.

Este ativismo demanda um envolvimento pessoal e político em nossas pesquisas e no que nos propomos a fazer academicamente. Outra provocação muito bem-vinda de Sil foi: Como você coloca seu corpo na pesquisa? Aqui o corpo também é entendido como pensamento, intelecto, voz.

Considerações finais

Em meio a este percurso de indagações sobre a ciência hegemônica e a urgente necessidade de um fazer científico diverso, pergunta-se: existe um método feminista do fazer científico? Em todo o percurso, foram feitas discussões muito importantes e afetuosas em sala de aula acompanhadas das leituras que fizemos. Falamos sobre a possibilidade e necessidade de se pensar epistemologias, métodos e metodologias sustentados por vozes, saberes, corpos e construções feministas.

Tomar a investigação sem tratar o(a) outro(a) como objeto, num processo extrativista, mas, sim, produzir com e para esse(a) outro(a); tendo as mulheres como ponto de partida, produzir ciência a favor das mulheres, partindo do fato de que existe desigualdade de gênero, com o foco na transformação da realidade delas-nossa.

Faz-se necessário, assim, um fazer ciência que considere nosso corpo, de onde partimos, como nos aproximamos da investigação. Neste sentido, pesquisar uma realidade da qual fazemos parte, pode ser visto como um privilégio epistêmico e não algo a ser combatido com vigilância e pudor. Mais do que uma técnica, as metodologias feministas e dissidentes são modos de habitar a pesquisa com o corpo, ética, afeto e compromisso político.

Mudar de dentro esta ciência que tanto nos negligenciou e nos violentou. Refazer as perguntas. Criar novas possibilidades de criar perguntas. Colocar-mo-nos enquanto corpos no fazer científico. Encarnar a ciência. Estes são alguns caminhos possíveis que apreendi neste percurso.

A disciplina não me tomou apenas intelectualmente, pude sentir afetivamente o carinho, a coragem e a força do coletivo que compôs o grupo. Levo para minha pesquisa – que se refere às mulheres que fogem da monormatividade e são comumente estigmatizadas, julgadas e invisibilizadas – essa bolsa (Le Guin) cheia de afeto, feminismo e novas formas de fazer ciência.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza*. [S.l.]: Aunt Lute Books, 1987.

BUTLER, Judith. Violência, luto e política. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Org.). *Gênero e performance: textos essenciais*. Vol. I. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 23–50

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HALBERSTAM, Jack. Uma abordagem curta e curiosa sobre a variabilidade de gênero. Tradução de Fernando Scheibe. São Paulo: n-1 edições, 2019.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista? Tradução de Gloria Elena Bernal. In: HARDING, Sandra (Ed.). *Feminism and Methodology*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

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.

LE GUIN, Ursula K. A teoria da ficção. Tradução de Bruna Della Ricci. In: LE GUIN, Ursula K. *A teoria da ficção*. São Paulo: Relicário Edições, 2021. p. 13–25.

MACIEL, Lidiane Maria; SILVA, Marília Goulart; MELO, Thamires Vieira Martins de; BATISTA, Luciana Brauna. Autonomia dos “sujeitos-objetos” na produção do conhecimento e na narrativa da cidade. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, Salvador, v. 9, n. 24, 2024.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. Epistemologias transfeministas negras: perspectivas e desafios para mulheresidades múltiplas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 77, p. 548-573, set./dez. 2022.

TAVARES, Rossana Brandão; RAMOS, Diana Helene. *Feminismurbana: um projeto teórico político* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023. ISBN 978-85-7785-853-8.



PARTE II

GÊNERO, CORPO E CULTURA ESCOLAR

CAPÍTULO 3

Gênero e culturas escolares: entre normas, corpos e processos de socialização

*Anna Letícia Liutti Luiz
João Kelvin da Silva
Ana Claudia Marochi
Camila Maria Bortot
Marisa Noda*

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-2

INTRODUÇÃO

As discussões sobre gênero, cultura e corpo compõem debates no campo educacional contemporâneo, principalmente diante das transformações sociais, políticas e discursivas que tensionam o papel da escola na produção e na regulação das identidades.

A crescente visibilidade de debates públicos sobre diversidade, direitos humanos, desigualdades estruturais, movimentos feministas e LGBTQIA+ tem exigido que a escola repense suas práticas, discursos e formas de organizar o cotidiano, acarretando a necessidade de compreender como normas sociais, culturais e discursos institucionais moldam as experiências de estudantes e docentes.

Sendo esta, uma demanda que antecede os discursos contemporâneos, Louro afirma que, (2003, p.17), “[...] a escola nunca foi neutra: ela sempre produziu e regulou identidades”. Portanto, a escola opera como um espaço de produção de identidades e de reprodução ou desconstrução de normas de gênero, orientando expectativas sobre os corpos que nela circulam.

Partindo dessa perspectiva, é essencial a compreensão de gênero como uma dimensão constitutiva das relações sociais, para que seja possível analisar como as culturas escolares operam, selecionam saberes e regulam comportamentos.

O gênero não é apenas um mero atributo individual, é uma construção histórica e cultural presente em discursos, práticas e instituições, dentre elas, a escola. Autoras como Joan Scott (1995), Judith Butler (2018) e Guacira Lopes Louro (2003, 2016), destacam que gênero não se reduz a diferenças biológicas, mas sim, como uma categoria analítica, que expõe relações de poder, mecanismos de normatização e processos de subjetivação que atravessam o cotidiano escolar.

Neste contexto, a escola torna-se um espaço privilegiado de observação em relação a forma como as normas de gênero são produzidas, reforçadas, contestadas ou transformadas, incluindo as expectativas de comportamento depositadas nos meninos e nas meninas. A forma como os currículos, as avaliações, a organização do tempo, a vigilância cotidiana são organizados, moldam corpos, emoções, gestos e expressões identitárias.

Essas regulações podem ser observadas em práticas aparentemente simples, como a separação de filas entre meninos e meninas, o controle sobre vestimentas, os diferentes incentivos à participação em atividades físicas ou mesmo as expectativas distintas em relação ao comportamento considerado adequado para cada gênero. Práticas e costumes que aparentemente são neutros, carregam significados generificados, influenciando a forma como os estudantes se identificam e são identificados (Louro, 2003).

Além disso, os debates contemporâneos sobre gênero na educação têm sido atravessados por disputas políticas e ideológicas que tensionam o trabalho docente, os currículos e as políticas educacionais. Discussões em torno da chamada ideologia de gênero revelam como o campo educacional tornou-se espaço de disputas sobre direitos, diversidade e reconhecimento das diferenças.

Analisar gênero e culturas escolares implica compreender a escola como espaço de circulação de múltiplos discursos e práticas, atravessado por relações de poder, mas também por possibilidades de transformação. A partir dos referenciais de Louro (2003, 2016), Scott (1995), Butler (2018) e outros autores e autoras, este trabalho aprofunda a análise sobre como gênero, cultura e corporeidade se articulam na escola, objetivando contribuir para a compreensão crítica do papel da escola na produção das desigualdades e resistências que

atravessam a experiência educativa. No subtítulo *Culturas Escolares e Corporeidade: Disciplina, Vigilância e Resistência*, consideramos o gênero como uma categoria analítica, cultural e performativa, rompendo com concepções essencialistas que o vinculam estritamente ao corpo biológico. Apoiando-se em autoras como Judith Butler, analisamos como gênero é produzido pela repetição de atos e normas sociais, criando uma ilusão de naturalidade que é reforçada por instituições como a escola.

Nesse cenário, a instituição escolar não é vista como neutra, mas como um espaço que produz ativamente identidades generificadas por meio de sua organização, discursos pedagógicos e currículos. Sob a ótica das teorias críticas, o currículo é analisado como um campo de disputa e um aparelho ideológico que, embora busque reproduzir relações de poder hegemônicas, também permite a resistências de corpos não normativos

Enquanto no subtítulo *A Fabricação de Corpos e Identidades: Vigilância, Interseccionalidade e Resistência*, analisamos o fato de que a escola é caracterizada como um dispositivo social voltado para a “fabricação de corpos dóceis” Louro (2003), utilizando vigilância constante e técnicas disciplinares para impor obediência e normalizar os sujeitos.

A regulação escolar opera uma pedagogia generificada que policia as fronteiras do gênero e privilegia corpos que se enquadram na norma heteronormativa, punindo dissidências estéticas e comportamentais. Um ponto central da discussão é a interseccionalidade, evidenciando que o controle institucional não é universal, mas torna-se significativamente mais severo sobre corpos negros e periféricos, que são frequentemente rotulados como ameaças ou indisciplinados.

Culturas escolares e corporeidade: disciplina, vigilância e resistência

A compreensão do gênero como categoria cultural e performativa constitui um dos avanços mais significativos dos estudos contemporâneos sobre identidade e subjetividade. Essa perspectiva rompe com concepções essencialistas,

que historicamente vincularam o gênero a uma suposta ordem natural, derivada do corpo biológico. Em vez disso, autores como Joan Scott (1995), Judith Butler (2018) e Guacira Lopes Louro (2003) argumentam que o gênero é produzido em práticas discursivas, relações sociais e dinâmicas culturais, sendo constantemente atualizado, negociado e reinventado.

Do ponto de vista histórico, a introdução do gênero como categoria analítica permitiu revelar como as desigualdades foram construídas, legitimadas e transmitidas ao longo do tempo. Para Scott (1995), gênero é uma forma primária de significar relações de poder, o que evidencia seu papel estruturante nas instituições sociais. Esse entendimento desloca o foco das diferenças biológicas para os significados culturais que são atribuídos aos corpos.

Judith Butler (2018) aprofunda esse debate ao propor que o gênero é performativo, isto é, não exprime uma essência interior, mas é produzido pela repetição de atos, gestos e normas sociais. A performatividade gera a ilusão de naturalidade, fazendo com que características culturalmente atribuídas ao masculino e ao feminino pareçam inquestionáveis. Essa naturalização é reforçada por instituições como a escola, a família, a mídia e as políticas públicas.

No campo educacional, Louro (2003) evidencia que a escola não apenas reproduz normas de gênero, mas as produz ativamente. As formas de organização dos espaços, as expectativas sobre comportamentos, os currículos e os discursos pedagógicos participam da construção de identidades generificadas. Assim, a instituição escolar se configura como espaço estratégico na manutenção ou transformação das relações de gênero.

Desse modo, compreender o gênero como categoria cultural e performativa implica reconhecer a escola como espaço de disputa simbólica. A instituição pode tanto reforçar desigualdades quanto promover experiências emancipadoras, dependendo de como lida com a diversidade, com a pluralidade de expressões corporais e com a emergência de identidades dissidentes. Essa perspectiva crítica amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e democraticamente orientados.

Joan Scott (1995, p. 86) afirma que gênero é “[...] uma categoria útil de análise histórica” porque evidencia relações de poder. Judith Butler reforça que “[...] o gênero é performativo” (Butler, 2018, p. 48), constituído por repetição de normas que produzem a aparência de naturalidade. Assim, o gênero é resultado de práticas sociais, e não de determinação biológica. Na escola, essa performatividade se manifesta nas interações, normas e currículos. Como observa Louro (2003, p. 25), “[...] a escola fabrica masculinidades e feminilidades, legitimando algumas expressões e silenciando outras”.

A escola e a cultura escolar ultrapassam a tarefa de apenas transmitir conteúdos formais. A função da escola vai muito além disso, ela opera como um poderoso dispositivo social, participando ativamente da produção e regulação de identidades de gênero dos sujeitos que a frequentam. No espaço escolar estão enraizadas expectativas binárias, ou seja, que naturalizam comportamentos, atitudes e até formas de ocupar o espaço para meninos e meninas. Desse modo, o gênero pode ser compreendido como uma dimensão que constitui as relações escolares (Louro, 2003).

Conforme pode ser observado na obra de Judith Butler (2018), apenas são vistos, entendidos e reconhecidos como válidos e passíveis de aceitação os corpos inteligíveis, ou seja, aqueles que possuem uma coerência perceptível entre o sexo biológico, a expressão de gênero e o desejo sexual. E a escola atua sob essa perspectiva, ou seja, os estudantes que performam a norma heterossexual recebe o aval da instituição. Logo, os estudantes que não performam heteronormatividade, ou seja, quem desvia dessa coerência, será alvo de controle e disciplinamento. O sistema de ensino, na busca pelo que ele considera normalidade, acaba por transformar a diferença em problema e o corpo transgressor em ameaça (Louro, 2016).

Para compreender como o currículo atua no apagamento de questões de gênero e silencia narrativas, é essencial partirmos das Teorias Críticas do Currículo, que desnaturalizam esse currículo. Nesse sentido, Althusser (1980, p. 44) considera a escola o principal dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), englobando tanto a rede pública quanto a privada.

A escola assume essa posição de destaque porque é a instituição que irá receber praticamente toda a população, e a permanência dentro desta instituição se dá por um período prolongado de tempo, logo está encarregada de garantir a reprodução das relações de produção capitalistas através de métodos ideológicos.

Segundo Althusser (1980, p. 22), na escola ensinam-se “[...] saberes práticos”, mas, acima de tudo, inculca-se a ideologia dominante, assegurando que estes indivíduos se sujeitem à ordem social hierárquica. Há de se considerar que, embora os espaços escolares sejam, predominantemente, um vetor que perpetua a desigualdade e a normatividade hegemônica, na escola também corpos não normativos resistem, se mostram e são combatidos, silenciados, mas forjam uma perspectiva diferente de corpo, que difere daquilo que se tenta reproduzir como normativo.

É exatamente a partir dessa perspectiva que Tomaz Tadeu da Silva (2010), ao discutir as Teorias Críticas do Currículo, afirma que ele não é “[...] um corpo neutro, inocente e desinteressado” (Silva, 2010, p. 46). O currículo, portanto, torna-se um campo de disputa, pois a seleção dos saberes e a definição do que é conhecimento legítimo refletem diretamente o domínio da classe hegemônica, que opera não apenas sobre os meios de produção e o poder político, mas também sobre o que será ensinado e silenciado na escola.

O campo da teoria crítica do currículo dedicou seus esforços iniciais a examinar a dinâmica de classe como principal aspecto da reprodução cultural e das desigualdades na sociedade capitalista. Embora esse seja um aspecto fundamental, essa abordagem não é suficiente para explicar todas as formas de dominação.

Foi a partir da ascensão do feminismo e suas teorizações que as análises críticas foram compelidas a integrar o gênero como uma categoria de análise igualmente poderosa e determinante, reconhecendo seu papel específico na produção da desigualdade e na estruturação das relações sociais dentro e fora da escola (Silva, 2010).

Com o avanço das discussões e teorizações, o movimento feminista conseguiu apontar que o poder social não é determinado apenas pelo capitalis-

mo, sendo também atravessado pelo patriarcado. A partir disso, fica clara a desigualdade que separa os gêneros, resultando em uma apropriação desequilibrada dos recursos da sociedade por parte dos homens. Essa disparidade nos recursos simbólicos e materiais é refletida e reforçada diretamente nas práticas e nos conteúdos presentes na educação e no currículo escolar (Silva, 2010).

A fabricação de corpos e identidades: vigilância, interseccionalidade e resistência nas culturas escolares

A relação entre culturas escolares e corporeidade constitui um dos elementos centrais para compreender o modo como a escola se organiza e como produz subjetividades. Desde sua consolidação como instituição moderna, a escola assumiu a função de regular corpos, gestos e comportamentos, estruturando-se a partir de dispositivos de vigilância, rotinas rígidas e práticas pedagógicas que moldam maneiras específicas de estar no mundo.

A corporeidade, nesse contexto, não se refere apenas ao corpo físico, mas ao corpo social e simbólico: aquele que expressa identidades, emoções, resistências e pertencimentos. Louro (2003) compreende que a escola, ao impor regras de postura, modos de sentar, falar, deslocar e expressar sentimentos, participa de um processo mais amplo de fabricação de corpos dóceis.

De acordo com Louro (2003, p.17), “[...] a escola nunca foi neutra: ela sempre produziu e regulou identidades”. Assim, longe de ser um simples cenário neutro, o espaço escolar é um campo no qual se produzem normas de conduta, expectativas sociais e representações sobre o corpo considerado adequado, civilizado e disciplinado. Horários fragmentados, filas, avaliações e práticas de controle não são elementos neutros; constituem técnicas que organizam os corpos e produzem uma cultura escolar marcada pela previsibilidade e pela obediência, sendo este, um campo de normatização, que segundo Butler (2018), delimita quais corpos são reconhecidos como inteligíveis e aceitáveis. Entretanto, essa dimensão disciplinadora não ocorre sem tensões. Os corpos dos estudantes e docentes resistem, reinterpretam e, muitas vezes, subvertem as

normas impostas. A resistência, nesse caso, não se manifesta apenas em atos explícitos de desobediência, mas em gestos cotidianos: conversas paralelas, movimentos inesperados, brincadeiras improvisadas, expressões de afetividade ou recusas silenciosas.

Como observado por Candau (2008), as culturas escolares são sempre espaços de negociação, nos quais sujeitos interpretam as normas e produzem significados próprios. Assim, a escola torna-se um espaço de disputa entre o controle institucional e a vitalidade dos corpos que escapam, desobedecem e propõem novas formas de presença.

A vigilância, amplamente presente no cotidiano escolar, também contribui para essa dinâmica. Supervisão constante, registro de comportamentos, observação sistemática e avaliações comportamentais compõem um sistema que busca garantir a normalização dos alunos (Louro, 2003). Porém, ao mesmo tempo em que pretende assegurar a ordem, esse sistema acaba evidenciando classificação e desigualdade.

Alunos mais inquietos, mais expressivos ou que utilizam o corpo de forma expansiva tendem a ser rotulados como indisciplinados ou problemáticos. Segundo Saffioti (2009) mecanismos de controle nunca são neutros; eles operam articulados a relações de poder que atravessam classe, gênero e outros marcadores de controle.

A vigilância sobre a corporeidade na escola não se limita ao controle do movimento, mas estende-se à própria estética das identidades. Quando a instituição reage com estranhamento ou punição a um estudante que subverte as expectativas de vestuário ou gestos, ela está operando o que Louro (2016) define como o “policiamento das fronteiras do gênero”. No entanto, é nas brechas dessa vigilância, normalmente no fundo da sala, nos banheiros, nas redes sociais, etc que as identidades dissidentes encontram espaços de fôlego e reinvenção, transformando a resistência passiva em uma pedagogia própria de sobrevivência.

Além disso, as normas de gênero influenciam profundamente as expectativas corporais dentro da escola. Meninas costumam ser incentivadas à quietude, delicadeza e autocontrole, enquanto meninos muitas vezes recebem maior

tolerância ao movimento e à expressividade física. Butler (2018) e Louro (2016) mostram que essas distinções não são naturais, mas fazem parte de uma pedagogia generificada que produz modos diferenciados de existir.

A escola, nesse sentido, não apenas regula corpos, mas também reproduz padrões culturais sobre masculinidades e feminilidades, transformando o cotidiano escolar em espaço de reforço ou de desconstrução de normas de gênero. Pois até os corpos ditos “normais” e “comuns”, também serão produzidos a partir do que é estabelecido por uma sociedade arbitrária, que considera alguns gestos e atitudes como adequados e legítimos (Louro, 2016, p.89). Contudo, as normas escolares não atingem todos os sujeitos da mesma maneira. Os processos de controle, disciplinamento e reconhecimento são atravessados por desigualdades raciais, sociais e de gênero, evidenciando a necessidade de compreender essas relações de forma interseccional.

Para compreendermos como as culturas escolares regulam a corporeidade, é imprescindível convocar o conceito de interseccionalidade. Conforme discutido por Akotirene (2019), a interseccionalidade nos permite compreender que as normas de gênero não atingem todos os corpos de forma universal ou homogênea. As hierarquias de poder que moldam a experiência educativa são multifacetadas, envolvendo o cruzamento inseparável entre gênero, raça e classe social.

Nesse sentido, a regulação dos corpos e a produção de identidades (Louro, 2003) não ocorrem através de uma exigência neutra. A escola, enquanto espaço de reprodução de normas, opera sob filtros distintos a depender da origem racial e social dos sujeitos. Enquanto a feminilidade de meninas brancas é frequentemente associada à fragilidade e à necessidade de proteção, meninas negras muitas vezes enfrentam estereótipos de hipersexualização ou de uma suposta agressividade intrínseca. Esse olhar enviesado acarreta um controle disciplinar muito mais severo sobre seus gestos, tons de voz e vestimentas, evidenciando como o racismo estrutural molda a percepção do que é um corpo feminino adequado.

Do mesmo modo, as masculinidades são reguladas por filtros de raça e classe. O corpo do menino negro na escola é, com frequência, alvo de uma

vigilância antecipada que o lê como um corpo perigoso. Assim, o que em um menino branco de classe média pode ser interpretado pela cultura escolar como energia ou curiosidade, em um estudante negro e periférico é prontamente rotulado como indisciplina ou ameaça.

Como observa Silva (2010), o currículo e as práticas escolares refletem o domínio de uma classe e de uma raça hegemônica que define o que é o conhecimento e o comportamento legítimo, silenciando as subjetividades que não se encaixam nesse padrão.

As expectativas sobre o que é ser menino ou menina variam conforme os padrões eurocêntricos. O corpo inteligível e passível de aceitação mencionado por Butler (2018) é, na prática das instituições brasileiras, um corpo que muitas vezes precisa ser lido como branco para receber o pleno aval de normalidade. A escola tende a tolerar a diversidade apenas enquanto ela não desestabiliza os pilares que sustentam as hierarquias de poder estruturais (Akotirene, 2019).

É nesse cenário que emergem as resistências corporais. Os corpos, ao movimentarem-se fora do esperado, ao estabelecerem formas alternativas de sociabilidade ou ao expressarem afetos que desafiam normas instituídas, revelam brechas estruturais na cultura escolar. Essas resistências não anulam o poder disciplinar, mas demonstram, de acordo com Butler (2018), que todo processo normativo é acompanhado de possibilidades de reinscrição e subversão. Em muitas situações, professores sensíveis a essas manifestações conseguem transformar momentos de aparente indisciplina em oportunidades pedagógicas, reconhecendo, segundo Candau (2008) o corpo não é inimigo da aprendizagem, mas parte fundamental dela.

Ao ignorar essas interseções, a instituição escolar corre o risco de promover uma inclusão superficial. Uma pedagogia verdadeiramente emancipatória e crítica, como propõem Louro (2003) e Candau (2008), deve questionar não apenas como o gênero é produzido, mas como ele se articula com o racismo e o classismo para hierarquizar as existências e as possibilidades de resistência dentro do espaço educativo.

Por fim, compreender a relação entre culturas escolares e corporeidade implica reconhecer que a escola precisa repensar suas concepções sobre corpo,

disciplina e aprendizagem. Uma pedagogia que considere a corporeidade como dimensão essencial da experiência humana e não, como obstáculo à ordem é capaz de construir espaços mais inclusivos, democráticos e sensíveis às diferentes formas de existir. Nesse sentido, autoras como Louro (2003) e Candau (2008) defendem práticas pedagógicas que acolham a diversidade corporal e promovam experiências educativas mais emancipadoras. Ao valorizar corpos diversos, a escola se abre à possibilidade de reinventar suas práticas e de promover subjetividades mais conscientes, críticas e criativas.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo analisar o quão complexas são as relações entre gênero, normas e a cultura escolar, buscando investigar como a escola atua como um importante dispositivo social, produzindo, regulando e questionando de maneira ativa as identidades dos indivíduos. Pode-se observar, conforme os estudos de Louro (2003) que a escola é uma instituição que usa seu poder para normatizar os corpos que nela circulam. As discussões teóricas demonstraram que essa normatização, tendo como base Butler (2018), se estrutura a partir do que a autora chama de matriz de inteligibilidade, ou seja, privilegiando o binarismo e o que se compreende como coerência entre gênero, sexo e desejo sexual.

Essas expectativas binárias que estão enraizadas na cultura escolar, podem ser entendidas e interpretadas como um currículo oculto, que orienta as condutas e ajuda a dar formas às masculinidades e feminilidades. No entanto, observa-se que essa regulação não opera de maneira homogênea ou universal. Por isso, é necessário trazer para a discussão o conceito de interseccionalidade na busca de compreender como as normas de gênero são atravessadas de maneira indissociável pelos marcadores de raça e classe social.

O que a instituição escolar busca como “normalidade” é frequentemente pautada por um padrão eurocêntrico e branco. Enquanto a feminilidade de meninas brancas é associada à fragilidade, meninas negras enfrentam este-reótipos de agressividade ou hipersexualização, o que acarreta um controle

disciplinar muito mais severo sobre seus corpos e comportamentos. Do mesmo modo, o corpo do menino negro é alvo de uma vigilância antecipada que o lê como perigoso, transformando o que seria lido como “curiosidade” em um aluno branco em “indisciplina” ou “ameaça”.

Estudantes que não performam heteronormatividade, ou que desafiam os padrões binários são submetidos a mecanismos de controle (Louro, 2003), pois o sistema de ensino tende a transformar a diferença em problema e o corpo dissidente em ameaça (Louro, 2003). Com a crescente visibilidade da diversidade, a escola e a sua vocação para normalizar, entram em crise, demonstrando como os esquemas binários e de classificação encontram-se ultrapassados. Reitera-se a necessidade de mostrar que essas práticas não são naturais, reconhecendo que a regulação de identidades é um processo político e histórico que reproduz as desigualdades estruturais do patriarcado, do capitalismo e do racismo dentro do sistema educacional.

O desafio para educadores e para o currículo, não é simplesmente tolerar o diferente, mas conseguir romper com a lógica classificatória e excludente. É imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que busquem desconstruir as expectativas binárias e racistas, trazendo para a escola uma educação humanizadora, libertando os estudantes de estereótipos que são limitadores, beneficiando não apenas os sujeitos dissidentes.

Nesse sentido, pensar gênero e corporeidade nas culturas escolares exige não apenas reconhecer a existência das desigualdades, mas repensar práticas pedagógicas, currículos e processos formativos comprometidos com uma educação que tem a realidade como seu instrumento de transformação.

Para futuras investigações, propõe-se o estudo das estratégias de resistência utilizadas por sujeitos dissidentes no ambiente escolar, tanto professores, quanto alunos. Também mostra-se relevante a pesquisa sobre formação docente, munindo professores com ferramentas teóricas e pedagógicas, na busca de transformar a escola de um local de disciplinamento em um território de acolhimento, emancipação e orgulho.

.....

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, V. M. Educação, cultura e processos de formação: reflexões a partir da perspectiva intercultural. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 43-53.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 4

Cultura escolar, corpo e sexualidade: diálogos com Guacira Lopes Louro na educação básica

*Francielle Ferreira da Silva
Marcia Cristina Pereira da Silva
Ana Claudia Marochi*

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-3

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga as relações entre cultura escolar, corpo e sexualidade na educação básica, articulando as contribuições de Guacira Lopes Louro (2000), com os estudos de Michel Foucault (1987), sobre poder e disciplina e com a teoria da performatividade de gênero desenvolvida por Judith Butler, em sua obra seminal, *Problemas de Gênero* (1990). Parte-se da compreensão de que o corpo é constituído por práticas discursivas e relações de poder e que a escola, longe de ser um espaço neutro, atua na regulação das identidades de gênero e sexualidade por meio de normas explícitas e implícitas que organizam o cotidiano educativo.

A análise articula essas referências teóricas com um relato de experiência situado no contexto da educação básica, evidenciando como fronteiras simbólicas entre o normal e o desviante operam nas rotinas escolares. Conclui-se que práticas pedagógicas críticas, atentas à pluralidade de corpos e identidades, são indispensáveis para a construção de uma escola comprometida com a formação humana integral.

A escola ocupa um lugar central na vida das crianças e dos adolescentes, não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos formais, mas como instituição que produz sujeitos. Ao longo de sua trajetória escolar, estudantes aprendem muito mais do que conteúdos disciplinares: aprendem como devem se comportar, quais formas de existir são valorizadas e quais são toleradas ou rejeitadas. Essa dimensão formativa da escola raramente é

explicitada nos documentos oficiais, mas se manifesta cotidianamente nas práticas, nas normas e nos rituais que organizam a vida institucional.

É nesse contexto que o debate sobre corpo, gênero e sexualidade se torna imprescindível para a compreensão da educação básica. Autores como Michel Foucault (1987; 1988), Judith Butler (2003) e Guacira Lopes Louro (2000; 2004) oferecem ferramentas teóricas fundamentais para analisar como a escola participa da construção e da regulação das identidades.

A contribuição de Foucault (1988), sobre os mecanismos disciplinares que atuam sobre o corpo, articulada à teoria da performatividade de gênero de Butler (2003) e às análises de Louro sobre as pedagogias da sexualidade, permite compreender que as normas de gênero não são naturais nem inevitáveis, mas historicamente construídas e continuamente reiteradas.

Este artigo tem como objetivo discutir como a cultura escolar produz e regula concepções de corpo e sexualidade na educação básica, a partir desse referencial teórico plural. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza teórico-reflexiva, complementado por um relato de experiência situado no contexto do ensino fundamental.

O texto está organizado em duas seções de desenvolvimento: a primeira examina os fundamentos teóricos que articulam poder, corpo e gênero; a segunda analisa como esses mecanismos operam concretamente na cultura escolar, com ênfase no currículo, nas práticas docentes e nas relações entre pares.

Poder, corpo e gênero: fundamentos teóricos

Para compreender como a escola regula corpos e identidades, é necessário recorrer a uma perspectiva teórica que reconheça a dimensão política das práticas institucionais. Foucault (1987), em sua análise das sociedades disciplinares, demonstrou que o poder moderno não opera apenas pela repressão ou pela proibição explícita, mas sobretudo pela produção de sujeitos: ao organizar espaços, distribuir corpos, regular tempos e estabelecer hierarquias entre o normal e o patológico, as instituições; dentre elas, a escola, moldam

os indivíduos de acordo com normas que se apresentam como naturais. O corpo, nessa perspectiva, é o alvo privilegiado do poder disciplinar: é sobre ele que as técnicas de vigilância, de exame e de correção incidem de forma mais direta.

Segundo FOULCAULT, Michel (1999, p. 10), em sua obra *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*; Foucault analisou especificamente a produção histórica da sexualidade, argumentando que ela não é um dado natural que o poder simplesmente reprimir ou liberar, mas um dispositivo construído por discursos, práticas e relações de saber-poder.

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É o mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio [...] (Foucault; Michel, 1999, p.10 apud *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*.)

Essa compreensão é fundamental para desnaturalizar as normas sexuais que circulam na escola: o que é considerado sexualidade normal ou desviante não decorre de uma essência biológica, mas de classificações historicamente produzidas e institucionalmente reforçadas.

Judith Butler (2003) aprofunda essa perspectiva ao desenvolver a teoria da performatividade de gênero. Para a autora, o gênero não é uma identidade estável que preexiste às suas expressões, mas um efeito produzido pela repetição de atos, gestos e discursos que, ao longo do tempo, criam a ilusão de uma essência interior. O gênero, portanto, é sempre uma performance; não no sentido de uma encenação voluntária e consciente, mas como um conjunto de reiterações normativas que o sujeito é compelido a reproduzir sob pena de exclusão social. Essa formulação tem consequências importantes para a educação: se o gênero é performativo, a escola é um dos principais espaços em que suas normas são ensaiadas, reiteradas e eventualmente questionadas.

Articulando essas contribuições ao campo educacional, Louro (2000) demonstra que a escola produz o que denomina corpo educado — um corpo que internalizou as expectativas da cultura escolar e sabe como deve se portar, quais limites não pode ultrapassar e quais expressões serão toleradas ou cor-

rigidas. Esse processo de educação do corpo não ocorre de forma aleatória: ele é atravessado por hierarquias de gênero, sexualidade, classe e raça que definem quais corpos são valorizados e quais são marginalizados. Crianças cujas expressões corporais ou identidades de gênero fogem ao esperado tendem a ser alvo de correções; por parte de professores, de colegas e da própria estrutura institucional, que reafirmam os limites do que é considerado normal.

É relevante sublinhar, ainda, que Louro (2004) identifica nesse processo uma dimensão curricular frequentemente ignorada: o currículo não é um conjunto neutro de conteúdo, mas um instrumento político que define o que deve ser ensinado, o que deve ser silenciado e quais identidades merecem reconhecimento.

Ao selecionar saberes e omitir outros, ao representar determinadas famílias e ignorar arranjos diversos, ao presumir a heterossexualidade como norma, o currículo reforça fronteiras simbólicas que separam os sujeitos que se encaixam nos modelos apresentados daqueles que se percebem deslocados ou inadequados. Compreender essa dimensão do currículo é condição necessária para que educadores possam agir de forma mais consciente e responsável sobre o que ensinam e sobre o que deixam de ensinar.

Cultura escolar, regulação das identidades e experiência docente

Se os fundamentos teóricos apresentados na seção anterior permitem compreender como poder, corpo e gênero se articulam em termos conceituais, cabe agora examinar como esses mecanismos se manifestam concretamente na cultura escolar. A noção de cultura escolar é aqui compreendida como o conjunto de normas, valores, rituais, práticas e discursos que organizam a vida cotidiana na instituição educativa e que vão muito além do currículo formal.

É nesse plano que as normas de gênero ganham vida: nos modos como os corpos circulam pelos espaços, nas expectativas diferenciadas sobre o comportamento de meninos e meninas, nas reações dos adultos diante de

expressões que fogem ao padrão e nos silêncios institucionais sobre temas considerados sensíveis.

As contribuições de Foucault (1987) sobre o poder disciplinar ajudam a identificar os mecanismos concretos por meio dos quais a escola regula os corpos: o controle do tempo pelos horários rígidos e pelos sinais que demarcam o início e o fim das atividades; a organização dos espaços em filas, carteiras enfileiradas e ambientes frequentemente separados por critérios de gênero; a regulação das emoções, que exige das crianças a contenção de expressões consideradas inadequadas; e as normas sobre aparência que incluem uniformes, padrões de cabelo e expectativas estéticas diferenciadas. Cada um desses dispositivos opera como um mecanismo de normalização que, ao disciplinar o corpo, também produz e reforça identidades.

A teoria de Butler (2003) permite ir além: ao reconhecer que o gênero é produzido pela reiteração de normas, compreende-se que a escola não apenas reage às identidades dos estudantes, mas participa ativamente de sua constituição. Cada vez que um professor intervém para corrigir um comportamento considerado inadequado para o gênero de uma criança, cada vez que um livro didático representa exclusivamente famílias heterossexuais biparentais, cada vez que o esporte é organizado a partir de uma divisão binária entre meninos e meninas, a escola reitera normas de gênero e contribui para torná-las mais rígidas. Paradoxalmente, é também nesses momentos que a possibilidade de ruptura se abre: toda performatividade contém a possibilidade de uma repetição divergente, de uma variação que questiona a norma ao invés de reafirmá-la.

É precisamente esse potencial transformador que Louro (2000; 2004) explora ao propor uma pedagogia atenta à diversidade. Para a autora, reconhecer que a escola educa os corpos e as sexualidades é o primeiro passo para que educadores possam exercer essa função de forma mais crítica e intencional. Isso implica revisar práticas naturalizadas, questionar omissões curriculares e criar espaços em que estudantes possam problematizar as normas que os constituem — sem que isso signifique impor novas verdades, mas abrir possibilidades para que cada sujeito elabore sua própria trajetória identitária.

Um relato de experiência vivenciado durante uma aula de educação física com uma turma de quinto ano do ensino fundamental ilustra esses mecanismos de forma concreta. Ao escolher participar de uma partida de futebol junto aos meninos, uma aluna de dez anos deparou-se com a rejeição de parte dos colegas, que afirmaram que futebol seria um esporte exclusivo para meninos. A professora responsável interveio, afirmando o direito de todos os estudantes de participar de qualquer atividade independentemente do gênero. A intervenção foi necessária e pedagogicamente relevante.

No entanto, o episódio revela algo que vai além da situação imediata: as fronteiras simbólicas de gênero já estavam interiorizadas pelas crianças antes de qualquer instrução explícita, o que confirma a tese de Butler (2003) sobre a anterioridade das normas em relação aos sujeitos que as encarnam. A cultura escolar, alimentada também por discursos familiares, midiáticos e religiosos, havia já realizado seu trabalho de regulação, cabendo à escola o desafio de tornar visível aquilo que se apresenta como natural.

Esse desafio exige dos educadores uma postura de vigilância crítica sobre as próprias práticas. A formação docente, nesse sentido, é um campo estratégico: professores que não tiveram acesso a reflexões sobre gênero e sexualidade em sua formação inicial tendem a reproduzir, de forma involuntária, normas que excluem.

A leitura de autores como Foucault (1999), Butler (2003) e Louro (2000; 2004), articulada à análise de situações reais do cotidiano escolar, pode ampliar o repertório crítico dos educadores e torná-los mais atentos às dinâmicas que produzem desigualdades. Mais do que uma questão de conteúdo, trata-se de desenvolver uma sensibilidade pedagógica para perceber, nos gestos menores da rotina escolar, os efeitos de poder que moldam identidades.

Resultados e discussão

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a cultura escolar opera como um dispositivo de regulação dos corpos e das identidades que se sustenta em mecanismos disciplinares descritos por Foucault (1987), em nor-

mas de gênero que se reiteraram performativamente conforme Butler (2003) e em pedagogias da sexualidade que Louro (2000; 2004) situou no centro das práticas educativas. A articulação entre essas três perspectivas permite uma compreensão mais robusta dos processos de normalização que ocorrem no cotidiano escolar, superando análises que atribuem a regulação dos corpos a fatores isolados.

O relato de experiência apresentado corrobora essas reflexões ao demonstrar que as normas de gênero já estão interiorizadas pelas crianças em idades precoces e que a intervenção pedagógica, embora necessária, precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo e contínuo de questionamento das normas institucionais. A rejeição sofrida pela aluna ao escolher jogar futebol com os meninos não foi um episódio isolado, mas a expressão de uma cultura que distribui os corpos no espaço escolar segundo fronteiras de gênero rígidas e naturalizadas.

Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem sistemática e coletiva, que envolva não apenas os professores individualmente, mas toda a comunidade escolar. Rever normas institucionais aparentemente neutras, diversificar representações nos materiais didáticos, problematizar expressões preconceituosas e garantir que a diversidade de corpos e identidades seja reconhecida no currículo são ações que, acumuladas, produzem transformações significativas no ambiente educativo. Trata-se, em última análise, de construir uma escola que não apenas tolere as diferenças, mas as reconheça como constitutivas da vida coletiva.

Tabela 1 – Síntese: referencial teórico e suas implicações para a cultura escolar

Autor(a)	Conceito central	Aplicação à escola	Aplicação à escola
Foucault (1987; 1988)	Poder disciplinar e dispositivo da sexualidade	Controle do tempo, do espaço e do corpo no cotidiano escolar	Identificar e questionar os mecanismos de normalização institucional
Butler (2003)	Performatividade de gênero	Gênero como reiteração de normas na prática escolar cotidiana	Criar espaços para repetições divergentes que ampliem as possibilidades identitárias
Louro (2000; 2004)	Corpo educado e pedagogias da sexualidade	Currículo como instrumento de demarcação do normal e do excêntrico	Diversificar representações e problematizar omissões curriculares

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Ao analisar as contribuições de Foucault (1987; 1988), Butler (2003) e Louro (2000;2004), torna-se evidente que a escola não é um espaço neutro, mas um ambiente marcado por relações de poder, normas sociais e construções culturais que atravessam o cotidiano dos estudantes. Foucault (1987; 1988) demonstra como a instituição escolar participa do controle dos corpos, dos comportamentos e das formas de expressão, estabelecendo padrões considerados estáveis.

Butler (2003) aprofunda essa reflexão ao mostrar que o gênero é continuamente produzido por meio de repetições sociais e práticas presentes no dia a dia escolar, o que evidencia como determinadas identidades são legitimadas enquanto outras acabam marginalizadas.

Já Louro (2000; 2004) destaca o papel do currículo das práticas pedagógicas na manutenção dessas normas, mas também aponta a possibilidade de transformação a partir da valorização da diversidade e da problematização das exclusões historicamente construídas. Dessa forma, pensar a cultura es-

colar exige reconhecer a necessidade de uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com respeito às múltiplas formas de existência.

Conclusão

Este artigo procurou demonstrar que a cultura escolar é um campo de disputas em que normas de gênero e sexualidade são continuamente produzidas e reiteradas. A articulação entre Foucault (1987; 1988), Butler (2003) e Louro (2000; 2004) revelou que os mecanismos de regulação dos corpos na escola não são acidentais nem neutros: eles expressam relações de poder historicamente constituídas que definem quais identidades merecem reconhecimento e quais devem ser corrigidas ou silenciadas.

O conceito foucaultiano de poder disciplinar permite compreender a escola como uma instituição que molda os sujeitos por meio de práticas cotidianas aparentemente banais. A teoria butleriana da performatividade evidencia que o gênero não é uma essência, mas um efeito produzido pela reiteração de normas — e que, portanto, pode ser reiterado de outras formas. As análises de Louro situam essas reflexões no interior do campo educacional, tornando visível o que as pedagogias da sexualidade ensinam mesmo quando não pretendem ensinar nada sobre o assunto.

Construir uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos implica reconhecer essa dimensão política da prática pedagógica e agir sobre ela de forma intencional. Isso exige formação docente crítica, revisão das normas institucionais, diversificação curricular e abertura ao diálogo com estudantes e comunidade. Cada intervenção que questiona uma norma naturalizada contribui, ainda que modestamente, para a construção de um espaço educativo em que todos os corpos possam existir com dignidade.

Referências

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: https://cursosex-tensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf. Acesso: 18 de maio de 2026.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: <https://cochabambahotel.noblogs.org/files/2017/09/Vigiar-e-Punir-Michel-Foucault.pdf>. Acesso: 18 de maio de 2026

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasexualidade.pdf. Acesso: 18 de maio de 2026.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

CAPÍTULO 5

Cultura escolar e controle dos corpos: uma análise crítica da disciplinarização

*Natiele Quirino Bento, Paula Axman
Duarte Bárbaro, Ana Claudia Marochi*

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-4

INTRODUÇÃO

O presente texto discute a cultura escolar, um universo complexo que vai além do currículo formal e se manifesta nas práticas, rituais, normas e saberes construídas no cotidiano escolar. O objetivo deste artigo é, portanto, analisar criticamente as dinâmicas cotidianas da escola sob a lente da produção cultural do corpo, avaliando como as propostas de disciplinarização atuam na constituição dos sujeitos escolares e na gestão da diversidade.

As reflexões apresentadas neste artigo foram levantadas e aprofundadas durante a disciplina de Culturas Escolares e Educação Básica do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPEd), a partir dos debates sobre corpo, poder e produção de subjetividades no espaço escolar. Impulsionando a necessidade de uma análise mais crítica sobre os mecanismos de poder e saber que atuam no contexto educacional.

A escolarização moderna, com fundamentos históricos específicos, estabeleceu processos de construção e seleção de saberes que, por sua vez, atuam com subjetividades na organização do espaço e tempo. É neste panorama que a escola, como totalidade social, revela suas dinâmicas e conflitos. Justifica-se este estudo pela urgência em desnaturalizar as práticas escolares, investigando como a cultura da escola, muitas vezes invisível, atua ativamente na moldagem dos sujeitos, sobretudo na produção cultural dos corpos, tema central desta investigação.

Dentro deste contexto, um elemento central e, por vezes, silenciado, é o corpo. O corpo, longe de ser apenas biológico, é um elemento cheio de nor-

mas e discursos. Conforme defende Louro (2018) em A produção cultural do corpo ele é produzido culturalmente, ou seja, as instituições e as relações de poder (como as presentes na escola) o ensinam a se mover, se vestir, se sentar, e a sentir.

Diante disso, o problema central que este artigo busca investigar é: Como as práticas de disciplinarização presentes na cultura escolar atuam na produção e normalização dos corpos, especialmente diante da diversidade de raça, gênero, classe e deficiência? A reflexão sobre as relações entre instituições, sujeitos e saberes permite analisar como a escola, através de suas práticas cotidianas, estabelece um corpo ideal e como os corpos que destoam dessa norma (sejam por questões de gênero, raça ou deficiência) são regulados, negociados ou marginalizados no espaço escolar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar criticamente como as propostas de disciplinarização presentes na cultura escolar atuam na constituição dos sujeitos. Para responder a problemática será delimitado os seguintes objetivos específicos a fim de contribuir na reflexão, sendo: 1. Identificar a cultura escolar, repensando a normalização dos corpos na totalidade social; 2. Analisar corpo, cultura e escola, para além da normalização e disciplina; 3. Examinar a produção cultural da higiene; 4. Discutir currículo, normalização e produção dos corpos na escola moderna; 5. Refletir mecanismos de poder na cultura escolar: disciplinamento, vigilância e produção de subjetividades

A escola como espaço de produção e controle dos corpos

Os procedimentos metodológicos estão pautados em uma abordagem qualitativa, por compreender que a análise das práticas de disciplinarização e da produção cultural dos corpos no contexto escolar demanda a interpretação de discursos, conceitos e representações sociais construídas historicamente.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e apoia-se em autores discutidos na disciplina Culturas Escolares e Educação Básica, como Louro (2018), Goellner (2018) e França (2022), e outros, selecionados por sua relevância

na discussão sobre corpo, gênero e poder nas instituições educativas. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender significados, discursos e práticas que não são observáveis por métodos quantitativos, mas que estruturam o cotidiano escolar. Assim, a metodologia adotada possibilita uma discussão aprofundada sobre os modos como a cultura escolar fabrica, controla e hierarquiza os corpos.

Cultura Escolar: Repensando a normalização dos corpos na totalidade social

De acordo com França (2022) a educação assume um papel desconstrutivo e promotor de uma cultura de respeito. Suas responsabilidades centrais incluem desconstruir estereótipos de corpo, gênero e sexualidade. Isso envolve questionar e analisar criticamente as representações criadas pela mídia e sociais que impõem modelos inatingíveis.

Além disso, a valorização das diferenças deve ser compreendida como elemento formativo, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores, e não como um fator de separação ou hierarquia. Criar espaços seguros e inclusivos para todos os corpos: É imperativo garantir que o ambiente escolar seja acolhedor, livre de violência e bullying, permitindo que cada estudante possa expressar sua identidade de forma autêntica e ser respeitado em sua singularidade.

Ao cumprir este papel, a educação não apenas melhora o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes, mas também se consolida como um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A escola, enquanto totalidade social, não pode ser reduzida ao seu currículo formal. Ela se manifesta de maneira que suas práticas, rituais, normas implícitas e saberes cotidianos, o que constitui sua cultura escolar. Esta cultura, historicamente construída na modernidade, carrega consigo dispositivos que visam a disciplinarização dos sujeitos.

Ainda com as ideias de França (2022) a escolarização moderna é carregada de história que reproduz um tipo de sujeito ideal. A escola é organizada

o espaço (fileiras, salas, pátios) e o tempo (horários, sinos, calendários) em busca de melhorar a utilidade dos corpos e dominá-los. O corpo na escola é ensinado a se mover andar em fila, manter-se sentado por longos períodos, ocupar espaços pré-determinados. Se vestir, com os uniformes atuam diretamente na aparência, frequentemente impondo um binário de gênero rígido e controlando a sexualidade. Se comportar, com silêncio, postura atenta, gestos contidos. A disciplina visa a igualdade e a eliminação da espontaneidade corporal.

Com isto pode-se perceber que a escola é um estabelecimento de normas, através desses mecanismos, a cultura escolar estabelece um corpo idealizado, branco, cisgênero, normativo, sem deficiência, e de certa classe social, tornando os corpos que se desviam dessa norma em alvos de marginalização.

Ao pensar no indivíduo o qual está inserido na escola como sujeito que possui um corpo construído repleto de história e vivências produzido culturalmente como menciona a autora Goellner aponta:

Não é portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (Goellner, 2018, p. 30)

Neste contexto, a ideia de que o corpo é uma construção cultural e histórica, e não uma essência biológica a priori, conforme articulado por Goellner (2018), estabelece um indispensável crítico para a pedagogia escolar. O indivíduo que adentra o ambiente educacional traz consigo um corpo que funciona como um texto vivo, repleto de marcas e códigos de pertencimento social, os quais foram moldados por vivências familiares, comunitárias e das mídias.

Nessa perspectiva, a escola, frequentemente operando sob uma lógica de controle e padronização, seja através da imposição de uniformes, da disciplina corporal ou da valorização de modelos atléticos e meninos na Educação Física, engaja-se, intencionalmente ou não, na produção e reprodução de corpos “adequados” ou “desviantes”. Portanto, o desafio central para o educador reside em descolonizar essa visão instrumental do corpo, reconhecendo-o como

o lócus primário da experiência de aprendizagem e da expressão da diferença, e transformando o espaço escolar em um ambiente que celebra a pluralidade.

Corpo, cultura e escola: Para além da normalização e disciplina

Goellner (2018) afirma que o corpo é algo cultural, incessantemente esculpido e produzido. As grandes opções de tecnologias e práticas não se restringe à simples manutenção biológica, ela representa um investimento social e individual na estética, performance e identidade corporal. O corpo, portanto, deixa de ser apenas uma entidade biológica dada e passa a ser o lugar de intervenção constante e cheio de significados culturais.

Adornos, cosméticos, roupas inteligentes, tatuagens, próteses, dietas, suplementos alimentares, academias, cirurgias estéticas, medicamentos e drogas químicas, fazem parte de um sem-número de saberes, produtos e práticas a investir no corpo produzindo-diariamente. (Goellner, 2018, p. 32)

Quando se trata do ambiente escolar há uma desvalorização das singularidades do indivíduo e uma atuação como um espaço de normalização e disciplinarização dos corpos. Portanto, a escola precisa ser compreendida não como uma produção do corpo e doutrinação, mas como um espaço de diálogo crítico que deve considerar a bagagem corporal e as vivências prévias dos sujeitos para evitar a imposição cega de uma única norma corporal.

Vale ressaltar que para Goellner, a produção do corpo é um processo que se opera de forma simultânea coletivo e individual. Essa dualidade é importante para entender como os corpos são formados e carregados de significado na sociedade moderna.

O processo é simultâneo porque um não existe sem o outro, as normas coletivas, o que é bonito, o que é saudável, fornecem os objetivos para as ações individuais. As práticas individuais, uso de cosméticos, cirurgias, exercícios, são a concretização e o reforço contínuo das normas coletivas. Com isto, o corpo é um artefato cultural onde a sociedade escreve suas regras e, ao mes-

mo tempo, onde o indivíduo inscreve sua história e sua resistência. A produção do corpo é, portanto, um diálogo constante entre a imposição da norma social e a busca pessoal por identidade e performance.

A Produção cultural da higiene

A discussão sobre higiene ultrapassa práticas relacionadas apenas à limpeza e aos cuidados corporais. Conforme Goellner (2018), a higiene constitui uma construção histórica e cultural vinculada aos modos pelos quais as sociedades organizam e regulam os corpos. Dessa forma, compreender a higiene implica entender como ela se articula com normas, saberes e poderes que moldam comportamentos e define o que é considerado um corpo saudável e adequado. Com base nisso, é possível analisar como a higiene se tornou uma ferramenta de disciplina e normalização da sociedade moderna.

Goellner (2018) entende a higiene de uma maneira bem mais ampla do que apenas um ato de limpeza ou cuidado pessoal. Para ela, a higiene é uma construção social, histórica e cultural, que reflete como as sociedades criam e regulam os corpos. Ou seja, mais do que uma rotina diária, ela funciona como uma ferramenta de disciplina, capaz de estabelecer comportamentos considerados adequados, saudáveis e produtivos.

A partir do século XIX, principalmente com o avanço das ciências médicas e das políticas de saúde pública, a importância da higiene passou a ser central na organização social. Ela deixou de ser vista apenas como uma medida para prevenir doenças, como lavar as mãos ou tomar banho, e passou a representar um conjunto de conhecimentos e regras que influenciam a aparência, os hábitos e a postura das pessoas. Assim, a higiene se tornou um mecanismo para produzir corpos que fossem úteis, bem ordenados e alinhados às expectativas da sociedade moderna.

Nesse contexto, a higiene assumiu também uma função disciplinadora, estabelecendo parâmetros sobre o que seria um corpo saudável, limpo e socialmente aceito. Tais padrões foram sendo construídos por discursos médicos, escolares e institucionais, influenciando práticas cotidianas e formas de ser

social. Portanto, a higiene relaciona-se não apenas ao cuidado físico, mas também a processos de normalização que articulam valores como ordem, produtividade e eficiência.

Currículo, normalização e produção dos corpos na escola moderna

A escola, organizada a partir do século XVIII, consolidou-se como principal espaço da educação formal e também como um dispositivo de disciplinamento dos corpos. Além de transmitir conhecimentos considerados úteis à sociedade, ela participa ativamente da formação de comportamentos, identidades e expectativas de gênero, produzindo corpos dóceis e alinhados às normas sociais, como apontam Foucault e Louro.

O currículo entendido não apenas como um conjunto de disciplinas, mas como um percurso formativo permeado por escolhas políticas molda sujeitos segundo interesses sociais e relações de poder. Ele nunca é neutro: seleciona determinados saberes, exclui outros e legitima desigualdades, reforçando padrões de gênero, raça e classe que sustentam hierarquias sociais.

Nesse processo, ganha destaque o currículo oculto, manifestado nos modos de organização da escola e nas práticas cotidianas. Ele ensina implicitamente o que é esperado de meninos e meninas, naturaliza condutas e reforça a heteronormatividade como norma “natural” e obrigatória. Esse conjunto de expectativas vai desde a forma de se vestir e se comportar até a maneira como se deve expressar afetos, emoções e interesses.

Os debates em torno da presença das discussões sobre gênero e sexualidade na BNCC, revelam a força das disputas políticas e morais em torno da construção dos corpos na escola. Esse movimento evidencia tentativas de silenciar discussões fundamentais para a garantia de direitos e para a valorização das diferenças, mostrando que o controle dos corpos permanece como tema central na agenda educacional.

Nesse cenário, as teorias críticas e pós-críticas do currículo contribuem para compreender como práticas escolares se entrelaçam com relações de

poder e com a produção de subjetividades. A perspectiva multicultural e a Teoria Queer propõem questionar padrões normativos, evidenciando que as diferenças não são apenas toleradas ou celebradas, mas produzidas e hierarquizadas socialmente. Ao problematizar esses processos, abre-se caminho para pensar uma educação mais justa e diversificada, capaz de acolher corpos que resistem e desafiam as fronteiras da normalização.

Faria Filho (1998) mostra que a escola moderna produz corpos escolarizados por meio de práticas cotidianas que controlam gestos, posturas, tempos e modos de escrever. Para ele, a escrita e a disciplina corporal caminham juntas e formam uma pedagogia dos gestos que fabrica o “bom aluno”, entendido como aquele que se adapta ao controle e à normalização.

Louro (2018) e Goellner (2018) ampliam esse debate mostrando que esse controle do corpo não é neutro: ele opera também sobre gênero, sexualidade e aparência. Enquanto Faria Filho destaca como a escola molda corpos para serem dóceis e disciplinados, Louro e Goellner evidenciam como a escola seleciona quais corpos podem ser reconhecidos como “normais”, reforçando padrões hegemônicos de feminilidade, masculinidade e comportamentos aceitáveis.

Faria Filho (1998), Louro (2018) e Goellner (2018) convergem ao compreender a escola como um espaço de produção e regulação dos corpos. Embora cada autor adote ênfases distintas, seus estudos dialogam ao evidenciar que a escolarização moderna fabrica modos de ser aluno e institui práticas que disciplinam, hierarquizam e normalizam comportamentos.

Mecanismos de poder na cultura escolar: disciplinamento, vigilância e produção de subjetividades

Ao analisar a cultura escolar como espaço produtor de normas e subjetividades, torna-se indispensável compreender como os mecanismos de poder operam na constituição dos corpos que circulam no ambiente educativo. De acordo com as autoras Louro (2018) e Goellner (2018), é possível identificar que tais mecanismos ultrapassam a dimensão explícita das regras e alcançam

formas sutis e profundas de regulação, sustentadas por discursos científicos, pedagógicos e morais.

Os mecanismos de poder que atravessam a escola não se limitam às aprovações formais ou aos dispositivos punitivos tradicionais, eles se materializam no cotidiano, nos gestos repetidos, nas expectativas de comportamento e nas representações de normalidade. A forma como a escola estrutura seus espaços, administra o tempo, regula a aparência e exerce vigilância contínua, bem como a maneira como atribui maior valor a determinados corpos, compõe um conjunto de práticas que atua na formação das subjetividades e na construção de identidades consideradas válidas dentro do contexto escolar.

A vigilância, muitas vezes naturalizada, produz corpos disciplinados. O olhar do professor, o controle dos movimentos, as filas, o uniforme, os horários rígidos e a promessa de recompensa ou punição organizam uma lógica de docilização que, como aponta França (2022), visa alinhar os sujeitos aos valores dominantes. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de ensinar como ser aluno, como se portar, como sentir e como existir no espaço escolar.

Esses mecanismos de poder se tornam ainda mais evidentes quando observamos a gestão da diversidade. Corpos negros, indígenas, LGBTQIA+, pobres e corpos com deficiência são mais frequentemente alvos de intervenções disciplinares, correções comportamentais e expectativas de normalização. A escola, ao pretender formar sujeitos universais, acaba reforçando padrões hegemônicos que invisibilizam diferenças e transformam singularidades em desvios.

Sob essa perspectiva, o poder não é meramente repressivo, mas produtivo: ele produz discursos sobre o que é ser um bom aluno, um corpo adequado, uma conduta aceitável. Produz também silêncios, apagamentos e desconfortos. A lógica disciplinar, amplamente internalizada, atua tanto por meio das instituições quanto por meio dos próprios sujeitos, que reproduzem e reforçam padrões excludentes.

Assim, problematizar os mecanismos de poder na cultura escolar é fundamental para revelar o caráter político do cotidiano educativo, evidenciando que a escola não é neutra. Ela participa ativamente da fabricação de corpos e subjetividades, selecionando quais expressões corporais são autorizadas e

quais são reprimidas. Reconhecer essas dinâmicas permite aumentar as práticas escolares e abrir espaço para pedagogias que valorizem a pluralidade dos corpos, rompendo com perspectivas normativas e promovendo formas mais democráticas e inclusivas de viver a escola.

Conclusão

A análise desenvolvida permitiu compreender que a cultura escolar ultrapassa o currículo formal e se manifesta em práticas, normas e relações presentes no cotidiano da escola. A partir das contribuições de Louro (2018), Goellner (2018) e França (2022), foi possível compreender que a escola opera por meio de mecanismos de disciplinarização, vigilância e normatização que moldam subjetividades e sustentam padrões corporais hegemônicos. Esses mecanismos configuram não apenas modos de agir e se comportar, mas também maneiras de existir, sentir e ocupar o espaço escolar.

Observou-se que práticas aparentemente comuns, como a organização do tempo e do espaço, o uso obrigatório de uniformes, a vigilância constante e os discursos sobre higiene e comportamento, reproduzem uma lógica que privilegia certos corpos enquanto marginaliza outros. Corpos considerados fora do padrão, seja por de gênero, deficiência ou de classes populares são frequentemente submetidos a processos mais intensos de controle e correção, revelando a dimensão política e desigual das relações que atravessam o cotidiano escolar.

Frente a isso, torna-se importante ter um olhar pedagógico para compreender o corpo como construção cultural e política, capaz de resistir e reinventar significados. Promover uma escola democrática exige romper com discursos que uniformizam sujeitos e abrir espaço para práticas que afirmem a diversidade como elemento estruturante da experiência educativa.

Desse modo, reconhecer esses mecanismos é condição essencial para romper com a naturalização de práticas que produzem exclusão e reforçam desigualdades. A escola, portanto, precisa assumir seu papel como espaço de disputa simbólica e ética, comprometendo-se com pedagogias que valorizem a diversidade, respeitem as singularidades corporais e promovam ambientes

verdadeiramente inclusivos. A construção de uma cultura escolar democrática passa pela crítica às normas que moldam os corpos e pela abertura a novas formas de viver, aprender e conviver no espaço educativo. Trata-se de um movimento contínuo de resistência, reflexão e transformação que desafia a escola a reconhecer a pluralidade dos sujeitos que nela existem.

Assim, torna-se necessário ampliar reflexões sobre currículo, cultura escolar e diversidade, favorecendo práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a construção de ambientes mais inclusivos. A discussão aqui apresentada não se encerra neste estudo, mas aponta possibilidades para novas investigações e debates no campo educacional.

Referências

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 103, p. 136–149, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/734/748>. Acesso em: 03 jul. 2025.

FRANÇA, Ana Cláudia; FERNANDES, Leandro Augusto Borges. **Corpos que resistem: algumas reflexões acerca da escola como lugar da disciplina**. Revista de Educação Pública, v. 31, p. 1–20, jan./dez. 2022.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 30–42.

LOURO, Guacira Lopes. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CAPÍTULO 6

Romper o silêncio é preciso, quebrar tabus é fundamental: compreensões docentes sobre educação sexual na educação infantil

Ana Karla Menezes de Souza
Viviane Brás dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-755-5

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase da vida importante para o ser humano, tendo em vista que nela, a criança inicia seu desenvolvimento físico, emocional, simbólico, intelectual e social. As experiências vivenciadas e experimentadas neste momento deixam marcas que permanecem ao longo da vida, sejam positivas e/ou negativas. É responsabilidade da/o adulta/o assegurar uma infância saudável e protegida de qualquer violação, direito garantido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado com o objetivo de garantir que os direitos das crianças e dos/as adolescentes sejam respeitados, como, por exemplo, uma infância segura e feliz. Entretanto, é sabido que nos últimos anos o número de denúncias de violência sexual infantil vem aumentando. O site Gov.br (2023) traz dados do Disque 100, apontando que apenas nos primeiros quatro meses de 2023 houve mais 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes.

A violência sexual contra crianças e adolescentes se caracteriza como ato ou jogo sexual, “[...] entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular, sexualmente, essa criança ou adolescente ou utilizá-lo para obter uma estimulação sobre sua pessoa ou de outra pessoa.” (Pimentel e Araújo, 2006, p.3). Nesse sentido, o adulto agressor usa de uma posição de poder, na qual ele tem mais força e, em alguns casos, maior autoridade.

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 apontam que na maioria dos casos, o estuprador é alguém próximo: o pai, padrasto, tio, avô, primo ou amigo da família. Dessa forma, através da chantagem e do amedrontamento, a criança é silenciada, não tendo confiança e nem discernimento para contar para uma pessoa adulta o que está acontecendo. Logo, a educação sexual colabora para que a criança tenha ciência do que é permitido ou não com seu corpo.

É de conhecimento geral que a infância é marcada pela inocência, muitos abusadores se aproveitam da confiança da criança para se aproximar. Por isso, o papel da escola é importante para que a criança aprenda que nem todo mundo pode lhe tocar, as regiões que podem ser tocadas e como tocadas. Entretanto, há muito preconceito quando o assunto é educação sexual, sobretudo no que se refere a educação infantil.

Em cidades do interior, o prejulgamento é maior. Por ignorância ou preconceito, a educação sexual não existe nas salas de aula das creches e escolas. Os currículos dos municípios não trabalham com essas questões, escolhendo ignorar as realidades existentes na sociedade. Dentro desse contexto, a nossa profissão, enquanto educadoras, é de extrema importância.

Lidamos todos os dias com crianças diferentes que advêm de realidades distintas. Nesse ensejo, é importante que tenhamos olhares atentos para sinais sutis, que não “fechemos nossos olhos” para crimes horríveis que acontecem com crianças todos os dias. Isto posto, segue a questão norteadora desta pesquisa: Quais as compreensões das professoras da Educação Infantil sobre Educação Sexual? A partir dessa problemática, o objetivo que guiou esse estudo é identificar quais as compreensões das professoras da Educação Infantil sobre a Educação Sexual.

Abuso sexual é uma violência que mexe com meu âmago. Não sou uma vítima, todavia, me compadeço com histórias que ouço todos os dias de mulheres, adolescentes e crianças que foram abusadas. Me revolto com a impunidade e a injustiça com as vítimas, pois, a sociedade, em sua maioria, procura motivos para justificar as ações do estuprador. Como docente em formação, acredito que seja esse um tema essencial para ser discutido e pos-

to em ação. Pois, a educação sexual pode prevenir e/ou interromper abusos sexuais infantis. Uma vez que a própria criança pode entender o que está acontecendo e contar para um/a adulto/a, denunciar o abusador, entre outras formas de se defender.

A sociedade precisa compreender a importância da educação sexual, tendo em vista que os números de abuso sexual infantil são perturbadores em nosso país. Em muitos casos, a família desconfia ou sabe e escolhe não acreditar e/ou ignorar a criança, quando esta dá sinais. Consequentemente, a inocência da criança é roubada, usada contra si por abusadores.

Academicamente, esse tema tem sua relevância. A Universidade é um lugar que forma profissionais para trabalhar com seres humanos, portanto, não deve ser neutra em relação a esta temática. É urgente inserir em sua matriz curricular um componente que discuta como os/as docentes em formação podem trabalhar educação sexual em sala de aula.

Metodologia

O tema do presente texto impacta diretamente o íntimo das pessoas. Dessa forma, é um tema de extrema sensibilidade e relevância, que exige um olhar humano no trato dos resultados que serão obtidos. Portanto, a presente pesquisa se baseou no método qualitativo, pois:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzoti, 1998, p. 79)

Falar sobre educação sexual na Educação Infantil desafia os preconceitos que muitas pessoas carregam dentro de si, mesmo aquelas que trabalham com educação. Diante das várias possibilidades dos estudos que têm como

fundamento a abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa exploratória. Pois, segundo Bortoloti (2015) esse tipo de pesquisa permite uma aproximação inicial com o objeto de estudo, com a finalidade de descobrir novas concepções sobre o tema pesquisado.

A partir disso, como colaboras dessa pesquisa, as professoras da escola de Educação Infantil apresentaram as próprias visões sobre o tema, influenciadas por suas vivências, crenças, cultura e formação. Para tanto, como coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Tendo em vista que a partir dela é possível confrontar respostas e aprofundar-se no estudo científico (Nunes et al., 2016).

A presente pesquisa desenvolveu-se em um Creche pública do Município de Senhor do Bonfim-BA. As colaboradoras foram quatro professoras atuantes na Educação Infantil divididas nas seguintes turmas: Maternal 1, Maternal 2, Pré-escola 1 e Pré-escola 2. Para viabilizar o andamento da pesquisa, esse estudo foi desenvolvido com professoras que trabalham no turno matutino.

As entrevistas ocorreram de forma presencial, na própria Creche, foram registradas pelo gravador do celular da presente autora. Cada participante foi entrevistada de forma particular, nos intervalos entre as aulas ou quando as crianças foram para a casa. A maior dificuldade encontrada nesse processo foi o barulho na escola, por ser uma escola de Educação Infantil, a agitação das crianças brincando na hora do recreio, dificultou a qualidade do áudio da gravação.

Contudo, foram os únicos momentos possíveis para o andamento das entrevistas. Pois, todas as professoras trabalham 40 horas no município, no mesmo local ou em outra escola, então, não haveria outro momento. Apesar de todo o barulho, foi possível compreender os áudios, sendo fiel ao que as entrevistadas explanaram.

Foi assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TECLE, no qual, elas consentem com a gravação de suas falas e a utilização destas nesta escrita. Tendo isso em vista, foram utilizados nomes de personagens infantis femininas para preservar a identidade dessas participantes, as personagens escolhidas foram: Tiana, Rapunzel, Jasmine e Moana.

Poder x violência sexual infantil: alguma relação?

As relações de poder estão no cerne das discussões sobre violência sexual. Tendo em vista que o abusador, por meio de algum tipo de poder que tem sobre a vítima, acredita ter o direito de assediar e/ou abusar sexualmente a mesma. “O estudo da sociologia geralmente define poder como a habilidade de impor uma vontade sobre os outros, mesmo que enfrente resistência” (Brígido, 2013, p.58). Essa imposição pode ser feita mediante força física, coação ou algum tipo de autoridade sobre a “presa”.

Para Foucault (1997), o poder está em todas as relações, sejam governamentais, políticas ou sociais, logo, ninguém está alheio a ele. Assim, a sociedade define quem está no poder e quem está abaixo dele. Nas relações de gênero, observamos que homens e mulheres já nascem com papéis pré-definidos, o lugar do homem e o lugar da mulher. Nessa hierarquia, a mulher está sempre abaixo do homem, devendo-lhe obediência.

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem (Saffioti, 1987 p.8).

Essa cultura muito presente em nossa sociedade em que o mais forte e macho tem poder inquestionável, possibilita comportamentos horrendos por parte, em sua maioria, do macho heterossexual cisgênero. Estando hierarquicamente no topo, o macho considera-se com direito de explorar e violentar quem está abaixo de si.

Sobre isso, Chauí (1985) aponta duas formas de violência interligadas entre si, a dominação através da desigualdade hierárquica e a objetificação do/a outro/a. Desse modo, tratando o/a outro/a como objeto e coisa, o macho oprime, explora e violenta mulheres, adolescentes e crianças.

Sendo objeto, pode ser manuseado, explorado e abusado. Uma das maneiras de exploração e abuso é a violência sexual, na qual, o predador sexual

se utiliza de força, autoridade e/ou falta de conhecimento para coagir suas vítimas. No que se refere ao abuso sexual infantil, o mesmo é uma forma de violência que envolve poder, coesão e/ou sedução (Araújo, 2002). A pessoa adulta faz uso da força, autoridade e/ou palavras bem colocadas, a fim de impor à criança ou ao adolescente sua própria vontade.

O abuso sexual supõe uma disfunção em três níveis: o poder exercido pelo grande (forte) sobre o pequeno (fraco); a confiança que o pequeno (dependente) tem no grande (protetor); e o uso delinquente da sexualidade, ou seja, o atentado ao direito que todo indivíduo tem de propriedade sobre seu corpo (Gabel, 1997, p.10).

Percebemos que o abusador sempre tem algum tipo de poder sobre o/a abusado/a. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 206) apontam que “71,5% das vezes, o estupro é cometido por um familiar. Sendo 44,4% foram cometidos por pais ou padrastos; 7,4% por avós; 7,7% por tios; 3,8% por primos; 3,4 % por irmãos; e 4,8% por outros familiares”. Os índices demonstram que os lares são os ambientes menos seguros para as crianças.

Nesse lugar, a criança acredita que pode confiar nos/as adultos/as que a rodeiam. Pois, o lar é um local que deve ser provedor de segurança, paz e felicidade, direitos da criança. O ECA (Brasil, 1990) vem justamente garantir esses direitos em seu artigo 5º, esclarecendo que nenhuma criança ou adolescente deve ser objeto de qualquer forma de exploração, violência, crueldade etc., sendo punido, o/a responsável ou agressor, pela lei, atendado ou omissão dos seus direitos fundamentais.

Entretando, não é isso que acontece. Observamos muitos casos de abuso sexual infantil, nos quais, o perpetrador é alguém da própria família ou próximo. Destarte, é imprescindível que a escola não seja neutra com relação a esse tema, a mesma precisa ser um ambiente primordial no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Perguntada sua concepção sobre a possibilidade de Educação Sexual prevenir o abuso, Rapunzel (2024) responde que:

Eu acho que esse trabalho é muito significativo e protege as crianças. Quando a gente, como professor, desenvolve um trabalho voltado pra que eles entendam que eles têm limites, que o corpo deles é prioridade deles e que ninguém pode tocar, né, então, é importantíssimo. A gente vê os índices de crianças que descobrem que foram abusadas a partir de atividades que foram feitas e projetos dentro da própria escola, dentro da sala de aula, então é de extrema importância esse trabalho.

Com base na fala de Rapunzel, percebe-se que ela compreende a importância de trabalhar a Educação Sexual na creche. Dado que ela ressalta a necessidade de trabalhar os limites do corpo com a crianças. Por conseguinte, promovendo uma educação para a sexualidade, direcionando a criança a questionar relações de poder, bem como, trabalhar formas de ensinar à essa criança a se proteger.

A Educação Sexual escolar é a maneira pela qual a escola proporciona a alunas e alunos, de modo intencional e sistematizado, informações e reflexões acerca de uma ampla gama de tópicos necessários para a sua saúde, bem-estar e formação integral e emancipadora, de modo que possam entender melhor a si e ao outro, assim como tomar decisões sobre sua vida sexual (Albrecht e Cassiavillani, 2023, p.3).

Assim, através desse direcionamento, a criança será capaz de compreender quando estiver sendo tocada de maneira inapropriada. Corroborando com isso, cito Jasmine (2024):

Eu acredito que é muito importante para a prevenção, para que a criança aprenda a ter um autocuidado com o corpo. Porque a partir do momento que um adulto familiar ou não vier a tocá-la de uma forma inapropriada, ela já vai saber que esse tipo de toque, comportamento não é certo.

Portanto, a partir da fala de Jasmine, fica evidente a importância de trabalhar a educação sexual para que a criança possa entender quais toques são apropriados e quem pode tocá-la. Por intermédio desse entendimento, ela pode recorrer a outro/a adulto/a, contando o que está acontecendo consigo. Deste modo, é possível interromper um abuso sexual recorrente ou até mesmo impedir que aconteça.

Louro (2000, p.11) evidencia que a escola: “deixa marcas que, para além dos conteúdos, se referem a situações do dia-a-dia, experiências compartilhadas com colegas e professoras/es”. No ato de brincar, na forma de se expressar, em como se relaciona com o ambiente e com as pessoas ali presentes, a criança aprende e se desenvolve, mas, também, deixa marcas e demonstra comportamentos que evidenciam traumas. Logo, a escola é um lugar privilegiado no combate à violência sexual infantil.

A educação sexual pode prevenir o abuso?

Os conceitos de infância e criança são construções sociais que até determinada época não existiam. As crianças eram vistas como adultas em miniatura, até o século XVI não havia respeito pelas peculiaridades dessa fase. Segundo pesquisas de Ariès (1981) os olhares votaram-se para a infância a partir dos séculos XVII e XVIII. Percebemos que até certo período da história da humanidade, a criança não era concebida como tal, por conseguinte, não possuía voz ou direitos. Todavia, a partir de transformações sociais, políticas e econômicas, surge a obrigatoriedade de respeitar a criança como cidadã. Deste modo, possui direitos, entre eles, está uma educação de qualidade.

No Brasil, a Educação Infantil avançou a partir da criação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por conseguinte, a criança adquire o direito à creche e à pré-escola. Dois anos depois, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente surge com um conjunto de normas de ordenamento jurídico para garantir que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam preservados. O ECA, em seu artigo 54, determina a obrigatoriedade do Estado de garantir educação de qualidade para creches, com crianças de 0 até 05 anos de idade.

A Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, Art. 29). A LDBD elucida que nessa fase, a educação deve trabalhar de forma ampla. É preciso que os aspectos da vida da criança não sejam desassociados,

dessa maneira, a creche não pode ser neutra a temas importantes para vida além dos seus muros, mesmo os assuntos mais sensíveis.

A equipe escolar precisa estar ciente de que temas delicados precisam ser tratadas desde a educação infantil. Entre eles, surge a necessidade de ser trabalhada a educação sexual, uma vez que grande parte da rotina infantil se passa na escola, em consonância com isso, Rapunzel (2024) diz:

Minha concepção sobre a educação sexual é que a gente precisa, é, estar trazendo, né, no nosso dia a dia, na nossa prática conceitos sobre o corpo, é, conceitos como a criança, é, deve entender que ela tem a sua sexualidade e que precisa ser respeitada em qualquer ambiente que ela esteja.

A criança precisa compreender a importância do próprio corpo para que possa se proteger, e as professoras têm um papel primordial neste processo. Na fala de Rapunzel, percebe-se que ela entende a importância de se trabalhar a sexualidade no ambiente escolar. “Esse ambiente se configura como um local privilegiado para a detecção precoce da violência sexual infantil, bem como para a prevenção dessa modalidade de violência, por meio da educação para a sexualidade” (Maia e Spaziani, 2015, p.62).

Essa educação pode transformar vidas. Tendo em vista que quando a criança tem noção de que seu corpo lhe pertence, logo, ninguém pode tocar sem seu consentimento, a própria pode denunciar seu algoz. Do contrário, ela fica mais vulnerável a chantagens, e aos toques libidinosos até a própria penetração. Em conversa com um assistente social da cidade de Senhor do Bonfim-BA, ele compartilhou que, quando o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) da cidade faz palestras nas escolas conscientizando sobre a violência sexual, ao final, estudantes compartilham que estão passando por tal situação. Logo, percebemos a importância de ter um trabalho como esse nas escolas do município.

É válido ressaltar a dificuldade na obtenção de dados sobre violência sexual infantil no município de Senhor do Bonfim-BA. Inicialmente, foi feita uma visita ao Conselho Tutelar da cidade tendo como objetivo acessar esses dados, entretanto, foi informado que o CREAS é o responsável por esses números.

Ao chegar ao CREAS, não foi possível adquirir nenhum tipo de dado, pois, foi dito que é proibido a exposição das vítimas. Contudo, não foi solicitado os nomes das vítimas, apenas o percentual ou o número de abusos ocorridos na cidade no último ano para melhor contextualização do problema.

Outro órgão contactado foi a Polícia Militar. Por e-mail, foi enviada uma solicitação assinada pela orientadora para o comandante do batalhão da cidade, para pedir o número de ocorrências atendidas pelo batalhão, e seguimos sem os dados e sem resposta, algo que nos intriga, pois essas informações deveriam ser públicas. Em pesquisa feita, também não foram encontrados dados precisos de abuso e violência sexual infantil no Nordeste e na Bahia. Identificou-se um documento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o qual esclarece que “um dos pontos que mais chamam a atenção é a concentração de estados no Norte e Nordeste do país dentre aqueles que não informaram os dados para todos os anos da série” (2021, p.35).

Essa dificuldade de acesso a dados que são direitos da população deixa um sentimento de frustração no/a cidadão/ã. Considerando que o objetivo não era o acesso aos nomes das vítimas, tampouco os detalhes dos casos, apenas os números de ocorrência na cidade. A única informação obtida foi disponibilizada pelo assistente social do CREAS, a partir do seu próprio trabalho no município.

O CREAS trabalha com mais ênfase essa temática em maio, devido à campanha Maio Laranja, como prevenção e combate à exploração sexual infantojuvenil. Mas, é necessário um trabalho prolongado, ensinando às crianças os primeiros sinais que um abusador possa demonstrar. Direcionando-as a entender que mesmo o pai, o avô, ou qualquer outro membro da família, não pode tocá-las de determinadas maneiras. “Eu acho importante. Porque previne, né, as crianças de passarem por essa situação, né, no caso, orientando antes, é, ao passar, se chegar a passar por essa situação, eles vão saber como agir” (Tiana, 2024).

Tiana compreende a importância de trabalhar educação sexual na escola. Através de sua fala, podemos perceber que, mesmo insegura ao dar sua concepção, ela acredita na prevenção do abuso sexual por meio da orientação.

Assim, a criança entende seu direito de dizer não a investidas sexuais e aprende a denunciar o abusador. A criança que não é orientada sobre a sua sexualidade, fica mais vulnerável. Assim, “a educação para a sexualidade no contexto escolar visa dar voz às crianças, problematizando as relações de poder e de gênero, bem como questionando a utilização da infância como alvo e objeto de consumo” (Maia e Spaziani, 2015, p.62). Destarte, é urgente que a educação para sexualidade seja incluída no currículo escolar da Educação Infantil.

Tendo em vista que a educação para sexualidade orienta e esclarece dúvidas que surgem desde a infância referentes a sexualidade, não falar, não vai fazer com que as crianças não saibam por outras fontes sobre sexualidade. Por isso, o papel da escola é importante, pois aborda o assunto da forma correta e de acordo com a faixa etária. O currículo escolar não é neutro. O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. diz que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam as condições de suas identidades (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2009, p.6).

A partir do Parecer podemos compreender que o currículo é amplo, abarca uma gama de questões que envolvem a cultura e a realidade a qual a criança está inserida. Portanto, não se pode ignorar que a sexualidade faz parte da vida de todo ser humano, variando de idade para idade. Logo, é necessário conhecer o que isso representa para a infância. Sobre isso:

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (Kuhlmann, 1998, p. 31).

Kuhlmann salienta a importância de ouvir a criança, entender como está sendo sua infância. Como educadoras, precisamos compreender e respeitar

as crianças como autoras das próprias histórias. A nós cabe o papel de direcionar a construção do conhecimento delas. Esse direcionamento está para além da área motora, linguística e/ou intelectual.

Nosso papel tem importância não só no preparo para exercer cidadania desde a mais tenra idade, mas, mostrando-lhes caminhos para que possam se proteger, através da compreensão do próprio corpo. Isto está diretamente ligado a educação sexual.

Trabalhar educação sexual não é fácil, ainda mais na Educação Infantil. Exige que as professoras tenham formação no assunto, compreendam a importância de tal vertente. Tendo como objetivo a proteção das crianças contra abusadores que se aproveitam de sua ignorância para lhes explorar e abusar sexualmente. É necessário desconstruir crenças e preconceitos a respeito da educação para a sexualidade, visto a importância de ser trabalhada desde a Educação Infantil.

O papel das professoras na prevenção ao abuso sexual infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, o primeiro momento em que a criança entra em contato com a educação formal. Comumente, estudiosos/as apontam a infância como a fase mais importante na formação do ser humano. Vivências neste período deixam impacto para toda a vida. Desse modo, se a infância é importante, a Educação Infantil é o período mais significativo do processo educacional de uma pessoa.

A partir disso, chegamos à conclusão da relevância de uma professora especializada neste segmento. A Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2018) aponta dois termos importantes para a EI, educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo inerente à educação.

Ser professora está para além do ministrar aula, é necessário antes de tudo ter um olhar humanizado. A prática pedagógica deve estar em consonância com o público a qual ela se direciona, considerando suas singularidades e diversidades. “Por isso é que, na formação dos/a professores/a, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a

prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43). Logo, é imprescindível pensar criticamente a própria prática, observando o que está dando certo e o que pode ser melhorado, dialogando com as crianças. Para isso, a professora necessita carregar consigo um aporte teórico que lhe direciona a pedagogia crítica e libertadora. Todavia:

não basta tão somente que os professores possuam apenas saberes, é imprescindível que tenham tanto saberes quanto competências, pois: Saberes são conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos e que permitem o exercício adequado da profissão (Libâneo, 2001, p.15).

Portanto, vemos que ser professora não é apenas ter conhecimentos práticos e teóricos em relação à própria profissão. Uma boa profissional tem capacidade de utilizar esses conhecimentos com vistas à uma educação que transforma a vida de uma criança, tornando a sala de aula um lugar seguro e dinâmico, objetivando o desenvolvimento integral da criança. Por isso, é importante que esteja em constante formação, confrontando e desafiando saberes já enraizados.

“É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (Pimenta, 2000, p. 29). Logo, refletir sobre a prática é se deparar com temas sensíveis, que carecem ser trabalhados em sala de aula. É pertinente sair da zona de conforto e pensar uma prática pedagógica que contribua com a proteção das crianças fora do ambiente escolar.

É alarmante o número de abusos sexuais infantis, em função disso não podemos nos abster da função de educadoras sexuais “fazendo com que a criança, desde pequena, saiba discernir um ato de violência, assim como a se auto-protger, garantindo o seu direito de dizer “não” às investidas sexuais do/a perpetrador/a” (Maia e Spaziani, 2015, p.62). Sabemos que informação é vital para autoproteção.

Uma criança que tem consciência de que seu corpo é seu e nem todos podem tocar, nem pode ser tocado de qualquer jeito, previne, em muitos casos, o abuso sexual. De modo geral, sabemos que nem sempre há conversa em casa sobre sexualidade, em nossa sociedade, este tema é um grande tabu.

Uma parcela ignorante da sociedade acredita que educação sexual é ensinar as crianças a terem práticas sexuais. Entretanto, é todo um trabalho complexo em que a criança entende o próprio corpo e os direitos sobre ele, incluído o direito de dizer não a um adulto que quer lhe tocar.

Estudos demonstram que a compreensão sobre a sexualidade infantil e o conhecimento sobre a violência sexual contra a criança pelos/as professores/as são fortes indicadores de proteção e cuidado em favor da criança. Da mesma maneira, existem estudos que revelam que crianças bem informadas sobre tais temas são menos vulneráveis do que as crianças desinformadas, na medida em que estas podem ser mais facilmente coagidas a manter o segredo sobre a violência (Maia e Spaziani, 2015, p.62-63).

É válido ressaltar que, embora informada, não é responsabilidade da criança a atitude do adulto de abusar dela, o culpado sempre é o perpetrador da violência. Mas, não podemos fechar nossos olhos e ignorar que a educação para a sexualidade é uma importante ferramenta que contribui para o combate e a prevenção contra o abuso. Contudo, não pode ser trabalhada de qualquer jeito.

Sendo um tema sensível, é primordial que seja adaptado de acordo com cada faixa etária e que o/a professor/a tenha formação e conhecimentos o suficiente para conduzir essa aprendizagem. Foi perguntado às professoras da Educação Infantil se elas acreditavam que a educação sexual poderia ser trabalhada nesta etapa do processo educativo, Moana (2024) respondeu que:

Sim! Creio. Desde que se use a linguagem apropriada, aproveitando os momentos oportunos, né?! Que sempre acontece situações bem propícias. Não chegar já aplicando a aula, né?! Ensinar, vou ensinar isso hoje... Não! À medida que vai aparecendo as necessidades, situações, assim, bem peculiares, quando a gente percebe um interesse da criança nessa área, né, da sexualidade, do observar do próprio corpo e do corpo do coleguinha. Aí Aí tá na hora da gente entrar com as mediações de forma bem leve e suave, sem fazer parecer que é algo feio, pesado, sujo, como as crianças têm apreendido aí, até dentro da própria família.

Alinhada com esse pensamento, Rapunzel também apresenta sua concepção:

Sim! Desde os 2 anos de idade, né, que é quando eles começam a ter o entendimento e a gente pode estar trazendo diversas atividades iniciando com o trabalho sobre o corpo pra que eles possam entender as partes do corpo e como a sua sexualidade vai se desenvolver no caminhar do seu dia a dia (2024).

Portanto, as falas das professoras estão alinhadas no que concerne a trabalhar educação sexual na Educação Infantil. Ambas trazem a relevância de trabalhar com o tema durante o cotidiano, de forma leve e rotineira. Dessa forma, a criança vai desenvolvendo sua sexualidade de acordo com a idade. Para tanto, é necessário que as professoras tenham formação na temática, para que possam trabalhar de forma adequada.

Ainda que a professora não tenha formação no tema, esta pode pesquisar sobre. Para Freire (2019, p.29) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, por esse motivo, é significativo que, nós, enquanto educadoras, estejamos constantemente em busca de formação. Questionadas sobre formação continuada com o tema educação sexual, todas as professoras responderam:

Algumas vezes. Durante a jornada pedagógica, alguma oficina ao longo dos anos, sempre gostei de participar, né, mas aí não são... não acontece oficina, curso, assim, de maneira corriqueira pra orientar não, mas o professor também estude, que procure, é, saber um pouquinho mais sobre o assunto, procurar ver como tá acontecendo no mundo moderno, é saber das situações de perigo que acontecem, de onde vem, até porque quando precisar saber orientar a criança, né, é o que eu penso (Moana, 2024).

Não! Não temos formação inicial que se trabalhe com o tema. A formação que a gente tem é uma formação em que a gente vai em livros, a gente trabalha identidade. Mas a gente não tem uma formação específica voltado pra o trabalho pra educação sexual (Rapunzel, 2024).

Não, eu não tenho (Jasmine, 2024).

Não (Tiana, 2024).

Logo, percebemos uma grande carência de formação continuada a respeito do tema em 75% das professoras participantes desta pesquisa. Mesmo sendo uma constante nas salas de aula, os/as gestores/as do município ainda ignoram a educação sexual. Isso fica perceptível nas falas das participantes desta pesquisa, quando, em sua maioria, sinalizam não ter formação no tema.

A formação continuada precisa ser elemento fixo na vida de toda/o e qualquer docente, pois:

inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial (Azevedo e Magalhães, 2015, p.32).

Sabemos que a educação está em constante transformação, visto que acompanha as mudanças sociais. Por esse motivo, a formação continuada deve ser oferecida pelos municípios, com a intenção de possibilitar uma educação de qualidade e atual para as crianças e adolescentes. Dentro desse contexto, a educação sexual não pode ser ignorada. A educação sexual é de suma importância para a sociedade. Tendo em vista que a violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil é problema antigo e sempre recorrente que têm números exorbitantes. É necessária a educação para a sexualidade desde a educação infantil para que as crianças possam se proteger e questionar as relações de poder.

As entrevistadas nessa pesquisa apresentaram suas concepções de forma clara, mesmo com algumas inseguranças. Todas demonstraram compreender que a Educação Sexual é fundamental para a prevenção do abuso sexual infantil, expondo formas de trabalhar essa temática de forma leve e lúdica. De maneira geral, as falas se revelaram semelhantes, logo, é importante pensar o motivo da Educação Sexual ainda não estar inserida no currículo escolar.

Na fase final da escrita desse TCC fui surpreendida de forma assustadora com a notícia do dia 12/06/2024, que trata sobre a tramitação em regime de urgência na Câmara de Deputados, do Projeto de Lei 1904/24. Esse projeto

equipara o aborto com gestação acima de 22 semanas ao crime de homicídio. A proposta será debatida no segundo semestre do ano, até então, a Lei vigente no país (Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.) permite o aborto em caso de estupro. (Brasil, 2024)

Entretanto, se essa PL for aprovada, a vítima pegará 20 anos de prisão, em caso de aborto, enquanto o estuprador apenas 10 anos. O deputado Eli Borges (PL-TO) coordenador da Frente Parlamentar Evangélica é responsável pelo requerimento de urgência. Essa PL é no mínimo desumana, visto que se uma mulher seja ela criança, adolescente ou adulta) for abusada e engravidar, será obrigada a ter a criança.

Além do trauma da violência sofrida, essa mulher ainda será obrigada a carregar por nove meses um fruto do seu violentador. Tendo que viver e reviver um trauma profundo, não terá o direito e poder de decisão sobre seu corpo. Ao dar à luz a essa criança, jamais esquecerá que é fruto de um estupro, não sabendo lidar com este/a filho/a. Como mulher, me sinto violentada pela criação dessa PL por parte de homens brancos, hétero da extrema direita do país. A aprovação desse projeto está sendo cogitada. Mulheres estão constantemente sofrendo violências e vulneráveis a tantas outras, as Leis que nos protegem estão sendo tiradas de nós, nosso poder de decisão está sendo revogado. A quem este projeto beneficia?

A frase de Simone de Beauvoir anunciada em 1949: “Basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados” nunca foi tão atual. A maioria dos conservadores defendem que a Educação Sexual rouba a inocência das crianças. Mas, o que dizer de obrigar uma criança a gerar e dar à luz a outra criança fruto de um estupro? À vista disso, é necessário problematizar o motivo de existir uma Bancada Evangélica na Câmara, dado que o Estado é laico.

Outro fator a ser problematizado é o porquê desse projeto ter sido requerido com urgência pelo coordenador desta Frente. Uma vez que o texto ataca de forma deliberada a vítima. Não existe humanidade no Projeto de Lei 1904/24. Meninas, mulheres, estão sendo violentadas por aqueles que por Lei deveriam garantir sua proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o abuso sexual de crianças e adolescentes apresenta números chocantes. Em sua maioria, as crianças são abusadas no ambiente familiar, por parentes e/ou pessoas próximas. Através de algum tipo de poder que o abusador tem sobre a vítima, este acredita ter o direito de violentar e machucar a criança ou o/a adolescente. O abuso sexual está diretamente ligado as relações de poder e de gênero.

Em grande parte dos casos, o homem faz uso da autoridade e/ou da força para abusar sexualmente e, somado a isso, silenciar a criança abusada. Dentro desse contexto, a educação sexual se faz relevante, pois trabalha a sexualidade de crianças e adolescentes para que compreendam a importância do próprio corpo. Assim, como, também, que suas regiões íntimas não devem ser tocadas por qualquer pessoa e/ou de qualquer maneira. Nessa perspectiva, a temática deve ser trabalhada desde a Educação Infantil.

A partir das concepções das professoras entrevistadas nesta pesquisa, podemos perceber que elas compreendem a importância de trabalhar a sexualidade na Educação Infantil. As falas elucidam como o trabalho precisa ser iniciado desde cedo, trabalhando o corpo, a importância da sexualidade e da intimidade que deve ser preservada e protegida.

Outro fator observado nas entrevistas é ausência de formação continuada que ofereçam cursos com essa temática. Mesmo sendo muito presente nas salas de aula, as professoras não possuem formação para trabalhar com o tema, além do que as próprias procuram estudar. Logo, se faz necessário que o município ofereça o conhecimento de que as professoras precisam.

O tema pesquisado afeta diretamente com minha sensibilidade e meu senso de justiça. Como docente em formação, não poderia deixar de salientar sua importância para nossa profissão, para o público com o qual iremos nos deparar. Então, é importante que estejamos previamente preparadas/os para realidades que encontraremos no exercício do nosso trabalho.

Bem como, é importante que lutemos por nossos direitos. Todos os dias, tentam tirá-los de nós, nos deixar mais vulneráveis. Todavia, não devemos

calar nossas vozes, precisamos estar unidas na luta contra a camada conservadora da nossa sociedade que procura meios de silenciar e calar nossas vozes e violentar mulheres de todas as idades.

.....

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, T. P.; CASSIAVILLANI, M. P. S. Educação sexual: uma análise sobre a legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos históricos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. 357 p.

ARAÚJO, L. C.; PIMENTEL, A. Violência sexual intrafamiliar. *Revista Paraense de Medicina*, Belém, v. 20, n. 3, set. 2006.

ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 3-11, jul./dez. 2002.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, L. C. S.; MAGALHÃES, L. K. C. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Disque 100 registra mais de 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes nos quatro primeiros meses de 2023. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/disque-100-registra-mais-de-17-5-mil-violacoes-sexuais-contra-criancas-e-adolescentes-nos-quatro-primeiros-meses-de-2023>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: uma análise do poder. *Revista Direito Econômico e Socioambiental*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2013.

BORTOLOTTI, K. Metodologia da pesquisa. Rio de Janeiro: SESES, 2015.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C.; HEILBORN, M. L. (org.). *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1998.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GABEL, M. Crianças vítimas de abuso sexual. Tradução de Sonia Goldfeder e Maria Cecília C. Gomes. São Paulo: Summus, 1997. Publicado originalmente em 1992.

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, A. C. B.; SPAZIANI, R. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

METOO BRASIL. Violência sexual contra menina: estupro de vulnerável. 2021. Disponível em: <https://www.metoobrasil.org.br/desabafos/violencia-sexual-contra-menina-estupro-de-vulneravel>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C.; LUZ, M. A. Pesquisa científica: conceitos básicos. *Informativo Técnico do Semiárido*, ano 10, n. 29, fev. 2016.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

UNICEF. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

CAPÍTULO 7

A figura masculina na sala de AEE: representatividade, desafios e contribuições

Lucas Roberto Machado Simões

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-6

Introdução

O presente artigo analisa a presença da figura masculina no Atendimento Educacional Especializado (AEE), problematizando as construções históricas que associaram o cuidado e a educação especial ao trabalho feminino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e narrativo, articulada a partir de referenciais teóricos sobre gênero e educação, bem como de relato de experiência profissional. Parte-se do pressuposto de que o magistério brasileiro consolidou-se sob um forte processo de feminização, especialmente nas áreas relacionadas ao cuidado e à inclusão.

A docência na educação básica brasileira, sobretudo nos anos iniciais e nas modalidades de apoio pedagógico, estruturou-se historicamente vinculando o ato de ensinar a uma extensão do ambiente doméstico e da maternidade. No contexto do Atendimento Educacional Especializado, essa característica torna-se ainda mais evidente, uma vez que as funções de cuidado, escuta e atenção individualizada foram socialmente naturalizadas como atributos intrínsecos às mulheres, criando, assim, uma barreira simbólica e invisível para a inserção de profissionais homens nesse espaço.

Ao analisar essa estrutura sob a perspectiva de Joan Scott, compreende-se que o gênero opera como categoria de diferenciação e de poder, organizando socialmente quem “deve” ocupar determinados espaços institucionais. Nesse sentido, a inserção da figura masculina no AEE não representa apenas uma alteração quantitativa na composição profissional, mas configura-se como um deslocamento simbólico que tensiona construções históricas e ins-

titucionais, desafiando a noção de que a competência para o cuidado esteja vinculada ao sexo biológico. A proposta deste estudo fundamenta-se, ainda, na noção de “escrevivência” elaborada por Conceição Evaristo, compreendendo o relato de experiência como forma legítima de produção de conhecimento situado, crítico e politicamente implicado. A partir de uma abordagem qualitativa, voltada à investigação de significados, valores e práticas, busca-se evidenciar que a presença masculina no AEE pode atuar como elemento transformador da cultura inclusiva.

O trabalho técnico exigido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — que envolve a identificação de barreiras, a elaboração de planos de atendimento individualizado, a produção de recursos pedagógicos acessíveis e a articulação com a equipe escolar — demanda formação específica e rigor ético. Tais competências independem de gênero; entretanto, quando exercidas por homens em espaços tradicionalmente feminizados, produzem novas camadas de representatividade e ampliam as possibilidades simbólicas no ambiente escolar.

A inserção masculina nesse cenário gera deslocamentos institucionais e tensionamentos culturais, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a ampliação das referências identitárias disponíveis aos estudantes. Assim, compreende-se que a competência pedagógica não é determinada pelo gênero, mas que a presença masculina no Atendimento Educacional Especializado pode configurar-se como elemento relevante na consolidação de uma cultura educacional mais democrática, plural e inclusiva.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar a figura masculina no AEE, articulando fundamentação teórica sobre gênero e educação com relato de experiência profissional, a fim de contribuir para o debate acadêmico acerca das relações entre masculinidade, cuidado e inclusão escolar.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e narrativa, pois busca compreender fenômenos sociais a partir da

análise de significados, valores e estruturas simbólicas que organizam práticas institucionais. Conforme sustenta Maria Cecília de Souza Minayo (2014), a pesquisa qualitativa dedica-se ao universo dos sentidos, das motivações e das crenças que orientam as ações humanas, sendo especialmente adequada quando o objetivo é investigar dimensões subjetivas e culturais presentes nos espaços educativos. Nesse contexto, compreender a presença masculina no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige ir além da constatação empírica de sua baixa frequência, alcançando as camadas simbólicas que sustentam essa configuração.

O estudo foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica articulada ao relato de experiência profissional, entendido não como mera descrição vivencial, mas como produção de conhecimento situado. A noção de *escrevivência*, formulada por Conceição Evaristo, oferece suporte epistemológico para reconhecer a experiência como espaço legítimo de elaboração teórica, especialmente quando atravessada por marcadores sociais e institucionais. Nesse sentido, a prática docente no AEE torna-se campo de análise crítica das estruturas que regulam presenças, legitimidades e expectativas.

A inserção da figura masculina no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado evidencia a permanência de estruturas simbólicas que naturalizam a associação entre cuidado e feminino. Tal naturalização pode ser compreendida à luz da teoria de Pierre Bourdieu, especialmente quando este discute a noção de *habitus* e de dominação simbólica. Para Bourdieu (1998), as estruturas sociais internalizam-se nos indivíduos sob a forma de disposições duráveis que orientam percepções e práticas. Assim, a ideia de que o cuidado é atributo “natural” das mulheres não se apresenta como imposição explícita, mas como evidência aparentemente óbvia, inscrita no *habitus* coletivo. Essa lógica contribui para que a presença masculina em funções de apoio pedagógico seja percebida como deslocamento, exceção ou até mesmo inadequação.

No campo educacional, essas disposições estruturam expectativas silenciosas: homens seriam mais adequados a funções de gestão, direção ou disciplina, enquanto mulheres ocupariam espaços relacionados ao acolhimento

e à atenção individualizada. Trata-se de uma divisão simbólica do trabalho que opera de maneira sutil, mas profundamente eficaz. Ao adentrar o AEE, o professor homem confronta esse habitus institucionalizado, produzindo fissuras na ordem simbólica vigente.

Sob a perspectiva de Michel Foucault, também é possível compreender esse fenômeno a partir das relações entre poder e discurso. Para Foucault (1979), o poder não se manifesta apenas por meio de imposições formais, mas circula nos discursos, nas práticas e nas normas que definem o que é considerado legítimo ou desviante.

Nesse sentido, o discurso que associa masculinidade à autoridade disciplinar e feminilidade ao cuidado constitui uma tecnologia de poder que organiza os corpos e suas funções no interior da escola. O estranhamento inicial diante da presença masculina no AEE não é apenas reação individual, mas efeito de um regime discursivo que define quem “deve” ocupar determinados espaços.

A prática cotidiana no Atendimento Educacional Especializado, entretanto, revela a insuficiência dessas classificações. O trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais exige escuta sensível, elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas, análise detalhada de estudos de caso e constante articulação com a sala comum. Essas ações demandam formação específica, reflexão crítica e rigor ético — competências que não derivam do gênero, mas da profissionalização docente.

Ao desempenhar tais funções, o professor homem não apenas executa atribuições técnicas previstas na política pública, mas realiza um movimento de ressignificação simbólica. A presença masculina no exercício do cuidado pedagógico opera como ruptura com a lógica da dominação simbólica descrita por Bourdieu, ao demonstrar que as disposições socialmente construídas podem ser questionadas e transformadas. Simultaneamente, produz deslocamentos no regime discursivo analisado por Foucault, pois altera as narrativas sobre masculinidade e cuidado que circulam na instituição escolar.

No cotidiano institucional, esse movimento gera tensionamentos. Inicialmente, famílias e colegas podem expressar surpresa ou curiosidade diante

da figura masculina no AEE. Contudo, à medida que a prática profissional se consolida — por meio da elaboração de planos de atendimento individualizados, da produção de recursos pedagógicos acessíveis e da mediação qualificada com professores regentes — o foco desloca-se do gênero para a competência. Esse deslocamento representa transformação significativa no interior da cultura escolar, pois enfraquece a associação automática entre identidade de gênero e função pedagógica.

A diversidade docente, nesse contexto, passa a refletir concretamente o princípio da inclusão defendido pela própria política educacional. Se a escola se propõe a reconhecer e valorizar as diferenças entre os estudantes, torna-se incoerente manter rígidas as fronteiras simbólicas que delimitam a atuação profissional com base no gênero. A presença masculina no AEE, portanto, não constitui mera exceção estatística, mas elemento catalisador de revisão institucional, contribuindo para a construção de uma cultura educacional mais democrática, plural e crítica.

Assim, a análise articulada entre experiência profissional e referenciais teóricos evidencia que a inserção masculina no Atendimento Educacional Especializado ultrapassa o âmbito individual e alcança dimensão estrutural. Ela desafia o *habitus* incorporado, tensiona regimes discursivos e amplia as possibilidades de representação no espaço escolar. O cuidado, nesse cenário, emerge como prática ética universal, desvinculada de determinações biológicas e reafirmada como fundamento central da educação inclusiva.

Masculinidade, estereótipos e ressignificação

A presença da figura masculina no Atendimento Educacional Especializado ainda se apresenta como ocorrência pouco frequente no cenário educacional brasileiro. Trata-se de um espaço historicamente ocupado por mulheres, especialmente em razão da associação cultural entre cuidado, sensibilidade e docência nos anos iniciais.

Quando um homem assume a função de professor de AEE, não ocorre apenas uma substituição profissional, mas a instauração de um deslocamento

simbólico que tensiona expectativas previamente estabelecidas.

No exercício cotidiano da função, torna-se evidente que a figura masculina carrega consigo um conjunto de estereótipos socialmente construídos. A masculinidade, frequentemente associada à rigidez, à autoridade disciplinar e ao distanciamento afetivo, contrasta com a imagem tradicionalmente atribuída às professoras da educação especial, vinculadas à doçura, à paciência e à maternagem simbólica.

Essa oposição revela a permanência de uma lógica de divisão sexual do trabalho que, ainda que não formalizada, opera de modo silencioso na organização das funções pedagógicas.

Entretanto, a prática concreta do Atendimento Educacional Especializado exige precisamente aquilo que tais estereótipos tendem a negar: escuta sensível, planejamento individualizado, construção de vínculos afetivos e reconhecimento da singularidade do estudante. O trabalho desenvolvido na sala de recursos não se limita à aplicação de técnicas, mas envolve análise aprofundada das necessidades educacionais específicas, elaboração de estratégias personalizadas e constante articulação com a sala comum e com as famílias.

Realizar adaptações curriculares, produzir recursos pedagógicos acessíveis, desenvolver estudos de caso minuciosos e orientar professores e responsáveis são atividades que demandam formação sólida, rigor metodológico e compromisso ético. Nesse contexto, o cuidado emerge não como fragilidade ou traço naturalizado, mas como competência profissional construída. Ele se materializa na capacidade de perceber barreiras invisíveis, mediar conflitos, fortalecer a autoestima do estudante e garantir condições efetivas de aprendizagem.

Inicialmente, não é incomum que a presença masculina provoque estranhamento por parte da comunidade escolar. Olhares curiosos, questionamentos implícitos e expectativas diferenciadas evidenciam o quanto o gênero ainda atua como marcador simbólico das funções docentes.

Contudo, à medida que o trabalho se consolida e os resultados tornam-se visíveis — seja na autonomia do estudante, na qualidade das adaptações ou na articulação pedagógica — o foco desloca-se progressivamente do gênero

para a competência técnica. Esse deslocamento não ocorre de forma automática; ele é construído no cotidiano, por meio da prática consistente e da ética profissional.

A presença masculina no AEE, portanto, contribui para romper com a lógica da divisão sexual do trabalho ao demonstrar que o cuidado não pertence exclusivamente ao universo feminino. Ao atuar em um espaço marcadamente feminizado, o professor homem tensiona estruturas simbólicas profundamente enraizadas na cultura escolar.

Esse tensionamento não se dá de maneira confrontacional, mas por meio da prática: ao orientar famílias com sensibilidade, ao elaborar adaptações curriculares complexas e ao desenvolver planos individualizados com rigor técnico, o docente masculino evidencia que a competência pedagógica é resultado de formação e compromisso, e não de determinações biológicas.

A experiência revela que o cuidado pode e deve ser compreendido como prática ética universal, aprendida, exercitada e aprimorada profissionalmente. Nesse sentido, a atuação masculina amplia referências identitárias para os estudantes, sobretudo para aqueles que possuem poucas experiências de masculinidade associadas à escuta e à acolhida. A presença de um homem exercendo o cuidado pedagógico contribui para humanizar a figura masculina no espaço escolar, desconstruindo o estereótipo da masculinidade exclusivamente disciplinar e autoritária.

Essa transformação possui implicações institucionais mais amplas. A diversidade entre os profissionais da escola não é mero dado estatístico; trata-se de elemento simbólico que fortalece a pluralidade das identidades docentes e reafirma o princípio estruturante da educação inclusiva: a valorização da diferença. Se a inclusão pressupõe o reconhecimento da singularidade dos estudantes, torna-se coerente que também reconheça e legitime diferentes expressões de docência.

Em última análise, a investigação acerca da figura masculina no Atendimento Educacional Especializado evidencia que, embora a educação permaneça atravessada por construções históricas de gênero, a competência pedagógica reside na formação técnica, na ética profissional e na reflexão crítica.

A experiência compartilhada demonstra que a inserção masculina nessa modalidade de ensino não representa simples ampliação de quadro funcional, mas constitui movimento de ressignificação cultural.

Conclui-se que a presença masculina no AEE ultrapassa a dimensão da representatividade individual, configurando-se como avanço coletivo na construção de uma escola mais equitativa. Ao reafirmar que o cuidado é prática profissional de alto nível e fundamento da inclusão escolar, essa experiência contribui para consolidar uma cultura educacional democrática, plural e orientada pela qualidade do atendimento e pelo compromisso inegociável com o direito à aprendizagem.

Discussão

A inserção masculina no Atendimento Educacional Especializado não pode ser reduzida a um dado estatístico ou à ampliação quantitativa do quadro docente. Trata-se de um fenômeno simbólico que incide diretamente sobre a cultura institucional da escola e sobre os sentidos historicamente atribuídos ao cuidado pedagógico. Ao ocupar um espaço tradicionalmente feminizado, o professor homem introduz uma fissura nas expectativas normativas que organizam, de forma muitas vezes silenciosa, a divisão sexual do trabalho educacional.

A docência no campo da educação especial foi construída socialmente sob forte associação com atributos culturalmente vinculados ao feminino — sensibilidade, paciência, acolhimento e dedicação. Tal construção não é natural, mas histórica. Como argumenta Pierre Bourdieu, as estruturas sociais produzem e reproduzem esquemas de percepção que passam a operar como evidências incontestáveis. A naturalização do cuidado como competência feminina constitui exemplo de violência simbólica, na medida em que legitima uma hierarquização implícita de funções e identidades. Quando um homem assume o AEE e desempenha com excelência tarefas que envolvem escuta sensível, elaboração de adaptações curriculares e mediação com famílias, ele desestabiliza tais esquemas, revelando seu caráter construído.

Nesse mesmo horizonte, é possível dialogar com Michel Foucault, para quem as instituições são atravessadas por redes de poder que produzem discursos e subjetividades. A escola, enquanto dispositivo social, regula comportamentos e expectativas, inclusive no que se refere às expressões de masculinidade e feminilidade. A presença masculina no AEE tensiona essas normas ao deslocar o lugar tradicionalmente reservado ao homem na estrutura escolar — frequentemente associado à gestão, à disciplina ou à autoridade formal — para um campo marcado pelo cuidado e pela individualização do atendimento. Esse deslocamento evidencia que as identidades docentes não são essências fixas, mas construções moldadas por práticas e discursos.

A educação inclusiva, por sua vez, fundamenta-se no princípio da valorização da diferença. Defender a inclusão de estudantes com deficiência implica reconhecer a legitimidade das múltiplas formas de ser e aprender. Nesse sentido, torna-se incoerente sustentar uma concepção restrita de identidade docente baseada em expectativas de gênero. A pluralidade entre profissionais fortalece o ambiente institucional não apenas por ampliar referências identitárias para os estudantes, mas por reafirmar que a diferença é valor estruturante da cultura escolar.

A competência no AEE, como evidenciado na experiência analisada, está vinculada à formação específica, ao domínio teórico-metodológico, à capacidade de articulação interdisciplinar e ao compromisso ético com o direito à aprendizagem. Realizar avaliações pedagógicas criteriosas, planejar intervenções individualizadas e orientar professores da sala comum são tarefas que exigem qualificação técnica e reflexão crítica contínua. Nenhuma dessas competências decorre do gênero; ao contrário, são fruto de formação acadêmica, experiência profissional e investimento constante na prática pedagógica.

Assim, compreender a inserção masculina no AEE como fenômeno simbólico permite ampliar o debate para além da representatividade individual. Trata-se de reconhecer que a diversidade entre docentes contribui para a desconstrução de estereótipos, para o fortalecimento de uma cultura institucional mais democrática e para a consolidação dos princípios da educação inclusiva. Ao deslocar o olhar do gênero para a qualidade da atuação profes-

sional, reafirma-se que o critério legítimo de avaliação docente é a competência ética e técnica — fundamento central de uma escola comprometida com a equidade e com a transformação social.

Considerações finais

A análise da figura masculina no Atendimento Educacional Especializado evidencia que a educação, embora orientada por princípios de equidade e inclusão, permanece atravessada por construções históricas de gênero que moldam expectativas, funções e representações no interior da escola. A naturalização do cuidado como atributo feminino ainda estrutura imaginários institucionais e influencia a forma como a docência é simbolicamente distribuída entre homens e mulheres.

A presença masculina no AEE, nesse contexto, revela-se mais do que uma ocupação funcional: configura-se como movimento de ressignificação cultural. Ao assumir práticas centradas na escuta sensível, na elaboração de adaptações curriculares individualizadas e na mediação entre escola e família, o professor homem contribui para deslocar o cuidado do campo do “instinto” para o campo da competência profissional. O cuidado passa, assim, a ser compreendido como postura ética, construída por meio da formação, da reflexão crítica e do compromisso com o direito à aprendizagem.

Esse deslocamento possui implicações que extrapolam a dimensão individual. Ao tensionar estereótipos consolidados, a inserção masculina no Atendimento Educacional Especializado atua como elemento transformador da cultura escolar, favorecendo a ampliação das referências identitárias disponíveis aos estudantes e fortalecendo a compreensão de que a docência é exercício técnico, político e ético, independente do gênero.

Conclui-se, portanto, que o gênero não determina competência pedagógica. A qualidade do trabalho no AEE está vinculada à formação específica, à sensibilidade profissional, ao rigor metodológico e à responsabilidade social do educador. Contudo, ao ocupar um espaço historicamente feminizado, a presença masculina pode operar como catalisadora de mudanças simbólicas,

contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, plural e coerente com os princípios da educação inclusiva.

Dessa forma, refletir sobre a figura masculina no AEE não significa centrar o debate no sujeito homem, mas problematizar as estruturas que ainda organizam a docência sob lógicas de gênero. Trata-se de reafirmar que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende não apenas da inclusão de estudantes, mas também da revisão crítica das representações que sustentam a própria organização do trabalho pedagógico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 30. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.



PARTE III

IDENTIDADES, RESISTÊNCIAS E INCLUSÃO

CAPÍTULO 8

Entre corpos e identidades: a judicialização da diversidade e a resistência no Brasil contemporâneo

Beatriz Elena Barud Silva
Éder Rodrigo Gimenes

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-7

INTRODUÇÃO

Este estudo parte de uma provocação simples: apesar de avanços pontuais, como a equiparação da homotransfobia ao crime de racismo pela via judicial, a experiência concreta de segurança e de cidadania plena para pessoas LGBTI+¹ no Brasil permanece instável e desigual. A partir desse contraste, formula-se a pergunta central do capítulo: afinal, o que se encontra, em termos de garantias de direitos e de cidadania para pessoas LGBTI+ no país, e quais são os alcances e limites das respostas produzidas, especialmente, pela via judicial?

Esse debate encontra-se vinculado à perspectiva analítica que afirma que a instabilidade na garantia de direitos pode ser compreendida como um reflexo da transição para a modernidade, na qual a sexualidade deixou de ser meramente reprimida para ser gerida por saberes e dispositivos de poder.

Segundo Foucault (2025), o sexo tornou-se um alvo da “biopolítica da população”, uma tecnologia de controle que busca regular os corpos sob o pretexto da utilidade social e da saúde coletiva. Assim, a judicialização das pautas LGBTI+ ocorre em um cenário onde o Estado ainda exerce um papel disciplinar, definindo os contornos das “sexualidades aceitáveis” dentro de uma lógica de regulação populacional.

¹ Neste capítulo, utilizamos o termo LGBTI+ como acrônimo que remete a lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (travestis e transexuais), pessoas intersexo e demais identidades de gênero e orientações sexuais não explicitadas. Uma discussão acerca da evolução histórica da sigla e sua relação com a visibilidade de perfis encontra-se em Gimenes (2026).

Isto posto, a análise da cidadania LGBTI+ no Brasil exige um olhar que ultrapasse a formalidade dos acórdãos, alcançando a realidade dos corpos que habitam o espaço público e as identidades que desafiam a norma. Como observam Ferreira e Irineu (2024), a diversidade não é inerentemente fundada na desigualdade, mas torna-se alvo de discriminação em uma sociedade que busca a homogeneização e a uniformidade de papéis de gênero.

Nesse cenário, as cores da diversidade enfrentam o que se pode chamar de heterocisterrorismo: um conjunto de práticas institucionais e sociais que utilizam a violência para impor a soberania heteronormativa e silenciar existências dissidentes (Ferreira e Irineu, 2024). Para tanto, este manuscrito investiga como o Judiciário brasileiro tem sido instado a arbitrar disputas que envolvem não apenas leis, mas a própria legitimidade de existências que não se enquadram nos padrões tradicionais de gênero e sexualidade.

Nas últimas décadas, parte expressiva das garantias jurídicas relacionadas à população LGBTI+ no Brasil tem sido afirmada por meio da atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), no âmbito do fenômeno conhecido como judicialização (Silva; Gimenes, 2025). Embora tais decisões sejam relevantes para concretizar o mínimo existencial associado aos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 (CF/88), é igualmente necessário examiná-las com parcimônia, perguntando em que medida a via judicial, por si só, se converte em reconhecimento social e político duradouro, isto é, na aquisição (ou não) de um efetivo status de cidadania.

Cabe salientar que a eficácia desse status jurídico enfrenta o obstáculo de uma cultura política profundamente dividida. Dados de pesquisa nacional conduzida por Nunes (2025) revelam que o Brasil enfrenta uma convivência paradoxal entre avanços e resistências: embora 75% dos brasileiros concordem que o casamento é a união de pessoas que se amam, independentemente do gênero, cerca de 71% afirmam que a homossexualidade não é justificável, por exemplo. Esse cenário indica que o reconhecimento pelo STF não se traduz automaticamente em aceitação social, situando o país em um estágio de tolerância semelhante ao de 1997, quando os dados comparados com 2025 haviam sido anteriormente coletados.

No contexto brasileiro recente, a ampliação da visibilidade pública e da institucionalidade do movimento LGBTI+, especialmente por conta da criação e funcionamento da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTI+ no governo Lula III (2023–2026) tem caminhado junto ao protagonismo do STF no reconhecimento de garantias fundamentais.

Partindo desse contexto, este texto propõe compreender em que medida tais decisões, embora relevantes, operam como respostas pontuais a impasses estruturais: ao mesmo tempo em que produzem avanços, podem também manter em funcionamento dinâmicas de inclusão e exclusão e, em certas leituras, reforçar a ideia de que determinadas formas de vida seriam socialmente perigosas (Foucault, 2025).

Nessa perspectiva, a centralidade das decisões do STF não é suficiente para assegurar um status de cidadania robusto e estável às pessoas LGBTI+. Ainda que a Corte se apoie nos parâmetros da CF/88, sua atuação tende a funcionar mais como mediação de acesso a direitos já previstos do que como via de construção democrática de novos marcos de proteção, o que pode produzir uma cidadania percebida como frágil e contingente. Assim, torna-se pertinente investigar o alcance e os limites dessa mediação judicial em um Estado que, historicamente, nem sempre reconheceu de modo pleno as demandas e os sujeitos que as formulam.

As decisões do Supremo Tribunal Federal sobre pessoas LGBTI+

O STF se tornou a instituição central para a efetivação da cidadania da população LGBTI+ no Brasil, suprimindo uma lacuna deixada pelo Poder Legislativo. Embora a CF/88 tenha estabelecido as bases para um Estado Democrático, a prática legislativa tem sido atravessada por um forte conservadorismo e por estruturas de controle social que impedem o avanço de leis específicas para essa população (Silva; Gimenes, 2025).

O problema da exclusão ou ausência de direitos para pessoas LGBTI+ não reside no texto constitucional em si, mas em uma organização social hierár-

quica que invisibiliza a diversidade, forçando o Judiciário a agir para além de suas funções originais, atuando como legislador (Silva; Gimenes, 2025).

O STF atua como um refúgio necessário para garantir o direito à existência e à dignidade, uma vez que o Parlamento brasileiro demonstra pouco interesse em enfrentar pautas morais e sociais que envolvam a diversidade sexual e de gênero (Quinalha, 2022). Contudo, a cidadania obtida por vias judiciais é inerentemente frágil, pois depende da manutenção de entendimentos da Corte e carece da perenidade que apenas uma reforma legal definitiva poderia proporcionar.

A judicialização se sobressai como mecanismo que permite às pessoas LGBTI+ acessar seus direitos fundamentais por meio de ações processuais estratégicas e para exercer esse papel, o STF utiliza ferramentas das Ações Constitucionais como a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) e o Mandado de Injunção (MI), que servem para proteger princípios básicos como a igualdade, a não violência e a dignidade humana (Silva; Gimenes, 2025).

Essa movimentação jurídica não é espontânea, mas resulta do tensionamento contínuo provocado pelos movimentos sociais que pressionam o Estado contra a inércia parlamentar. Segundo Villela e Gimenes (2024), essa articulação entre sociedade civil e o sistema de justiça é o que permite a construção de uma democracia mais inclusiva e sensível às subjetividades das minorias.

Ao acolher as demandas de pessoas LGBTI+, o STF não apenas interpreta a lei, mas preenche vácuos normativos que, se permanecessem abertos, sinalizariam que o Estado tolera a violência e o sofrimento dessa população. Assim, o Judiciário assume uma função catalisadora, transformando demandas sociais em políticas públicas e marcos jurídicos que buscam equilibrar a balança da cidadania em um país marcado por desigualdades estruturais.

As conquistas jurídicas que redesenharam a realidade da população LGBTI+ no Brasil começaram pelo reconhecimento das uniões homoafetivas com a ADPF 132, em 2011. Essa decisão foi o marco inicial para garantir direitos civis e sucessórios iguais, afastando o moralismo que impedia a aplicação do

Código Civil a esses casais (Silva; Gimenes, 2025). Esta decisão sobre união civil é emblemática por ser a primeira do STF e também a que definiu o tom de outras decisões contramajoritárias que a Corte produziu. Em tempo, no tocante à união civil, a decisão do STF decorreu de um histórico antigo de lutas e trajetórias do próprio movimento (Quinalha, 2022) além de ter enfrentado o conservadorismo que anda acoplado ao Congresso Nacional.

Desde 1995 o Projeto de Lei 1151 foi apresentado ao plenário da Câmara dos Deputados e, mal começaram as análises, a ala conservadora iniciou suas práticas homofóbicas e discriminatórias: “em meio a gritos raivosos, vaia, piadas de baixo calão... um líder partidário gritava ao microfone, em nome da ‘moralidade da família brasileira’, que o projeto era uma aberração” (Trevisan, 2021, p. 119).

Cabe destacar que a regulação de condutas sexuais, tal qual asseverou Rubin (2017) em ensaio originalmente publicado em meados da década de 1980, são um campo de batalha e conflito político socialmente construídos e, quando se coloca em perspectiva as decisões do STF e as falas do Legislativo, o pânico moral resta evidente, de modo que “os pânicos morais raramente aliviam um problema real, visto que se voltam a quimeras e significantes. Eles se aproveitam da estrutura discursiva preexistente de modo a inventar vítimas” (Rubin, 2017. p. 109).

Essa dinâmica de “pânico moral” descrita por Rubin (2017) é fundamental para entender a paralisia do Congresso. A autora argumenta que discussões sobre comportamento sexual frequentemente se tornam veículos para deslocar angústias sociais, resultando na criação de leis e regulamentos restritivos que ampliam o poder punitivo do Estado sobre populações marginalizadas. No Brasil, esse pânico é alimentado por discursos que retratam a diversidade como uma ameaça à proteção das crianças, estratégia utilizada secularmente para incitar histerias eróticas e barrar avanços civis.

A seguir, apresentam-se, de forma breve, as demais decisões do STF, destacando especialmente o argumento dos votos e o fato de que, em atuação contramajoritária, ampliaram o reconhecimento formal de direitos constitucionais de pessoas LGBTI+.

Embora relevantes e capazes de produzir efeitos concretos, tais decisões não devem ser tomadas como evidência de superação da exclusão histórica dessa população; ao contrário, podem ser lidas também como respostas institucionais tardias e parciais a uma estrutura social e política que segue produzindo vulnerabilização, subcidadania e exceção em relação às existências LGBTI+ no Brasil.

No que tange ao direito à identidade, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275 e o Recurso Extraordinário (RE) 670.422 permitiram que pessoas transexuais retificassem nome e gênero no registro civil baseando-se em sua identidade de gênero, sem a necessidade de intervenções cirúrgicas ou estigmatizações médicas.

Um dos argumentos da decisão destaca que “O Estado deve assegurar que os indivíduos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero possam viver com a mesma dignidade e o mesmo respeito que têm todas as pessoas” (Brasil, 2022. p. 57).

No entanto, a despeito do avanço jurídico, a realidade das pessoas trans no Brasil permanece marcada por uma “cidadania precária” que as reconhece apenas pela patologização ou pela violência. Bento (2017) destaca que o Estado frequentemente opera sob a lógica do “necrobiopoder”, definindo quais vidas são vivíveis e quais são relegadas à morte simbólica ou física, aos moldes da necropolítica (Mbembe, 2018).

Para essa população, a conquista do nome no registro civil contrasta expressivamente com a exclusão compulsória do mercado formal, que empurra 90% das travestis para a prostituição como única via de sobrevivência (Salabert, 2022).

Ainda, o reconhecimento da identidade de gênero não deve ser encarado como uma concessão estatal, mas como o cumprimento de um dever de cidadania e proteção da dignidade humana. Em outras palavras, a preocupação central do Estado não deveria ser a com barreiras e limitações à identidade de gênero, mas o resguardo do direito individual de usufruir e representar sua identidade (Munhoz; Otero, 2025). As consequências da ausência dessa tutela adequada são ilustradas por casos de vulnerabilidade e violência contra

pessoas trans¹, não sempre provocados diretamente pelo Estado, mas por ele encampados diante de sua omissão legislativa. Outro ponto crucial é proteção à vida por meio do Mandado de Injunção (MI) 4733 e da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, que criminalizaram a homotransfobia ao enquadrá-la na Lei de Racismo, nº 7716/89. Parte do acórdão destaca que:

A lacuna não decorre exclusivamente da falta de norma... Há, nessa dimensão, uma gritante ofensa a um sentido mínimo de justiça. A omissão legislativa estaria a indicar que o sofrimento e a violência dirigida a pessoa homossexual ou transgênera é tolerada, como se uma pessoa não fosse digna de viver em igualdade (Brasil, 2022. p. 81).

A decisão também reconheceu que a demora do Congresso Nacional em enfrentar e punir tais violências constitui afronta grave à justiça (Silva; Gímenes, 2025). Mais do que simples morosidade institucional, essa omissão revela a persistência de um arranjo político que tolera a exposição de pessoas LGBTI+ à violência e à desproteção: “o homem é motivado pelo interesse próprio (sua busca da felicidade), e a sociedade/governo é uma construção social destinada a proteger cada indivíduo, permitindo a todos viver juntos” (Brasil, 2022. p. 97).

A gravidade dessa desproteção é acentuada pelo fato de que a violência sofrida não é apenas interpessoal, mas institucional. Como destaca Souza (2023), o Estado opera no não reconhecimento da diversidade ao adotar modelos heteronormativos como parâmetro de cidadania. Isso se manifesta quando agentes estatais violam direitos ou tratam denúncias com descaso e chacota, gerando uma “pedagogia da exclusão” que desencoraja as vítimas de buscarem justiça, perpetuando o ciclo de impunidade.

Nesse sentido, são relativamente recorrentes os relatos de vítimas de violência LGBTI+fóbica que não denunciam os casos à polícia ou outro órgão do

¹ O Dossiê 2026 da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) destacou que em 2025, 80 pessoas trans e travestis foram assassinadas no Brasil (Benevides, 2026). Entretanto, desde anos anteriores têm se repetido a recorrência expressiva de mortes de pessoas trans no país.

Poder Judiciário por receio de revitimização e pro acreditarem na impunidade contra seus agressores, como exprimem, por exemplo, Villela e Gímenes (2021). Já a ADI 5.543, de 2020, derrubou critérios discriminatórios que impediam homens gays e bissexuais de doarem sangue, reafirmando que a ciência deve focar em comportamentos de risco e não em orientações sexuais (Silva; Gímenes, 2025). Parte do acórdão destaca um ponto interessante no tocante aos direitos da personalidade ao asseverar que:

Se está a exigir, para manifestação de um elemento da personalidade – o exercício da alteridade mediante o ato de doação de sangue –, o completo aniquilamento de outra faceta da própria personalidade – o exercício da liberdade sexual. Há, nesse quadrante, violação à dignidade inerente a cada sujeito (Brasil, 2022. p. 122).

Nesse sentido, a personalidade humana não deve ser tratada como um conjunto de atributos biológicos estáticos, mas como um processo dinâmico e contínuo, cuja tutela exige o reconhecimento de uma cláusula geral de promoção da dignidade humana. O reconhecimento dessa garantia não significa instituir direitos inéditos, mas assegurar que direitos já consolidados sejam efetivamente acessíveis também àqueles que foram historicamente excluídos do alcance original das normas.

As ADPF 457 e 461 versaram sobre o ensino sobre gênero e orientação sexual nas escolas e o acórdão destacou que: “vedar políticas de ensino que tratem de gênero, de orientação sexual ou que utilizem tais expressões significa impedir que as escolas... esclareçam tais diferenças” (Brasil, 2022. p. 129). Nesse sentido, a controvérsia em torno do ensino de gênero e orientação sexual não se limita ao conteúdo pedagógico, mas diz respeito à própria disputa sobre quem pode ser reconhecido no espaço escolar como sujeito legítimo de existência e proteção.

Destaque-se que a ofensiva contra o debate de gênero nas escolas utiliza o termo “ideologia de gênero” como uma arma política para interditar existências dissidentes, tendo sido o termo criado por políticos de ala conservadora (Quinalha, 2022) em evidente estratégia de disseminação de pânico moral à população menos informada.

Brevilheri (2025) afirma que projetos de lei que visam proibir o uso da linguagem não binária em escolas são instrumentos da “cisnormatividade colonial”, destinados a expulsar a diversidade do espaço público, de modo que tal prática reafirma uma “soberania heterocisgênero” que impede que a educação atue como ferramenta de enfrentamento à discriminação e ao bullying LGBTI+fóbico.

Ao interditar esse debate, o Estado não apenas restringe o acesso à informação, mas reafirma uma pedagogia da exclusão, na qual certas experiências permanecem silenciadas, incompreendidas e mais expostas à violência. A decisão do STF, portanto, corrige uma vedação inconstitucional, mas também evidencia que a recusa em nomear a diversidade é uma forma de produzir marginalização no próprio interior das instituições responsáveis pela formação democrática.

Outra decisão do STF, na ADPF 787 em 2024, fundamentou que transexuais e travestis devem receber atendimento médico compatível também com seu sexo biológico em todos os equipamentos e serviços operacionais do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, o julgamento definiu que o Ministério da Saúde deve garantir o atendimento e evitar procedimentos burocráticos (Brasil, 2024).

A ADPF 787 também versou sobre o preenchimento da Declaração de Nascido Vivo (DNV), assegurando que tal documento deveria ser expedido com termos inclusivos para englobar todas as identidades de gênero (Brasil, 2024). Antes dessa decisão, homens trans que davam à luz eram identificados obrigatoriamente como mãe, o que constituía uma violação ao direito da personalidade e de identidade da pessoa (Santos; Cardin, 2024).

Embora este cenário de decisões judiciais no Brasil seja juridicamente favorável e por vezes apontado como consolidação de direitos e garantias para pessoas LGBTQIA+, trata-se, na verdade, de uma proteção que pode ser instável, pois depende da manutenção de entendimentos jurisprudenciais e da própria composição da Corte, o que mantém a situação de vulnerabilidade destas pessoas.

Mesmo que as decisões a favor da comunidade LGBTI+ tenham sido unânimes ou por maioria expressiva, sabemos do poder e da influência que a caneta de um único ministro encerra, bem como dos efeitos de restrição a direitos que podem advir daí (Quinalha, 2022, p. 49).

Além disso, mesmo quando produzem efeitos normativos relevantes, como nas comunicações expedidas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), tais decisões não eliminam os obstáculos que atravessam sua realização concreta no cotidiano, uma vez que decisões judiciais, embora formalizem o reconhecimento de direitos, não desarticulam, por si sós, os valores, práticas e dispositivos sociais que sustentam a marginalização de pessoas LGBTI+. Em muitos casos, limitam-se a converter em linguagem jurídica demandas historicamente já formuladas, sem alterar de modo substantivo as condições materiais e simbólicas de sua efetivação.

Nesse diapasão, defendemos que a histórica inércia do Poder Legislativo, calcada na construção de um Estado conservador e moralista, torna intransponível a barreira para uma verdadeira inclusão de pessoas LGBTI+ no Brasil, ao menos até o presente momento.

O debate na arena legislativa é fundamental para a mudança dos valores que circulam na sociedade, ainda que não resolva todos os problemas, mas, enquanto arena decisória, amplia o debate sobre pontos importantes para democracia e que irão desaguar no comportamento político de outros grupos sociais. Ainda assim, cabe ressaltar que o campo LGBTI+ não é um bloco político homogêneo e a resistência a essas pautas também emerge de dentro do próprio segmento.

Salgado (2024) identifica a existência de homossexuais conservadores que, alinhados à direita e à extrema direita, defendem que a sexualidade deve ser restrita ao âmbito privado e criticam o que chamam de “excesso de privilégios” às pautas identitárias. Esses sujeitos frequentemente reproduzem e introjetam discursos e valores meritocráticos e morais tradicionais, vendo no reconhecimento coletivo via Estado uma forma de doutrinação ou dependência que fere sua busca por integração ao status quo.

A trajetória recente da judicialização das demandas LGBTI+ no Brasil evidencia como o STF passou a ocupar posição central na mediação de conflitos relacionados ao reconhecimento de direitos fundamentais dessa população. A figura a seguir sintetiza alguns dos principais marcos decisórios da Corte, demonstrando tanto a ampliação progressiva de garantias jurídicas quanto a concentração dessas respostas na esfera judicial diante da persistente inércia legislativa.

Linha do tempo das decisões do STF



Fonte: dados da pesquisa.
Elaborado pelos autores.

Embora tais decisões revelem avanços importantes no plano jurídico-institucional, elas também evidenciam que a consolidação da cidadania LGBTI+ no Brasil permaneceu historicamente dependente de mecanismos excepcionais de reconhecimento, o que conduz à reflexão sobre o papel do próprio Estado na produção dessas exclusões.

O conjunto de decisões e conquistas obtidas no Judiciário exposto neste capítulo não elimina a necessidade de deliberação pública e de marcos legais expressivos, capazes de conferir maior legitimidade à proteção. Nesse sentido, a luta por emancipação legal permanece permanente e aponta para

a urgência de um Estatuto dos Direitos LGBTI+, bem como para a investigação das razões pelas quais o Estado brasileiro, em momentos decisivos de institucionalização de direitos, decidiu não reconhecer plenamente essas demandas.

O Estado poderia ter feito diferente?

Durante a transição democrática e o processo da Assembléia Nacional Constituinte (ANC), a sociedade definiu os seus direitos substantivos (Pedone, 1986). A luta por direitos das pessoas LGBTI+ também perpassou aquele momento de elaboração de uma nova Constituição Federal, em que demandas dos movimentos sociais perceberam uma janela de oportunidade (Kingdon, 2011) para disputarem suas agendas, visando a inclusão de reivindicações no Texto Constitucional.

O movimento homossexual, como se intitulava à época (Gimenes *et al*, 2025), viu no processo da ANC a oportunidade de lutar pelo reconhecimento e dignidade de minorias sexuais. A campanha aventada por João Antônio Mascarenhas objetivava incluir expressa proibição da discriminação por orientação sexual e a proposta era também defendida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

Mascarenhas, ao proferir o discurso “Homossexualidade e Constituinte”, destacou o machismo como causa comum à discriminação por sexo e por orientação sexual, bem como aventou o argumento de que, caso a discriminação sexual fosse proibida apenas por lei ordinária, haveria ofensa ao princípio da isonomia, conferindo aparência de maior importância as discriminações que estiverem na nova Constituição Federal (Quinalha, 2022).

A recepção das demandas do MHB na Constituinte enfrentou forte resistência de setores conservadores que tentavam deslegitimar a temática como assunto constitucional. Manifestações parlamentares, como as do constituinte Ubiratan Spinelli, buscavam desumanizar os sujeitos ao tratá-los pelo pronome “isso”, caracterizando-os como meros objetos (Carrano Lelis; Vidal de Oliveira, 2021).

Sr. Presidente, teremos de ouvir o diretor de Comunicação Social do Grupo Carioca de Libertação Homossexual Triângulo Rosa. Logicamente teremos de ouvi-lo. É um direito que assiste a todos de participar das comissões. Mas temos que ver até que ponto esse tema é atinente à Constituição. A pessoa tem liberdade sexual, mas temos de ver até que limite vai o assunto nesta Subcomissão, inclusive na própria Constituição, para que isso não se transforme em deboche (Brasil, 1987d, *apud* Carrano; Vidal, 2021, p. 771).

Ademais, havia o temor explícito de que o ambiente se transformasse em um “festival gay”, revelando um pânico moral diante da visibilidade dissidente. Tais discursos demonstram como a heteronormatividade impunha limites rigorosos sobre quem era considerado plenamente humano e digno de proteção (Carrano Lelis; Vidal de Oliveira, 2021).

Outros aspectos sobre o discurso de Mascarenhas poderiam ser analisados, contudo, o ponto que nos interessa neste manuscrito é o destaque a incapacidade histórica (ou obsolescência) do Estado em alterar o cenário dos direitos das pessoas LGBTI+ no Brasil.

Essa resistência tem sido potencializada pelo crescimento das igrejas evangélicas nas periferias urbanas, onde essas instituições frequentemente ocupam o vácuo deixado pelo Estado. Segundo Nunes (2025), a frequência aos templos influencia diretamente as opiniões políticas, fortalecendo o conservadorismo como um ativo eleitoral que limita discussões sobre pautas progressistas. Além disso, a importância atribuída à família tradicional é maior em cidades pequenas do que nas capitais, o que fragmenta a eficácia nacional de direitos conquistados via STF ao enfrentarem contextos locais de forte controle moral e religioso.

O conservadorismo se apresenta como um espectro que ronda a esfera pública, mas suas raízes estão fincadas no desenvolvimento do próprio Estado Democrático Brasileiro, o que significa, dito de outra forma, que se trata de inimigo antigo para um problema contemporâneo. Embora o conservadorismo tenha avançado durante e após a presidência de Jair Bolsonaro (Silva, 2023), a postura dos constituintes quando da redemocratização demonstra que há mais tempo este movimento delimita corpos e identidades que terão direitos assegurados.

Ainda que a Emenda Constitucional tenha sido rejeita por 429 dos 559 constituintes, o momento foi importante em razão da ocupação do espaço institucional e da evidência de que setores conservadores e religiosos estavam e permanecem organizados na definição da cidadania de outros sujeitos (Quinalha, 2022; Gimenes, 2026).

O processo de redemocratização brasileira, embora tenha culminado na ANC, falhou em captar as ambiguidades de uma sociedade passiva e desconfiada de seus representantes. Para o movimento LGBTI+, a ANC foi um espaço de tentativa de transição de uma "sociedade passiva" para uma cidadania ativa, buscando incluir a "orientação sexual" como critério antidiscriminatório (Baquero, 2008; Carrano Lelis; Vidal de Oliveira, 2021).

No entanto, a engenharia institucional, ou seja, a estrutura de crenças e valores que sustenta a sociedade brasileira, muitas vezes ignora como a história e a cultura política impõem obstáculos para uma democracia plena (Baquero, 2008). Assim, a luta por direitos na Constituinte ilustra essa tensão e aponta para a necessidade de uma qualidade democrática que promova o envolvimento popular e a satisfação real dos cidadãos.

Diante desse percurso, sustenta-se que o Estado brasileiro poderia ter feito diferente. A exclusão de pessoas LGBTI+ do horizonte da proteção plena não decorreu de uma impossibilidade jurídica, nem de um simples atraso contingente da história institucional, mas de escolhas políticas reiteradas sobre quais vidas seriam reconhecidas como dignas de tutela, visibilidade e pertencimento.

Ao recusar incorporar essas demandas nos momentos decisivos de definição da cidadania, o Estado não apenas se omitiu, mas produziu ativamente margens, hierarquizou existências e reafirmou que certos sujeitos permaneceriam sob proteção precária, dependentes de mediações excepcionais para acessar direitos que deveriam ser universalmente assegurados.

Por fim, é essencial frisar que o campo científico e jurídico avance no tratamento da população LGBTI+ não apenas como "objetos" de proteção ou tolerância, mas como sujeitos políticos plenos. Conforme assevera Gimenes (2026), reconhecer sua agência é fundamental para compreender como esses

cidadãos se relacionam com o regime democrático em tempos de crise, superando a visão de que suas demandas são meramente culturais ou secundárias em relação às questões econômicas tradicionais.

As cores que matizam o comportamento político dessa população, variando do ativismo progressista às dissidências conservadoras em "verde e amarelo", demonstram que o reconhecimento das identidades e corpos dissidentes é um processo dinâmico de subjetivação e resistência. Portanto, a construção de uma democracia plena requer que o Estado deixe de produzir "margens" e passe a proteger efetivamente a pluralidade de gênero e sexualidade contra as ofensivas que tentam reduzir a existência humana a binarismos excluídos.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. *Opinião Pública*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 380-413, nov. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-62762008000200005>>. Acesso em 19 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 29 abr. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Direito das pessoas LGBTQIAP+. Brasília: STF, 2022.

BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2025. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2026. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2026/01/dossie-antra-2026.pdf>. Acesso em 29 abr. 2026.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 787. Relator: Min. Gilmar Mendes. Decisão monocrática que determina que o SUS deve garantir o atendimento de pessoas trans de acordo com sua identidade de gênero. Brasília, DF, 28 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF787.SUSparapessoastransrev.LCFSP.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BREVILHERI, Ursula Boreal Lopes. As armas da cisnormatividade contra a linguagem não binária no Brasil. Araucária: Editora Sorian, 2025.

CARRANO LELIS, Rafael; VIDAL DE OLIVEIRA, Adriana. Inclusão Excludente: Limitações da Incidência Política na Luta pela Inclusão da Orientação Sexual na Assembleia Nacional Constituinte. Direito Público, v. 18, n. 97, 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5050>. Acesso em: 19 maio. 2026.

FERREIRA, Guilherme Gomes; IRINEU, Bruna Andrade. Diversidade sexual e de gênero e marxismo. São Paulo: Cortez, 2024.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade do saber. 19 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2025.

GIMENES, Eder Rodrigo. Democracia em disputa: cidadania LGBTQIAPN+ entre institucionalização, judicialização e retrocessos no Brasil contemporâneo. Veredas do Direito, v. 23, p. p. e235050. Disponível em: <https://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/5050>. Acesso em 29 abr. 2026.

GIMENES, Éder Rodrigo; SILVA, Beatriz Elena Barud; FERNANDES, Pabrcio Gomes; SILVA, Mário Ítalo Barão. Diversidade em pauta (?): propostas para a população LGBTI+ nas campanhas ao Executivo e Legislativo nas eleições municipais de Maringá/PR em 2024. In: CERVI, Emerson Urizzi; MASSUCHIN, Michele Goulart (Org.). Eleições municipais no Paraná em 2024: as disputas na perspectiva da comunicação política e dos eleitores. Curitiba: Grupo de Pesquisa em Comunicação Política e Opinião Pública, 2025, p. 286-335.

KINGDON, John W. Agendas, Alternatives, and Public Policies. 2. ed. Boston: Longman, 2011.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1, 2018.

MUNHOZ, Simão Pedro Wolochaty; OTERO, Cléber Sanfelici. A identidade como construção narrativa: notas sobre o direito personalíssimo à identidade pessoal. Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, Curitiba, v. 23, n. 3, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/9348>. Acesso em 29 abr. 2026.

NUNES, Felipe. Brasil no espelho: Um guia para entender os Brasil e os brasileiros. Rio de Janeiro: Globo, 2025.

QUINALHA, Renan Movimento LGBTI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PEDONE, Luiz. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Brasília: FUNCEP, 1986.

RUBIN, Gayle. Políticas do sexo. São Paulo: Ubu, 2017.

SALABERT, Duda. Não se combate a escuridão com mais escuridão. In: D'ÁVILA, Manuela (Org.). Sempre foi sobre nós: relatos da violência política de gênero no Brasil. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022, p. 73-85.

SALGADO, Fernanda Maria Munhoz. O verde e amarelo do arco-íris: a ação política de homossexuais conservadores no Brasil. Curitiba: Appris, 2024.

SANTOS, Raphael P.; CARDIN, Valéria S. G. VIVA O SUS? AADPF 787 e a violação da identidade e os direitos da personalidade de pessoas trans. Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual, Salvador, n. 295, jan. 2025. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/9438>. Acesso em 19 maio 2025.

SILVA, Beatriz Elena Barud. Instituições participativas e as mudanças de governo: uma análise sobre democracia e cultura política participativa no governo Bolsonaro (2019-2022). Tese (Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2023.

SILVA, Beatriz Elena Barud; GIMENES, Eder Rodrigo. Ações constitucionais como garantidores da cidadania LGBTI+. In: Encontro Internacional de Produção Científica, XIV, 2026, UniCesumar. Anais... Maringá, 2026. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/1228964.pdf?v=639066177812928307>. Acesso em 11 mai. 2026.

TREVISAN, João Silvério. Seis balas num buraco só: a crise do masculino. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

VILELLA, Hebert de Paula G.; GIMENES, Eder Rodrigo. Participação social, Estado e direitos de minorias: a conformação democrática de políticas públicas para a população LGBTI+ no Brasil. Argumentos, v. 21, p. 92-119, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/7647/7276>. Acesso em 24 abr. 2026.

VILELLA, Hebert de Paula G.; GIMENES, Eder Rodrigo. Diagnóstico social sobre a população LGBTI+ como instrumento à conformação de políticas públicas: relato de experiência. In: Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades, 2, 2021. Anais... 2021, p. 42-59. Disponível em <<https://revistas.ceeinter.com.br/anaisseminariodepoliticaspública/article/view/296/318>>. Acesso em 13 abr. 2026.

CAPÍTULO 9

Entre resistências e prazeres: vivências e existências de corpos transfemininos.

Adymailson Nascimento Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-8

INTRODUÇÃO

A sexualidade, enquanto dimensão fundamental da experiência humana, frequentemente é negligenciada em suas variações e nuances, especialmente no que se refere às populações indígenas. A colonização não se limitou a impor relações sociais e políticas aos povos indígenas, mas também invadiu profundamente suas vidas emocionais e sexuais. Este artigo propõe-se a examinar a interação entre colonialismo e sexualidade, demonstrando como as sexualidades indígenas foram historicamente moldadas e, muitas vezes, desfiguradas.

Os comportamentos e discursos sexuais indígenas foram continuamente recodificados e decodificados à luz de concepções ocidentais de sexo ao longo dos séculos. Esse processo produziu uma profunda desculturação das identidades sexuais tradicionais e repercussões duradouras nas relações de gênero indígenas, bem como desafios associados à saúde e ao bem-estar das populações nativas. Assim, a colonização das sexualidades indígenas permanece um tema relevante para a compreensão das experiências históricas e contemporâneas desses povos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, teórica e documental, fundamentada nos princípios da perspectiva decolonial e dos estudos de gênero. O estudo organiza-se a partir de uma análise crítica de fontes históricas, etnográficas e literárias, contemplando relatos de cronistas, missionários e viajantes do período colonial, bem como produções acadêmicas contemporâneas que abordam a sexualidade indígena e as identidades de gênero.

A investigação baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática e na interpretação de textos culturais, incluindo manifestações artísticas e mu-

sicais, com o objetivo de compreender as formas pelas quais os corpos indígenas e transfemininos foram historicamente moldados, normatizados e sujeitos à colonização.

A fundamentação teórica mobiliza autores de referência em estudos decoloniais e de gênero, como Judith Butler, Paul B. Preciado, Walter Dignolo e Frantz Fanon, permitindo a desconstrução de categorias binárias de gênero, normas heteronormativas e hierarquias coloniais presentes nas narrativas históricas.

Dessa forma, a metodologia possibilita o resgate de vozes marginalizadas, a reflexão sobre múltiplas expressões de sexualidade e gênero e a análise crítica das marcas do colonialismo nas experiências de corpos transfemininos, articulando dimensões históricas e contemporâneas.

O artigo encontra-se estruturado em diferentes seções. Inicialmente, analisam-se os processos históricos que contribuíram para a colonização das sexualidades indígenas, seguidos de uma reflexão sobre a imposição de normas ocidentais e suas consequências.

Em seguida, considera-se a importância de ouvir as vozes indígenas no debate sobre sexualidade e gênero. Por fim, o estudo discute os movimentos contemporâneos que buscam a descolonização sexual, contribuindo para uma crítica mais ampla da relação entre colonialismo e sexualidade e abrindo espaço para o reconhecimento e a reivindicação das sexualidades indígenas.

2. Método

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica e documental, fundamentada nos aportes dos estudos decoloniais e dos estudos de gênero. A investigação parte do pressuposto de que as sexualidades indígenas e as experiências dos corpos transfemininos foram historicamente atravessadas por dispositivos de poder coloniais, exigindo, portanto, uma abordagem crítica, interdisciplinar e situada.

A estratégia metodológica adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática e interpretativa, contemplando produções acadêmicas nacionais

e internacionais, bem como fontes históricas, etnográficas e literárias. Foram analisados relatos de cronistas, missionários e viajantes do período colonial, além de textos contemporâneos que discutem sexualidade indígena, diversidade de gênero e colonialidade. Também foram incluídas manifestações culturais, como produções artísticas e musicais, entendidas como dispositivos de expressão simbólica e resistência.

O referencial teórico mobiliza autores centrais do pensamento decolonial e dos estudos de gênero, como Judith Butler, Paul B. Preciado, Walter Dignolo e Frantz Fanon, possibilitando a problematização de categorias como sexo, gênero e sexualidade, bem como a crítica às estruturas binárias, heteronormativas e eurocêntricas.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem hermenêutico-crítica, orientada pela identificação de categorias analíticas como colonialidade do poder, heterossexualidade compulsória, normatização dos corpos e resistência decolonial. Essa perspectiva permitiu interpretar os discursos e práticas históricas como construções sociais situadas, evidenciando os processos de apagamento, controle e marginalização das sexualidades indígenas e transfemininas.

Por fim, a metodologia busca não apenas analisar criticamente os efeitos da colonização sobre os corpos e sexualidades, mas também contribuir para o resgate de vozes subalternizadas, valorizando epistemologias do Sul e promovendo uma compreensão mais plural, ética e inclusiva das experiências de gênero e sexualidade.

3. DISCUSSÃO

3.1. A Sexualidade também foi colonizada?

A colonização da sexualidade indígena emerge como um componente intrincado e muitas vezes negligenciado do processo mais amplo de colonização que moldou as realidades dos povos originários. Ao explorarmos essa temática, deparamo-nos com normas rígidas que foram impostas sobre essas comunidades, transcendendo a esfera do físico para se entranhar nas

complexas teias culturais e sociais. Tais normas sobre a sexualidade indígena foram, frequentemente, veículos de controle exercidos pelos colonizadores, refletindo a imposição de valores heteronormativos estrangeiros sobre as diversas manifestações de identidade de gênero e orientação sexual existentes nas culturas nativas.

A heterossexualização forçada tornou-se uma ferramenta de assimilação cultural, visando remodelar as estruturas familiares, sistemas de parentesco e práticas matrimoniais para se alinharem aos padrões europeus.

Essa imposição normativa não apenas moldou as relações interpessoais, mas também reverberou em esferas cruciais da vida indígena, como rituais, tradições e até mesmo nas relações de poder dentro das comunidades. A sexualidade, que historicamente desempenhava papéis multifacetados nas sociedades indígenas, foi subjugada a uma visão estreita e moralmente carregada pelos colonizadores, resultando em perdas significativas de autonomia cultural e identidade.

A resiliência dessas comunidades na preservação de suas identidades e na luta contra as imposições coloniais revela a força e a vitalidade de suas culturas, mesmo diante de séculos de adversidade. Este é um convite à reflexão sobre a importância de desafiar as narrativas históricas dominantes e apoiar a revitalização das tradições indígenas, incluindo a reconstrução de suas próprias narrativas em torno da sexualidade. Sobre a colonização da sexualidade Fernandez (2016) nos traz uma reflexão bastante contundente:

A imposição de uma sexualidade considerada “normal” faz parte de um conjunto de ações destinadas a normalizar a vida indígena como um todo, incluindo suas práticas sexuais. É fundamental entender que as sexualidades que se desviavam dos parâmetros desejáveis pela metrópole eram consequência – e não diretamente a causa – da visão dos indígenas como selvagens, incivilizados, inferiores, degenerados, entre outras características negativamente atribuídas a eles. De maneira direta, a hipótese é que os indígenas eram perseguidos não por serem rotulados como “sodomitas” ou “pederastas”, mas, fundamentalmente, por serem indígenas. A compreensão da sexualidade indígena estava entrelaçada a um conjunto mais amplo de características através das quais os indígenas eram interpretados e a dominação sobre eles era justificada. Tais características incluíam rótulos como antropófagos, polígamos, ébrios, preguiçosos, fracos, entre outros. (Fernandes, 2016, p 04, grifos do autor)

Dessa forma, a imposição de uma sexualidade “normal” emerge como uma faceta de um processo mais abrangente de construção de estereótipos e categorizações que serviam para subordinar e justificar a dominação sobre os povos indígenas. Compreender esses elementos como interligados é essencial para dismantelar as narrativas coloniais e reconhecer a diversidade e riqueza das identidades indígenas, desvinculando-as de estigmas prejudiciais perpetuados ao longo da história.

Alguns autores, como Frantz Fanon, carregam a marca da “ferida colonial”. Essa marca que, em suas obras, evidencia os dramas decorrentes da colonização: a resultante seria uma “zona de não-ser,” um “desvio existencial,” a “epidermização da inferioridade,” e uma “obsessão em se consertar” (Fanon, 2008). Em outras palavras, cria-se, como afirmará em outro texto, um homem-objeto:

Assim, na primeira fase, o ocupante estabelece sua dominação e reafirma sua superioridade de forma avassaladora. O grupo social, subjugado militar e economicamente, é desumanizado através de um método multidimensional. Exploração, torturas, razias, racismo, liquidações coletivas e opressão racional coexistem em diferentes níveis, transformando literalmente o autóctone em um objeto nas mãos da nação ocupante. Esse homem-objeto, privado de meios de existência e razão de ser, é destruído no âmago de sua existência. O desejo de viver e continuar sua trajetória torna-se cada vez mais incerto, mais fantasioso. É nesse estágio que surge o famoso complexo de culpabilidade. Entretanto, à medida que as técnicas de produção evoluem, a industrialização – ainda que limitada – dos países subjugados e a crescente necessidade de colaboradores impõem ao ocupante uma nova postura. A complexidade dos meios de produção e a evolução das relações econômicas, inevitavelmente acompanhadas pelas transformações nas ideologias, desequilibram o sistema. O racismo, em sua forma biológica mais vulgar, corresponde ao período de exploração brutal dos recursos humanos. À medida que os meios de produção se aperfeiçoam, as técnicas de exploração do ser humano se camuflam, dando origem às formas mais sutis de racismo (Fanon, 2011, p. 277).

Essa reflexão incita a compreensão de como a colonização não é um processo estático, mas sim dinâmico, mutável e adaptável conforme as condições evoluem. A análise das transformações nas estratégias de opressão revela a complexidade das relações coloniais e destaca a necessidade de uma compreensão profunda das implicações psicológicas e socioeconômicas desse fenô-

meno histórico. Os processos que impuseram uma sexualidade “normal” aos povos indígenas estão intrinsecamente ligados ao estatuto ontológico dessas comunidades em relação à sociedade colonial. É crucial compreender essas imposições à luz das noções teológicas, filosóficas, científicas e outras, que permeavam a compreensão dos indígenas pelos setores hegemônicos da sociedade colonizadora no Brasil.

Fernandes e Arisi (2017) argumentam que, para os indígenas, que historicamente foram tratados como inferiores e tiveram seus corpos moldados e normatizados, o não reconhecimento nos padrões heteronormativos muitas vezes é interpretado como abandono da culturalidade ou contágio advindo do contato com os europeus.

O artigo intitulado “Sexualidades Indígenas: Two-Spirit e Queer of Colour” das autoras Piffer e Pereira (2022), aborda de maneira crítica a questão da sexualidade entre os povos indígenas, destacando a falta de diálogo e análise dessa temática nos contextos sociais, especialmente em relação a questões de classe, etnia, raça e gênero.

Elas identificaram uma opressão presente nos corpos indígenas, resultante do estigma da normatização compulsória promovida pelos grupos dominantes na sociedade. A análise aponta que, mesmo quando há espaços para discutir sobre sexualidade, estes frequentemente permanecem dentro do âmbito heteronormativo, considerado como padrão.

A colonização trouxe consigo discursos que buscaram controlar e normatizar as expressões sexuais dos povos originários, muitas vezes desconsiderando suas próprias tradições e diversidade. A imposição de uma moralidade binária e heteronormativa, aliada à desvalorização das práticas e identidades sexuais indígenas, resultou em feridas profundas. A luta pela afirmação dessas identidades e expressões sexuais enfrenta o desafio de desconstruir séculos de estigmatização e coisificação. Sobre isso Cesare (1978) afirma que:

Arrogância, suficiência, grosseria, elites descerebradas, massas aviltadas. Não há contato humano, apenas relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote, e o homem indígena em instrumento de produção. É minha vez de enunciar uma equação: colonização =

coisificação. Ouço a tempestade. Falam-me de progresso, de “realizações”, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (Césaire, 1978, p. 25)

Dessa forma, raça, saber, sexualidades, classe, controle do trabalho, entre outros, tornam-se elementos indispensáveis para compreender o conjunto das questões apresentadas aqui. Essa perspectiva requer, evidentemente, a desconstrução do arcabouço ideológico que sustenta a imposição desse padrão de moral e sexualidade.

Historicamente, diversos dispositivos discursivos serviram como base à colonização da sexualidade: a “sodomia” indígena tão combatida pelos missionários, a preocupação com os “vícios” morais dessas populações desde o olhar civilizatório dos séculos XVIII e XIX, até a racialização de doenças como a sífilis e a perspectiva eugênica como política de Estado. Raça, sexualidade e poder são constantes nas formas pelas quais a colonização operou (e opera) cotidianamente, impondo-se por meio de regras sobre o que seria, por exemplo, uma família ideal. Como resultado desses dispositivos discursivos, surge o aprisionamento do colonizado a uma imagem engessada, hiper-real, sempre observada desde a perspectiva do colonizador, esvaziando o colonizado de qualquer agência, coisificando-o e restringindo suas possibilidades enunciativas.

Para abordar essas feridas coloniais é fundamental reconhecer a interseção de questões como raça, classe e poder na formação dessas narrativas. A desconstrução dos dispositivos discursivos que moldaram a visão sobre a sexualidade indígena é um passo crucial para promover a autodeterminação, respeitando e valorizando as diversas expressões culturais e sexuais presentes nos povos originários do Brasil. Além disso, a sexualidade indígena muitas vezes é explorada como um elemento de exotismo, distorcendo sua compreensão e perpetuando estereótipos prejudiciais.

3.2. Reflexões sobre a colonização das sexualidades indígenas: Então existem indígenas gays?

Wahanararaí wahanararaí; Marinawa kinadih Marinawa kinadih. Quando aragem de feras; Serpentes de fogo tocarem o chão, Harpias no céu cantarão.
Libertando o véu uivante, andantes insuflam do submundo Resmundo dos velhos espíritos da escuridão (Transcendência Kanamari-Boi Garantido)

Ao analisar o canto “Transcendência Kanamari”, percebemos que ele é uma homenagem à ancestralidade indígena e à resistência frente às marcas profundas deixadas pela colonização. Antes da chegada dos colonizadores, o Brasil era um território vibrante, repleto de diversidade cultural, religiosa e de modos de se relacionar com o mundo. A sexualidade livre, por exemplo, era uma prática comum entre muitos povos indígenas, que viam o corpo e o prazer de forma natural e integrada à vida comunitária, em contraste com as visões moralistas impostas pelo cristianismo colonial.

Segundo Costa (2017), para o povo Kanamari, habitantes do Vale do Javari, a espiritualidade sempre foi central em sua existência. Segundo seus mitos, o mundo passou por uma transformação significativa quando o “Céu Antigo” (Kodoh Kidak) desabou, dando lugar a um “Céu Novo” (Kodoh Aboawa). As almas dos mortos habitam o Kodoh Naki, ao lado dos seres espirituais conhecidos como Kohana, e o mundo é delimitado pela presença onipresente do jaguar, ou dyohko, uma figura de poder espiritual.

A música “Transcendência Kanamari”, do Boi Garantido, capta essa essência espiritual profunda, destacando a conexão íntima dos Kanamari com a natureza e os seres místicos que a habitam. Com referências ao xamanismo, ao uso da ayahuasca e ao poder do pajé, a canção narra um processo de cura e renovação espiritual. O pajé, como intermediário entre mundos, utiliza seus poderes para afastar espíritos malignos, curar os enfermos e conduzir os mortos ao bom céu. Os adyab, espíritos que atormentam os Kanamari, são representações das forças opressoras da história, como os coronéis de bar-ranco e os garimpeiros invasores, que continuam a ameaçar suas terras e suas vidas.

O jaguar, símbolo do coração da terra, representa o poder que restaura o equilíbrio e a vida nas malocas Kanamari, trazendo cura tanto para o corpo quanto para a terra e o espírito. Através dessa canção, o Boi Garantido nos lembra que muito antes da colonização, existiam modos diversos de ser, amar e viver, em harmonia com a natureza e os mistérios do mundo espiritual.

No campo científico, o paradigma “selvagens versus civilizados” sempre foi usado como um marcador evolutivo e comparativo para os povos pré-coloniais. No entanto, essas leituras mascaram o modelo heteronormativo de sexualidade que a sociedade colonial eurocêntrica impôs, por séculos, sobre os modos de vida dos povos originários, especialmente os ameríndios. Esse paradigma esconde seus próprios dilemas morais, negados sob a hipocrisia perversa de um discurso de falsa moralidade.

O antropólogo Estevão Fernandes, com sua obra “Existe índio gay?”, nos provoca com seu título, gerando impacto, despertando o interesse de pesquisadores envolvidos no estudo de populações indígenas e instigando a curiosidade do público em geral. Ao nos convidar a refletir sobre o tema, torna-se evidente que não há uma resposta simples, fácil ou única para a indagação. A complexidade da sexualidade humana transcende reflexões simplistas e breves. Adicionalmente, a vasta literatura etnográfica produzida até o momento revela a notável diversidade presente nas práticas e na produção de significados entre os povos indígenas.

Embora o autor responda afirmativamente à questão inicial, ele prontamente adverte que seu livro não trata exclusivamente de indígenas gays. Sua proposta visa abordar a heterossexualização imposta aos indígenas por meio das instituições, paradigmas e dogmas do colonizador. Para desenvolver essa análise, Fernandes (2015) recorre a pesquisas documentais, bibliográficas e trabalhos como o de Michel Foucault quando argumenta que palavras e conceitos são moldados pelo tempo e pelas intenções que os geraram, e, portanto, a expressão “homossexualidade” (assim como “heteronormatividade”) surge em um contexto temporal e social específico, o que traz consigo o risco de viés eurocêntrico e anacrônico. Apesar disso, o autor opta por empregar o termo, pois reconhece que ao assumir a identidade indígena e homossexual,

o indivíduo desafia o modelo dominante, tanto em termos de sexualidade quanto de etnia.

Da mesma forma, para Fernandes (2015), o conceito de “homossexualidade” não existia nas sociedades indígenas antes do contato com o colonizador. Assim, o termo “preconceito” também não era parte do cenário, tendo sido introduzido pelo sistema colonial. A afirmação da identidade homossexual representa uma resistência ao protótipo que resultou da colonização das sexualidades indígenas. Nesse contexto, o autor esclarece que o termo “homossexualidade” é utilizado como um termo amplo que abarca todas as expressões contrárias à heteronormatividade.

Fernandes (2015) ressalta que a homossexualidade indígena é documentada de várias formas em diversas fontes e relatos desde o século XVI. Autores como Gaspar de Carvajal, Padre Manuel da Nóbrega, Padre Pero Correia, Jean de Léry, Pero de Magalhães Gandavo e Gabriel Soares de Sousa trazem narrativas sobre relações sexuais não normativas, principalmente entre os Tupinambás. Em uma carta escrita em São Vicente, Gandavo (1576), destaca a presença de mulheres em papéis e ocupações consideradas masculinas pelos colonizadores, incluindo práticas afetivas, como casamento entre mulheres.

Algumas índias há que também entre elas determinam ser castas, as quais não conhecem homem algum de nenhuma qualidade, nem o consentirão, ainda que por isso as matem. Estas deixam todo o exercício de mulheres e imitam os homens e seguem seus ofícios, como se fossem fêmeas. Trazem os cabelos cortados da mesma maneira que os machos e vão à guerra com seus arcos e flechas e à caça, perseverando sempre na companhia dos homens. Cada uma tem uma mulher que a serve, com quem diz que é casada, e assim se comunicam e conversam como marido e mulher. (GANDAVO, 1858 [1576]: 47-4830)

O olhar depreciativo, de estranhamento e preconceito é frequentemente evidenciado nos textos. Este é um olhar que avalia a cultura alheia de acordo com a sua própria perspectiva, justificando assim a colonização. A existência de uma referência masculina e outra feminina em relações entre pessoas do mesmo sexo também parece ser um reflexo da materialização do conceito de um casal monogâmico, em que uma dessas pessoas é sempre designada como o “macho” ou o “homem” da relação.

A perspectiva europeia acerca da sexualidade indígena alinhava-se a outras representações de selvageria, como o incesto, a corrupção, a inversão, o canibalismo, a poligamia, a embriaguez, a luxúria, a sodomia, a nudez, os bacanais e as lascívias. Todos esses termos compõem um mesmo campo semântico e adquirem significado dentro do projeto de colonização, que tinha como princípio orientador a doutrina cristã.

Os relatos examinados indicam que o território era percebido como um espaço propício para a ação do demônio, justificando, do ponto de vista teológico, a subjugação dos indígenas que o habitavam. Dado que o corpo ameríndio era considerado um reflexo da natureza corrompida, a dominação era vista como necessária, pois a intervenção na alma ocorreria por meio desse corpo.

Assim, o termo “índio gay” emerge como uma construção derivada do contato com o colonizador e no contexto do processo mais amplo de subordinação, colonização, proletarianização, cristianização, cientificização e racialização dos desejos e sexualidades dos indígenas. De acordo com Piffer (2016) os homens indígenas passivos mantinham cabanas exclusivas para encontrar seus parceiros, e muitos deles possuíam uma “tenda pública”, funcionando de maneira semelhante a prostitutas ao receberem outros homens.

Aqueles que assumiam o papel ativo nessas relações chegavam a se orgulhar delas, considerando-as como um indicativo de valor e coragem, embora ocasionalmente o termo “tivira” ou “tibira” fosse utilizado de forma ofensiva. Entre as mulheres, algumas adotavam penteados e atividades tradicionalmente masculinas, participando ativamente da guerra e da caça.

Além disso, casavam-se com outras mulheres, estabelecendo diversos tipos de parentesco adotivo e assumindo as responsabilidades típicas dos homens em seus casamentos; essas mulheres eram conhecidas como “çaco-aimbeguira”.

Segundo Torrão Filho (2000), entre as/os Tupinambás o foco recai sobre as relações homossexuais. No contexto da discriminação da população em relação às atividades tradicionalmente destinadas à parte masculina, como caçar e guerrear, o ato sexual entre homens adquire uma conotação de glorificação,

associando a masculinidade ao papel ativo durante o coito. Contrariamente, o primeiro registro de discriminação homofóbica remonta a 1613, quando um indivíduo foi condenado à morte em São Luís, no Maranhão, com o respaldo dos jesuítas, resultando na sua execução por um tiro de canhão. Fernandes (2015), diversos indígenas adotaram a perspectiva de que a homossexualidade representa uma degeneração e degradação das práticas sociais.

As dinâmicas das sexualidades indígenas englobam a complexidade de papéis de gênero, incluindo aqueles que assumem características consideradas femininas. A presença de “berdaches” é observada em vários relatos, que descrevem indivíduos que vestiam roupas tradicionalmente femininas e até simulavam a menstruação. Esses, muitas vezes encarregados de tarefas associadas às mulheres, como a prostituição, também estão envolvidos em mitos que mencionam a possibilidade de gravidez masculina, culminando na morte desses corpos por não estarem adaptados à gestação.

Ao se falar do conceito de gênero, recorreremos a Butler (2015), que afirma que o gênero está estritamente ligado a esta construção, pois só podemos nos construir como sujeitos sociais a partir de uma construção de gênero; não que o gênero seja o fator mais importante desta construção, mas está entre os diversos fatores que nos constituem. Nesta perspectiva, o gênero é concebido como um “artifício flutuante,” capaz, por sua própria natureza, de refletir todas as transformações ao longo da história. Enquanto categoria maleável, o gênero seria a única suscetível a discussões, ao passo que o sexo permaneceria permanentemente estável, criando uma impossibilidade intrínseca de ser questionado.

O discurso convencional que encara o sexo como natural se baseia em distinções anatômicas, cromossômicas e hormonais. No entanto, Butler (2015) questiona se esse discurso, aparentemente científico, não estaria a serviço de interesses políticos e sociais.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula.(...) O gênero não deve ser meramente concebido como

a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (Butler, 2015, p.27, grifos da autora)

3.3. Os Terríveis e Inimagináveis Perigos de ser Tibira, Kudina ou Çacoaimbeguira

O antropólogo Estevão Fernandes, com sua obra “Existe índio gay?”, nos provoca com seu título, gerando impacto, despertando o interesse de pesquisadores envolvidos no estudo de populações indígenas e instigando a curiosidade do público em geral. Ao nos convidar a refletir sobre o tema, torna-se evidente que não há uma resposta simples, fácil ou única para a indagação.

A complexidade da sexualidade humana transcende reflexões simplistas e breves. Adicionalmente, a vasta literatura etnográfica produzida até o momento revela a notável diversidade presente nas práticas e na produção de significados entre os povos indígenas. Embora o autor responda afirmativamente à questão inicial, ele prontamente adverte que seu livro não se trata exclusivamente de indígenas gays. Sua proposta visa abordar a heterossexualização imposta aos indígenas por meio das instituições, paradigmas e dogmas do colonizador.

Para desenvolver essa análise, Fernandes (2015) recorre a pesquisas documentais, bibliográficas e trabalhos como o de Michel Foucault quando argumenta que palavras e conceitos são moldados pelo tempo e pelas intenções que os geraram, e, portanto, a expressão “homossexualidade” (assim como “heteronormatividade”) surge em um contexto temporal e social específico, o que traz consigo o risco de viés eurocêntrico e anacrônico. Apesar disso, o autor opta por empregar o termo, pois reconhece que ao assumir a identidade indígena e homossexual, o indivíduo desafia o modelo dominante, tanto em termos de sexualidade quanto de etnia.

Da mesma forma, para Fernandes (2015) o conceito de “homossexualidade” não existia nas sociedades indígenas antes do contato com o coloniza-

dor. Assim, o termo “preconceito” também não era parte do cenário, tendo sido introduzido pelo sistema colonial. A afirmação da identidade homossexual representa uma resistência ao protótipo que resultou da colonização das sexualidades indígenas. Nesse contexto, o autor esclarece que o termo “homossexualidade” é utilizado como um termo amplo que abarca todas as expressões contrárias à heteronormatividade.

Fernandes (2015) ressalta que a homossexualidade indígena é documentada de várias formas em diversas fontes e relatos desde o século XVI. Autores como Gaspar de Carvajal, Padre Manuel da Nóbrega, Padre Pero Correia, Jean de Léry, Pero de Magalhães Gandavo e Gabriel Soares de Sousa trazem narrativas sobre relações sexuais não normativas, principalmente entre os Tupinambás.

Em uma carta escrita em São Vicente, Gandavo (1576) destaca a presença de mulheres em papéis e ocupações consideradas masculinas pelos colonizadores, incluindo práticas afetivas, como casamento entre mulheres. Embora a sexualidade indígena não tenha recebido muita atenção dos historiadores, existem diversos documentos que permitem a realização de estudos sobre o tema. Nos relatos do século XVI, por exemplo, há várias referências ao deslumbramento dos colonizadores europeus em relação à beleza das nativas.

Assim como várias outras expressões de sexualidade, a homossexualidade era amplamente aceita em muitas sociedades indígenas do Brasil. Povos como os Tupinambá, Guaicuru, Xambá, Nambiquara, Bororo e Tikuna, por exemplo, não discriminavam seus membros com base em suas orientações sexuais (BERNARDO, 2019).

Segundo Alexandre (2022), os termos que substituíam “identidade de gênero” e “orientação sexual” variavam de acordo com o dialeto de cada etnia. Por exemplo, os Tupinambá denominavam “çacoaimbeguira” as mulheres lésbicas e os homens gays recebiam o nome de “tibira”. Já as mulheres trans das etnias Guaicuru e Xamico eram chamadas de “kudina” ou “cudinhos”.

Sobre as mulheres trans que são denominadas de “Kudina” ou “Cudinhos”, segundo Darcy Ribeiro, antropólogo que se refere a esses indígenas com os quais conviveu durante sua participação nas expedições de Rodolfo Pacheco. Segundo suas observações:

Há documentos do século passado que mencionam a existência de homossexualidade entre tribos do Brasil, incluindo os Cadiuéu, que eu estudei. Eles referem-se aos homossexuais como “kudina”. O “kudina” é descrito como um homem que se veste e se comporta como mulher, chegando até a realizar rituais femininos como pintura corporal e simulação de menstruação. (Ribeiro, 1996.)

Ribeiro esclarece que entre os índios, a mulher menstruada – referida como “flechada pela lua” na linguagem deles – é considerada impura e intocável, o que a leva a se isolar em um ranchinho durante esse período, que se torna um centro de fofocas. Por essa razão, os kudina decidem também menstruar e passar alguns dias lá, aproveitando para conversar o dia inteiro.

É importante destacar que, nos relatos de Darcy Ribeiro, os kudina são figuras plenamente aceitas, respeitadas e integradas no grupo. Suas práticas sexuais são apenas uma das várias formas de comportamento humano que esse grupo étnico incorporou e até institucionalizou. O autor atribui essa aceitação dos kudina à liberdade existente entre os Kadiweu para expressar afeto, tanto entre homens quanto entre mulheres. Ele argumenta que os indígenas demonstram grande liberdade em suas demonstrações de afeto, comparando isso com nossas tradições de sociabilidade, e sugere que temos muito a aprender com as sociedades indígenas nesse aspecto.

Dessa perspectiva, Butler (2015) critica a limitação do gênero a dois polos (masculino e feminino), afirmando que o gênero não é uma simples inscrição cultural sobre um sexo biológico pré-existente, mas sim o mecanismo que define e estrutura a própria ideia de “sexo”. O gênero não reflete a natureza, mas é, na verdade, uma construção discursiva e política que estabelece a “natureza sexuada” como neutra e essencializada.

Joan Scott (1995) define o gênero como uma categoria de análise que, tal como a raça e a classe social, ajuda a compreender as relações de poder. Ela argumenta que as diferenças sexuais são construções culturais que desempenham papel fundamental nas práticas sociais e no processo histórico. Gênero, portanto, refere-se aos atributos socioculturais associados ao que é definido como masculino e feminino.

Torres e Adrião (2014), citando Nicholson (2000), explicam que o conceito

de gênero tem duas interpretações principais: uma contrapõe o sexo biológico ao que é socialmente construído, e a outra refere-se às normas sociais sobre o que é “masculino” e “feminino”.

Judith Butler (2008) critica a concepção de que o sexo determina comportamentos e atitudes, questionando a ideia de corpos femininos e masculinos dissociados de uma interpretação social. Butler (2012) introduz o conceito de performatividade de gênero, que sugere que gênero não é algo que se “é”, mas algo que se “faz” através de atos performativos, desafiando o binarismo de gênero.

Ao tentar estabelecer um diálogo com Paul B. Preciado, recorro à obra do autor denominada *Manifesto Contrassexual* (2002), que desconstrói o conceito tradicional de gênero, argumentando que ele é uma tecnologia biopolítica, ou seja, um mecanismo utilizado pelo poder para controlar e regular os corpos. Preciado afirma:

O gênero não é uma identidade natural ou uma verdade biológica, mas um contrato social e político imposto a corpos que, por sua vez, são transformados em dispositivos políticos” (PRECIADO, 2002).

Preciado desafia a ideia de que o gênero seja algo inato ou fixo, entendendo-o como uma construção histórica e cultural que impõe normas de comportamento e expectativas sociais. A crítica central de Preciado ao binarismo de gênero reside no fato de que essa divisão entre masculino e feminino é uma estratégia de controle que beneficia a manutenção das estruturas de poder patriarcais e heteronormativas. O binarismo, nesse sentido, é uma ferramenta que essencializa corpos e identidades, marginalizando todas as formas de expressão de gênero que escapam à normatividade.

O binarismo de gênero simplifica a complexidade das vivências humanas ao reduzi-las a dois polos: masculino e feminino. Essa divisão reforça relações de poder que excluem e marginalizam corpos fora dessa norma. Paul Preciado critica o binarismo como uma tecnologia de controle social que mantém a hegemonia heterossexual e patriarcal, invisibilizando pessoas trans e não-binárias.

Ele também aponta que essa lógica ignora culturas com concepções mais amplas de gênero, como as indígenas. Ao questionar o binarismo, Preciado propõe libertar corpos das normas opressoras, promovendo uma visão mais inclusiva e plural das identidades. Mombaça (2016), artista e escritora e escritora não-binária brasileira que explora questões de gênero, raça e colonialidade. Em seu artigo “Para uma crítica da razão punitiva”, Mombaça afirma:

A imposição de um padrão heteronormativo é um reflexo direto da colonialidade, um projeto eurocêntrico que buscou domesticar corpos e subjetividades diversas, forçando-os a aderir a uma lógica de gênero binária que não é natural a muitas culturas não ocidentais.” (MOMBAÇA, 2016)

Outra autora que aborda essa temática é Berenice Bento, que em seu livro “*A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência trans*” (2014) discute como o padrão binário de gênero imposto pelas sociedades ocidentais tem raízes na colonização. Ela afirma:

O sistema de gênero binário e heteronormativo é uma construção eurocêntrica que marginaliza e criminaliza corpos dissidentes, principalmente nas sociedades colonizadas, como o Brasil. A diversidade de expressões de gênero e sexualidade sempre esteve presente, mas foi sufocada pela imposição de um modelo colonial de controle dos corpos.” (Bento, 2014, p. 53).

A busca por conformidade ao padrão heteronormativo é, na verdade, uma imposição histórica colonial, que ignora a diversidade sexual e de gênero já existente em contextos não ocidentais, como o indígena e o afro-brasileiro, onde a fluidez de gênero era parte natural das vivências antes da colonização.

3.4. A Decolonização da sexualidade nos dias de hoje

A colonização não se limitou apenas à exploração econômica e territorial, mas também buscou impor uma visão eurocêntrica da sexualidade, impondo concepções morais e religiosas que restringiam e reprimiam as práticas indígenas tradicionais. A heterossexualização forçada, os estigmas em torno de identidades de gênero diversas e a imposição de padrões familiares es-

pecíficos foram algumas das imposições que deixaram cicatrizes profundas.

A teoria da colonialidade de gênero, proposta por María Lugones (2020), estabelece um diálogo direto e indireto com as análises realizadas na etnografia digital. Emergindo como uma ampliação da perspectiva de Aníbal Quijano (2005, 2009) sobre a “colonialidade do poder”, essa teoria fundamenta-se na necessidade de examinar a organização colonial/moderna de gênero.

Lugones destaca que a lógica de separação categorial da colonialidade distorce seres e fenômenos que se manifestam na intersecção, como é o caso das mulheres negras – e possivelmente pessoas não-binárias –, pois a lógica categorial tende a privilegiar apenas o grupo dominante (mulheres brancas, burguesas e heterossexuais). “As fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido de seres ‘sem gênero’, marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características da feminilidade” (Lugones, 2020, p. 82).

A colonialidade do gênero (Lugones, 2020) configura-se, portanto, como uma forma remanescente de dominação do processo colonizatório, que, ancorada em uma concepção eurocêntrica de sujeito universal (branco, cisgênero, heterossexual, magro, endossexo e sem deficiências), hierarquiza os corpos e sujeitos com base em suas anatomias, sempre entrelaçadas com raça, sexualidade e classe social.

Neste sentido, a decolonização do gênero emerge como um processo essencial na busca por equidade e respeito nas relações sociais. Historicamente, as estruturas sociais foram moldadas pela colonialidade, impondo normas rígidas que perpetuaram desigualdades, hierarquias e estigmatizações. Além das construções fundamentadas nos aspectos indígenas e suas sexualidades, surge uma percepção de progresso linear em relação aos direitos e à desconstrução da heteronormatividade.

Dessa forma, questionar a colonialidade a partir das aldeias indígenas proporciona uma reflexão sobre a oportunidade de testemunhar e discutir toda a normatividade imposta, desvelando-a como uma idealização permeada por inúmeras impossibilidades. O entendimento crítico desafia a noção de que o progresso temporal é sinônimo de prontidão social, convidando a uma análise mais profunda das estruturas que perpetuam o condicionamento de temas

fundamentais à margem de discussões contemporâneas. A decolonialidade do gênero questiona as definições estreitas e pré-determinadas de masculinidade e feminilidade, considerando as diversas formas como as pessoas se identificam, expressam e vivenciam o gênero. Ao destacar a importância de desconstruir estereótipos prejudiciais que limitam as possibilidades de autenticidade e autodeterminação, a interseccionalidade torna-se fundamental.

Reconhecemos que as experiências de gênero estão entrelaçadas com raça, classe, orientação sexual e outras dimensões da identidade. Desvincular o gênero da matriz colonial permite uma abordagem mais holística e justa, abrindo espaço para as vozes historicamente marginalizadas.

Considerações finais

A discussão sobre a colonização das sexualidades indígenas revela um complexo entrelaçamento entre história, cultura e identidade. Ao longo dos séculos, as práticas e concepções de sexualidade dos povos indígenas foram profundamente afetadas pelas forças coloniais, que impuseram suas próprias normas e valores, frequentemente à custa das tradições locais e das identidades sexuais.

Essa imposição não apenas desestruturou sistemas de crenças e práticas que eram intrínsecos a essas culturas, mas também desencadeou um ciclo de opressão que ainda reverbera nas comunidades indígenas contemporâneas.

O reconhecimento de que a sexualidade também foi colonizada é essencial para entender as desigualdades persistentes enfrentadas por esses povos. As normas ocidentais de sexualidade, que muitas vezes marginalizam e invisibilizam as vozes indígenas, tiveram profundas repercussões nas relações de gênero e na saúde sexual das comunidades. A luta por uma sexualidade saudável e respeitosa, que respeite as tradições e identidades indígenas, é uma questão vital que merece atenção e apoio.

Refletir criticamente sobre a colonização das sexualidades indígenas é um passo fundamental para a decolonização. A valorização da voz indígena e a incorporação de suas narrativas na discussão contemporânea são cruciais

para reverter as consequências da colonização. Essa abordagem não só empodera as comunidades indígenas, mas também enriquece o discurso sobre sexualidade de uma forma mais ampla, promovendo um entendimento mais inclusivo e respeitoso.

Nos dias de hoje, os movimentos contemporâneos de resistência têm se fortalecido, buscando resgatar e revitalizar as práticas culturais e sexuais que foram apagadas ou distorcidas pela colonização. Enfrentar os desafios da descolonização da sexualidade é um caminho repleto de obstáculos, mas também de possibilidades. A transformação requer um compromisso coletivo com a justiça social e a igualdade, além de um respeito profundo pelas diversidades culturais e sexuais.

Em suma, a decolonização da sexualidade indígena não é apenas uma questão de restaurar o que foi perdido, mas também de construir novos espaços de reconhecimento e celebração da diversidade. Ao abraçar essa jornada, estamos não apenas corrigindo injustiças históricas, mas também avançando em direção a um futuro onde todas as formas de amor e expressão sexual sejam valorizadas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. Notas de literatura I. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 15-45.

CÉSAIRE, A. Discurso sobre o colonialismo. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 2006. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ALATAS, S. F. Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current Sociology*, v. 51, n. 6, p. 599-613, 2003.

ALATAS, S. F. A definição e os tipos de discursos alternativos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 46, p. 225-245, jul./dez. 2010.

ALATAS, S. F. Doing sociology in South East Asia. *Cultural Dynamics*, v. 27, n. 2, p. 191-202, 2015.

ALCÂNTARA, D. M. Pensamentos amefricanos contra o déficit decolonial em Walter Mignolo. *Realis*, Recife, v. 8, n. 1, p. 198-219, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/realis/article/view/236483>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ALVES, C. B.; DELMONDEZ, P. Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. *Revista Psicologia Política*, v. 15, n. 34, p. 647-661, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2015000300012. Acesso em: 11 jan. 2024.

BARBOSA, M. O. L. Judith Butler. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/judith-butler.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, J. Sex and gender in Simone de Beauvoir's *Second Sex*. *Yale French Studies*, n. 72, p. 35-49, 1986.

BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 519-531, 1988.

BUTLER, J. Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. Valencia: Ediciones Alfons el Magnànim, 1990.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FANON, F. Racismo e cultura. In: SANCHES, M. R. (org.). *Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 273-285.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, E. R. Analytical perspectives on indigenous homosexualities: considerations from a comparative study. *Mundo Amazónico*, v. 7, p. 101-109, 2016.

FERNANDES, E. R. Candiru anthropologies: notes for epistemopolitical strategies from the peripheries. *Global Journal of Archaeology & Anthropology*, v. 12, p. 1-2, 2022.

FERNANDES, E. R.; OCHOA, J. A. P. (org.). Crítica a los discursos sobre las prácticas sexuales de los pueblos originarios. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2015. 167 p.

FERNANDES, E. R. Homossexualidade indígena no Brasil: um roteiro histórico-bibliográfico. Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 3, p. 14-38, 2016.

FERNANDES, E. R. Homossexualidade indígena no Brasil: desafios de uma pesquisa. Novos Debates – Fórum de Debates em Antropologia, v. 1, p. 26-33, 2014.

FERNANDES, E. R. Pensando de forma não situada: dilemas no estudo das homossexualidades indígenas no Brasil. Élisée – Revista de Geografia da UEG, v. 3, p. 157-167, 2014.

FERNANDES, E. R. Ativismo homossexual indígena: uma análise comparativa entre Brasil e América do Norte. Dados, Rio de Janeiro, v. 58, p. 257-294, 2015.

FERNANDES, E. R. Decolonizando sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

FREYRE, G. Sobrados e mucambos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: STRACHEY, J. (ed.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 7, p. 117-231. Originalmente publicado em 1905.

FREUD, S. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9. Originalmente publicado em 1908.

FREUD, S. Totem e tabu. In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 11. Originalmente publicado em 1912.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21. Originalmente publicado em 1930.

FREUD, S. Conferência XXXIII: feminilidade. In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 22, p. 113-134. Originalmente publicado em 1933.

FREUD, S. Lettre à Mrs. N. N. In: Correspondance de Freud 1873-1939. Paris: Gallimard, 1967. Originalmente publicada em 1935.

GUIARRARA, P. O que é neoliberalismo? Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GONTIJO, F. A diversidade sexual e de gênero em contextos rurais e interioranos no Brasil: ausências, lacunas, silenciamentos e exortações. Trabalho apresentado na V Reunião Equatorial de Antropologia, Maceió, 2015.

MALINOWSKI, B. Sexo e repressão na sociedade selvagem. Petrópolis: Vozes, 1973. (Original publicado em 1927).

MOTT, L. A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco. In: BRITO, I. et al. Sexualidade e saúde indígenas. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 83-94.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-razionalidad. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acesso em: 15 mar. 2013.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, C. Uma breve história dos estudos decoloniais. MASP Afterall, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38970475/Uma_breve_hist%C3%B3ria_dos_estudos_decoloniais. Acesso em: 11 jan. 2024.

LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

TORRES, M. S. Mulher Karajá: desvendando tradições e tecendo inovações – diálogo sobre as demandas de gênero. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOTA, M. Entre as diferenças: gênero, geração e sexualidades em contexto interétnico. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TEORIA queer of colour e trânsitos para o Sul. Cadernos Pagu, Campinas, p. 1-38, 2018.

TREVISAN, J. S. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CAPÍTULO 10

Transgeneridade e comunidades-terreiro: desafios contemporâneos para a inclusão de pessoas trans no candomblé

Francisco Pereira dos Anjos Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-755-9

INTRODUÇÃO

As comunidades-terreiro constituem importantes espaços de preservação da memória, da ancestralidade e das cosmologias africanas no Brasil. Originadas a partir dos processos de resistência dos povos africanos escravizados e de seus descendentes, essas instituições religiosas desempenharam papel fundamental na manutenção de tradições culturais, filosóficas e espirituais que sobreviveram ao regime escravista e aos diferentes mecanismos de exclusão social impostos à população negra ao longo da história brasileira.

Mais do que espaços destinados ao culto religioso, os terreiros consolidaram-se como territórios de sociabilidade, acolhimento, educação e transmissão de saberes ancestrais. Neles, a oralidade ocupa posição central na preservação das memórias coletivas e dos conhecimentos herdados das diversas matrizes africanas que contribuíram para a formação do Candomblé. Através dos ensinamentos transmitidos pelos mais velhos, das narrativas míticas, dos rituais e das práticas cotidianas, os terreiros mantêm viva uma tradição que articula espiritualidade, identidade e pertencimento.

Entretanto, embora frequentemente reconhecidas como espaços de acolhimento da diversidade, as comunidades-terreiro não estão isoladas das tensões e contradições presentes na sociedade brasileira. Questões relacionadas ao gênero, à sexualidade e às identidades dissidentes também atravessam o cotidiano religioso, produzindo debates acerca da participação e do reconhecimento de pessoas que desafiam os modelos normativos historicamente construídos.

Nesse contexto, a presença de pessoas trans nas religiões afro-brasileiras tem provocado reflexões importantes sobre tradição, pertencimento e legitimidade. Embora muitos terreiros sejam reconhecidos pela acolhida a sujeitos historicamente marginalizados, pesquisas recentes demonstram que a inclusão plena de pessoas trans ainda enfrenta resistências decorrentes de interpretações religiosas marcadas por perspectivas binárias de gênero e por influências socioculturais externas às próprias cosmologias africanas.

Dessa forma, este texto tem como objetivo discutir os desafios e as possibilidades da inserção de pessoas trans nas comunidades-terreiro, analisando como as relações entre tradição, identidade de gênero e pertencimento religioso se manifestam no interior do Candomblé contemporâneo. Para tanto, parte-se de uma contextualização histórica da formação das comunidades-terreiro e avança-se para uma reflexão acerca das experiências trans nas religiões afro-brasileiras, buscando compreender as tensões e os processos de transformação que atravessam esses espaços religiosos.

1. A formação histórica das comunidades-terreiro

O Candomblé constitui uma das mais importantes expressões religiosas afro-brasileiras, resultado de complexos processos históricos de resistência, adaptação e recriação cultural desenvolvidos por africanos escravizados e seus descendentes em território brasileiro. Sua constituição não ocorreu de forma homogênea ou linear, mas por meio da articulação de diferentes tradições étnicas, linguísticas e religiosas trazidas por diversos povos africanos que chegaram ao Brasil durante o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas.

Segundo Passos (2016), o termo Candomblé refere-se a uma religião construída no Brasil a partir da reunião de múltiplas matrizes culturais africanas, formando um sistema religioso próprio que preserva elementos fundamentais das tradições ancestrais, ao mesmo tempo em que incorpora características desenvolvidas no contexto brasileiro. Dessa maneira, o Candomblé pode ser compreendido como uma expressão da criatividade e da capacidade

de resistência dos povos africanos diante das violências impostas pela escravidão.

Historicamente, os primeiros cultos de matriz africana organizados em território brasileiro surgiram em espaços conhecidos como *calundus*, que funcionavam como locais de encontro, proteção espiritual e manutenção das tradições africanas. Com o passar do tempo, essas experiências religiosas deram origem às primeiras comunidades-terreiro, consolidando formas mais estruturadas de culto e organização social.

Atualmente, reconhecem-se três grandes matrizes ritualísticas que influenciaram significativamente a constituição do Candomblé brasileiro: as tradições Ketu, Jeje e Congo-Angola. Embora apresentem diferenças litúrgicas, linguísticas e cosmológicas, essas tradições compartilham princípios fundamentais relacionados à ancestralidade, à sacralização da natureza e ao culto das divindades africanas.

No contexto baiano, particularmente em Salvador, o desenvolvimento das comunidades-terreiro esteve profundamente associado à presença de africanos oriundos das regiões de Oyó e Ketu, localizadas na atual Nigéria e no Benin. Ao longo do século XIX, a capital baiana tornou-se um dos principais centros de concentração dessas populações, favorecendo a formação de comunidades religiosas que desempenhariam papel decisivo na consolidação do Candomblé como sistema religioso organizado.

Entre essas experiências destaca-se o antigo núcleo religioso da Barroquinha, frequentemente apontado pela historiografia como um dos mais importantes espaços de organização dos cultos de origem iorubá na Bahia. A partir desse núcleo inicial, desenvolveram-se importantes comunidades-terreiro que exerceram influência significativa sobre a formação das tradições religiosas afro-brasileiras.

A consolidação dessas comunidades ocorreu em um contexto marcado pela perseguição sistemática às práticas religiosas africanas. Durante grande parte do século XIX e início do século XX, as manifestações religiosas negras foram criminalizadas, associadas à feitiçaria e constantemente alvo de repressão policial. Apesar disso, os terreiros conseguiram sobreviver e fortalecer suas

estruturas internas, tornando-se espaços fundamentais de resistência cultural e preservação identitária.

Nesse processo, a oralidade desempenhou papel central. Diferentemente das tradições religiosas fundamentadas em textos escritos, os conhecimentos do Candomblé foram transmitidos principalmente através da palavra falada, da observação e da participação ritual. Os mais velhos assumiram a responsabilidade de preservar e transmitir os saberes ancestrais, garantindo a continuidade das práticas religiosas ao longo das gerações.

Como destaca Batista (2014), a tradição oral constitui um dos principais elementos de construção da identidade das comunidades-terreiro. O aprendizado ocorre por meio da convivência cotidiana e do respeito às hierarquias religiosas, possibilitando a transmissão de conhecimentos que abrangem não apenas aspectos litúrgicos, mas também valores éticos, formas de sociabilidade e concepções de mundo.

Desse modo, os terreiros configuram-se como espaços complexos de produção de conhecimento, onde religião, cultura, memória e ancestralidade se articulam de maneira inseparável. Mais do que simples locais de culto, constituem verdadeiras comunidades que desempenham funções sociais, educativas e políticas fundamentais para a população negra brasileira.

Além disso, a história das comunidades-terreiro revela uma trajetória marcada pela constante reinvenção e adaptação. Ao longo dos séculos, essas instituições foram capazes de preservar princípios ancestrais fundamentais sem deixar de dialogar com as transformações sociais que atravessaram a sociedade brasileira. Essa capacidade de reelaboração constitui um dos elementos centrais para compreender os debates contemporâneos relacionados às questões de gênero e sexualidade no interior das religiões afro-brasileiras.

2. Gênero, sexualidade e transgeneridade nas religiões afro-brasileiras

As discussões sobre gênero e sexualidade têm ocupado lugar de destaque nas ciências humanas e sociais nas últimas décadas, sobretudo em razão das

transformações ocorridas nas formas de compreensão das identidades e das experiências humanas. No âmbito das religiões afro-brasileiras, esses debates assumem particular relevância, uma vez que as comunidades-terreiro são frequentemente reconhecidas como espaços de acolhimento da diversidade, ao mesmo tempo em que também reproduzem determinadas estruturas normativas presentes na sociedade mais ampla.

A compreensão das experiências de pessoas trans nas comunidades-terreiro exige, inicialmente, uma reflexão sobre os conceitos de gênero e sexualidade. Conforme argumenta Butler (2003), o gênero não pode ser compreendido como uma consequência natural ou automática do sexo biológico. Trata-se de uma construção social e cultural produzida por meio de práticas, discursos e relações de poder que estabelecem expectativas sobre os corpos e os comportamentos considerados legítimos em uma determinada sociedade.

Essa perspectiva permite questionar a ideia de que existiriam apenas duas possibilidades fixas e universais de expressão identitária. Ao contrário, as experiências humanas revelam múltiplas formas de viver o gênero, evidenciando que as identidades são constituídas por processos históricos, sociais e culturais complexos.

Nesse sentido, as experiências trans colocam em evidência os limites das interpretações essencialistas que associam, de maneira rígida, sexo biológico, identidade de gênero e expressão de gênero. Para Jaqueline Jesus (2012), a transexualidade não constitui uma patologia ou desvio, mas uma forma legítima de vivência identitária, caracterizada pela não correspondência entre o gênero atribuído ao nascimento e aquele com o qual a pessoa se identifica.

A autora destaca que a população trans historicamente enfrenta processos intensos de exclusão social, tendo frequentemente negados direitos fundamentais relacionados à cidadania, ao trabalho, à educação e ao reconhecimento de sua identidade. Essas formas de exclusão produzem impactos profundos nas trajetórias de vida dessas pessoas, contribuindo para situações de vulnerabilidade social e violência.

Embora as religiões afro-brasileiras sejam frequentemente associadas à diversidade sexual, a realidade vivenciada por pessoas trans nos terreiros nem

sempre corresponde a essa imagem de acolhimento irrestrito. Conforme observa Claudenilson Dias (2017), as comunidades-terreiro constituem espaços marcados por relações de sociabilidade que, ao mesmo tempo em que possibilitam experiências de pertencimento, também podem reproduzir mecanismos de exclusão e hierarquização.

Segundo o autor, muitos sujeitos trans encontram dificuldades para exercer plenamente sua religiosidade em determinadas comunidades, especialmente quando suas identidades desafiam concepções tradicionais acerca dos papéis de gênero. Dessa forma, a participação religiosa dessas pessoas passa a ser condicionada por expectativas relacionadas à adequação de seus corpos e comportamentos às normas estabelecidas por determinados grupos religiosos.

Wanderson Flor do Nascimento (2019) ressalta que a experiência da transgeneridade enfrenta inúmeros obstáculos nas sociedades ocidentais, estruturadas a partir de concepções binárias que associam rigidamente masculinidade e feminilidade a determinados corpos. Essas concepções acabam influenciando também os espaços religiosos, inclusive aqueles historicamente constituídos como territórios de resistência e acolhimento.

É importante destacar que a presença de pessoas LGBTQIAPN+ nos terreiros não é um fenômeno recente. Ao longo da história das religiões afro-brasileiras, homens e mulheres homossexuais participaram ativamente da construção e da manutenção das comunidades religiosas, ocupando funções de liderança e desempenhando papéis fundamentais na preservação das tradições ancestrais. Entretanto, quando o debate se desloca para as experiências trans, observa-se uma realidade mais complexa e permeada por disputas.

Nesse contexto, torna-se necessário diferenciar orientação sexual e identidade de gênero. A orientação sexual refere-se à atração afetiva e sexual que uma pessoa sente por outra, enquanto a identidade de gênero diz respeito à forma como cada indivíduo se reconhece e se apresenta socialmente. A confusão entre essas categorias contribui para a produção de preconceitos e dificulta a compreensão das experiências trans no interior das comunidades religiosas.

Conforme Benedetti (2005), as travestilidades constituem formas específicas de construção identitária que não podem ser reduzidas às categorias

tradicionais de masculino e feminino. Da mesma forma, Bento (2006) enfatiza que a transexualidade envolve experiências subjetivas relacionadas ao reconhecimento identitário, não podendo ser definida exclusivamente a partir de intervenções corporais ou procedimentos médicos.

Essas reflexões permitem compreender que as experiências trans não representam uma ameaça às tradições religiosas, mas evidenciam a necessidade de ampliar os debates sobre pertencimento e reconhecimento nos espaços de fé. Ao questionarem normas rígidas de gênero, pessoas trans contribuem para a construção de perspectivas mais inclusivas sobre a diversidade humana e suas múltiplas formas de expressão.

Desse modo, discutir transgeneridade nas comunidades-terreiro significa refletir não apenas sobre identidades individuais, mas também sobre os processos coletivos de produção de pertencimento, reconhecimento e cidadania religiosa. Trata-se de compreender como diferentes sujeitos negociam suas existências em espaços que, historicamente, foram construídos para resistir às diversas formas de opressão presentes na sociedade brasileira.

3. Tradição, hierarquia e pertencimento religioso

As comunidades-terreiro organizam-se a partir de complexos sistemas hierárquicos que estruturam as relações entre seus membros e garantem a transmissão dos conhecimentos ancestrais. Essas hierarquias não se fundamentam exclusivamente no tempo de iniciação, mas também na experiência ritual, no compromisso com a comunidade e no respeito às tradições religiosas.

Historicamente, os cargos e funções existentes nos terreiros foram construídos a partir de referenciais que estabeleciam distinções entre masculino e feminino. Tais distinções influenciaram a distribuição de responsabilidades litúrgicas, a utilização de determinadas vestimentas e a ocupação de posições específicas dentro da estrutura religiosa.

Segundo Santos (2007), a organização das religiões afro-brasileiras foi profundamente influenciada por concepções binárias de gênero, produzindo uma divisão ritual que atribui determinadas funções a homens e outras a mulheres.

Entretanto, essas divisões não podem ser compreendidas de forma simplificada, pois os próprios sistemas religiosos afro-brasileiros apresentam elementos que desafiam interpretações rígidas acerca das identidades de gênero.

A análise dos mitos dos orixás revela a existência de narrativas complexas, marcadas por transformações, ambiguidades e múltiplas formas de expressão da identidade. Rita Segato (1995) observa que diversas divindades apresentam características que ultrapassam os limites tradicionais atribuídos ao masculino e ao feminino, evidenciando uma compreensão mais dinâmica da existência humana. Nesse sentido, algumas narrativas mitológicas descrevem orixás cujas características não se enquadram plenamente nas categorias binárias construídas pela tradição ocidental. Essas narrativas demonstram que as cosmologias africanas possuem elementos que permitem interpretações mais amplas acerca das identidades e dos papéis sociais.

Tal constatação torna-se particularmente relevante quando se observam os debates contemporâneos sobre a participação de pessoas trans nos terreiros. James Matory (1994), ao analisar os processos iniciáticos em tradições religiosas iorubanas, destaca que determinados títulos e funções rituais não se organizam exclusivamente a partir do sexo biológico dos iniciados. O termo *iyawo*, por exemplo, utilizado para designar os recém-iniciados, aplica-se tanto a homens quanto a mulheres, demonstrando que determinados aspectos da experiência religiosa transcendem classificações rígidas de gênero.

Essa compreensão contribui para questionar interpretações que associam determinadas funções religiosas exclusivamente à biologia dos indivíduos. Embora as comunidades-terreiro preservem estruturas hierárquicas específicas, tais estruturas não são imutáveis nem estão isoladas dos processos históricos que transformam a sociedade.

Entretanto, pesquisas recentes demonstram que a presença de pessoas trans em determinados cargos religiosos ainda encontra resistências em muitos terreiros. Tais resistências frequentemente se fundamentam em argumentos relacionados à preservação da tradição, à manutenção das normas litúrgicas e à necessidade de respeitar os ensinamentos transmitidos pelas gerações anteriores.

Claudenilson Dias (2017) argumenta que, em muitos casos, a tradição é utilizada como justificativa para limitar a participação de pessoas trans em determinadas funções religiosas. Essa utilização da tradição como mecanismo de exclusão evidencia uma disputa constante entre diferentes interpretações acerca do que significa preservar os fundamentos religiosos.

É importante destacar que as tradições religiosas não constituem realidades estáticas. Conforme demonstram diversos estudos antropológicos, toda tradição é constantemente reinterpretada por seus praticantes, sendo atravessada pelas transformações sociais, políticas e culturais de cada período histórico. Nesse sentido, pensar a inclusão de pessoas trans nas comunidades-terreiro não implica necessariamente abandonar fundamentos ancestrais, mas refletir sobre as múltiplas possibilidades de atualização desses saberes.

Além disso, a própria história do Candomblé demonstra sua capacidade de adaptação diante das mudanças sociais. Desde sua formação em território brasileiro, a religião passou por inúmeros processos de transformação, incorporando novas experiências e reelaborando práticas sem perder seus princípios fundamentais. Essa característica constitui uma das razões pelas quais os terreiros conseguiram sobreviver aos séculos de perseguição, racismo e intolerância religiosa.

Dessa forma, a discussão sobre transgeneridade e pertencimento religioso deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reflexão sobre os sentidos da tradição, da ancestralidade e da convivência comunitária. Trata-se de reconhecer que a preservação dos fundamentos religiosos pode coexistir com práticas voltadas para o respeito às diferenças e para a valorização da dignidade humana.

4. Entre tradição e transformação: desafios contemporâneos para a inclusão de pessoas trans

As discussões sobre a presença de pessoas trans nas comunidades-terreiro evidenciam um conjunto de tensões que atravessam o campo religioso afro-brasileiro contemporâneo. De um lado, encontram-se discursos que enfati-

zam o caráter acolhedor dos terreiros e sua importância histórica como espaços de resistência para sujeitos marginalizados. De outro, persistem práticas e concepções que dificultam o reconhecimento pleno das identidades trans no interior dessas comunidades.

Essas tensões refletem não apenas divergências religiosas, mas também a influência de estruturas sociais mais amplas marcadas pelo patriarcado, pela cisheteronormatividade e por diferentes formas de discriminação. Como instituições inseridas na sociedade, os terreiros não estão imunes aos conflitos presentes no contexto social em que se encontram.

A experiência de pessoas trans nos espaços religiosos frequentemente é marcada por processos de negociação identitária. Muitas vezes, esses sujeitos precisam lidar com expectativas relacionadas às vestimentas, aos comportamentos e às funções que lhes são atribuídas com base em interpretações tradicionais de gênero. Tais situações podem produzir sentimentos de exclusão, invisibilidade e não pertencimento.

Por outro lado, observa-se também a existência de comunidades-terreiro que têm buscado construir práticas mais inclusivas, reconhecendo a legitimidade das diferentes identidades de gênero e promovendo formas de participação fundamentadas no respeito à individualidade de cada pessoa. Essas experiências demonstram que a tradição religiosa não constitui necessariamente um obstáculo à inclusão, podendo, ao contrário, servir de fundamento para a construção de relações mais acolhedoras.

A ampliação dos debates sobre gênero e sexualidade nas religiões afro-brasileiras tem contribuído para tornar visíveis experiências historicamente silenciadas. Nesse processo, pesquisas acadêmicas desempenham papel fundamental ao evidenciar as múltiplas formas de vivência religiosa presentes nos terreiros e ao problematizar discursos que naturalizam práticas excludentes.

Além disso, a discussão sobre transgeneridade nas comunidades-terreiro permite refletir sobre questões mais amplas relacionadas aos direitos humanos, à liberdade religiosa e ao reconhecimento das diferenças. Trata-se de compreender que o respeito às identidades de gênero não representa uma

ameaça às tradições religiosas, mas uma possibilidade de fortalecimento dos princípios éticos que historicamente sustentaram os terreiros como espaços de acolhimento e resistência.

Assim, os desafios contemporâneos relacionados à inclusão de pessoas trans não podem ser analisados apenas como questões individuais. Eles envolvem disputas simbólicas, interpretações religiosas, processos de construção identitária e diferentes concepções acerca da tradição e da ancestralidade. Compreender essas dimensões é fundamental para pensar caminhos que favoreçam a construção de comunidades religiosas cada vez mais plurais e comprometidas com a valorização da diversidade humana.

4.1 Ancestralidade, decolonialidade e reconhecimento das diferenças

As discussões sobre a presença de pessoas trans nas comunidades-terreiro também podem ser compreendidas a partir das epistemologias afro-brasileiras e de perspectivas decoloniais que questionam as formas hegemônicas de produção do conhecimento. Nesse sentido, pensar a transgeneridade nos terreiros exige ultrapassar interpretações fundamentadas exclusivamente em categorias ocidentais de gênero e sexualidade, reconhecendo que as cosmologias africanas oferecem outras possibilidades de compreensão da existência humana.

Para Luiz Rufino (2019), as experiências produzidas nas encruzilhadas da diáspora africana constituem importantes espaços de produção de conhecimento e resistência. O autor propõe uma leitura fundamentada na pedagogia das encruzilhadas, compreendendo Exu como princípio epistemológico capaz de desafiar as lógicas coloniais que historicamente buscaram silenciar saberes e modos de vida não alinhados aos padrões eurocêtricos. Nessa perspectiva, a diversidade não representa uma ameaça à tradição, mas uma expressão da própria dinâmica da vida e da ancestralidade.

Ao refletir sobre os processos de colonialidade que marcaram as sociedades ocidentais, Wanderson Flor do Nascimento (2019) argumenta que muitas das concepções rígidas acerca do gênero foram construídas a partir de

modelos coloniais que estabeleceram classificações binárias dos corpos e das identidades. Para o autor, a experiência da transgeneridade nos candomblés possibilita questionar essas estruturas normativas, evidenciando que as cosmologias africanas frequentemente apresentam compreensões mais complexas e plurais acerca da existência.

Nesse mesmo horizonte, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que os saberes produzidos pelas populações negras constituem formas legítimas de conhecimento e resistência. Ao analisar os processos de construção das identidades negras no Brasil, a autora demonstra que o reconhecimento das diferenças representa um elemento fundamental para a construção de sociedades mais democráticas e inclusivas. Assim, pensar as experiências trans nas comunidades-terreiro implica também reconhecer a diversidade como um valor ético e político que fortalece os processos de pertencimento e valorização da dignidade humana.

Kabengele Munanga (2009), por sua vez, chama atenção para a necessidade de combater todas as formas de discriminação que produzem exclusão e desigualdade social. Embora suas reflexões estejam voltadas principalmente para as questões raciais, seus estudos contribuem para compreender como diferentes sistemas de opressão atuam na produção de hierarquias sociais. Nesse sentido, o enfrentamento do racismo, da transfobia e de outras formas de discriminação deve ser compreendido como parte de um mesmo movimento de defesa dos direitos humanos e do reconhecimento das diferenças.

As comunidades-terreiro, enquanto espaços historicamente construídos pela resistência negra, possuem potencial para contribuir significativamente com esses debates. Ao valorizarem a ancestralidade, a oralidade e a coletividade, os terreiros apresentam importantes contribuições para a construção de formas mais inclusivas de convivência social. Contudo, para que esse potencial se realize plenamente, torna-se necessário ampliar as reflexões sobre gênero, sexualidade e identidade, reconhecendo que a diversidade também constitui parte da experiência humana e da própria dinâmica das tradições religiosas.

Dessa forma, a presença de pessoas trans nos terreiros não deve ser compreendida como um elemento externo às religiões afro-brasileiras, mas como parte das transformações históricas que atravessam as comunidades religiosas e os diferentes modos de viver a ancestralidade. Reconhecer essas experiências significa fortalecer os princípios de acolhimento, respeito e valorização da vida que historicamente sustentaram a construção das comunidades-terreiro

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram compreender que as comunidades-terreiro ocupam posição singular na história social e cultural brasileira. Constituindo-se como espaços de resistência, preservação da memória e transmissão de saberes ancestrais, os terreiros desempenham papel fundamental na manutenção das tradições africanas e afro-brasileiras, contribuindo para a construção de identidades coletivas marcadas pelo pertencimento e pela ancestralidade.

Ao mesmo tempo, a análise das experiências trans nas religiões afro-brasileiras evidencia que esses espaços não estão livres das tensões e contradições presentes na sociedade mais ampla. As dificuldades enfrentadas por pessoas trans em determinados contextos religiosos demonstram que as discussões sobre gênero e sexualidade continuam sendo desafios relevantes para a construção de comunidades efetivamente inclusivas.

Os estudos aqui mobilizados revelam que a presença de pessoas trans nos terreiros provoca importantes reflexões acerca dos sentidos da tradição, das formas de organização religiosa e das possibilidades de reconhecimento identitário. Longe de representar uma ruptura com os fundamentos ancestrais, essas experiências convidam à ampliação dos debates sobre pertencimento, respeito e convivência comunitária.

Além disso, a própria trajetória histórica do Candomblé demonstra sua capacidade de adaptação e reinvenção diante das transformações sociais. Essa

característica permite compreender que tradição e mudança não constituem categorias opostas, mas dimensões que coexistem na construção das práticas religiosas. Nesse sentido, pensar a inclusão de pessoas trans nos terreiros significa reconhecer que a ancestralidade também se manifesta na capacidade de acolher as múltiplas formas de existência humana.

Por fim, considera-se que a ampliação das pesquisas sobre gênero, sexualidade e religiosidade afro-brasileira constitui um caminho fundamental para o fortalecimento do diálogo entre tradição e direitos humanos. Ao tornar visíveis experiências historicamente marginalizadas, tais estudos contribuem para a construção de perspectivas mais plurais sobre a diversidade religiosa e reafirmam a importância das comunidades-terreiro como espaços de produção de conhecimento, resistência e dignidade.

Referências

BATISTA, Milena Xibile. Angola, Jeje e Ketu: memórias e identidades em casas e nações de candomblé na região metropolitana da Grande Vitória (ES). 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BENEDETTI, Marcos. Toda feita: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

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

DIAS, Claudenilson da Silva. Identidade trans e vivências em candomblés de Salvador: entre aceitações e rejeições. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília, 2012.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. Afrografias da memória: o reinado do rosário no Jatobá. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.

MATORY, James Lorand. Homens montados: homossexualidade e simbolismo da possessão nas religiões afro-brasileiras. In: REIS, João José (org.). Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Transgeneridade e candomblés: notas para um debate. Revista Calundu, Brasília, v. 3, n. 2, p. 121-136, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília, n. 18, p. 28-47, 2012.

PARÉS, Luis Nicolau. A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

PASSOS, Marlon Marcos Vieira. O candomblé da Bahia e suas tradições. Salvador: EDUFBA, 2016.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Milton Silva. Tradição e tabu: um estudo sobre gênero e sexualidade nas religiões afro-brasileiras. São Paulo: PUC-SP, 2007.

SEGATO, Rita Laura. Inventando a natureza: família, sexo e gênero no xangô do Recife. In: SEGATO, Rita Laura. Santos e daimones. Brasília: Editora UnB, 1995.

SILVEIRA, Renato da. O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto. Salvador: Maianga, 2008.



Organizadores

CORPOS, CORES E IDENTIDADES

DEBATES SOBRE
PAPÉIS DE GÊNERO,
GÊNERO E SEXUALIDADE



**Alberto
Barreto Goerch**

Doutor em diversidade e inclusão



**Ivanio
Folmer**

Doutor em Geografia

Autoras e os autores

Adymailson Nascimento Santos é psicólogo com atuação na área clínica, desenvolvendo atendimentos individualizados e intervenções voltadas à saúde mental. Possui formação acadêmica vinculada à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde desenvolveu a pesquisa de mestrado intitulada *“Territorialidades e interseccionalidades de mulheres trans prostitutas na cidade de Macapá-AP”* (2023), com enfoque em gênero, sexualidade e interseccionalidade. Atua também como pesquisador independente, com interesse em Psicologia, trabalho e perspectivas críticas e decoloniais.

[Currículo Lattes](#)



Ana Claudia Marochi é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. Professora adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP).

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Ana Karla Menezes de Souza é discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, em Senhor do Bonfim.



Anna Letícia Liutti Luiz é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP) e graduada em História pela UENP.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Beatriz Elena Barud Silva é Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pós-doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma instituição. Pesquisadora do Laboratório de Estudos Políticos sobre LGBTI+ (LEP LGBTI+/UEM) e do Núcleo de Pesquisas em Participação Política (Nuppol/UEM). Também atua como docente no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), vinculada ao Centro de Cidadania e Ação Social.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Camila Maria Bortot é Professora do PPed/UENP. Doutora em Educação e realizou estágio de pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Éder Rodrigo Gimenes é Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Mestrado e Doutorado Acadêmico) e em Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), além de docente do Centro de Cidadania e Ação Social do Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Coordenador do Laboratório de Estudos Políticos sobre LGBTI+ (LEP LGBTI+/UEM) e do Núcleo de Pesquisas em Participação Política (Nuppol/UEM), além de pesquisador do INCT “Representação e Legitimidade Democrática” (REDEM/CNPq).

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Francielle Ferreira da Silva é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Graduada em História e Sociologia, é especialista em Educação Especial e professora do Ensino Fundamental no município de Cambará-PR.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Francisco Pereira dos Anjos Júnior é Mestre em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL/UNILAB), pedagogo, historiador, especialista em Arte e Educação e em História e Cultura Afro-Brasileira. Graduando em Ciências Sociais pela UNILAB, atua como professor das redes municipais de São Francisco do Conde e Salvador, na Bahia.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)

Ivanio Folmer é pesquisador com atuação nas áreas da Educação e das Ciências Humanas, desenvolvendo estudos sobre cultura, identidade, diversidade, territorialidades, práticas educativas e produção do conhecimento. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possui trajetória acadêmica marcada pela participação em projetos de pesquisa interdisciplinares, organização de obras científicas e promoção da divulgação do conhecimento por meio de publicações acadêmicas nacionais e internacionais.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



João Kelvin da Silva é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) e graduado em História pela UENP.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Karla Percília da Silva Fortes é Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui bacharelado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduação tecnológica em Comunicação Assistiva: Libras e Braille pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É proficiente em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras 2009). Atuou como tutora do curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade EAD da Uniasselvi. Atualmente, é tradutora e intérprete de Libras no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Itapina, onde coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de participar dos núcleos NEABI, NTE, NRI e NAPNE.



Marcia Cristina Pereira da Silva é pedagoga e professora de Matemática nos anos iniciais, finais e no Ensino Médio, no município de Cambará-PR. Possui especializações em Psicopedagogia, Educação Especial Inclusiva, Gestão Escolar e Educação Especial.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Marisa Noda é Professora do PPEd/UENP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Natália Peres de Oliveira é psicóloga, supervisora clínica e professora universitária na Fundação Santo André. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Psicanálise e Análise do Contemporâneo pela PUC-RS e mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC).

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Natiele Quirino Bento é professora da Rede Municipal de Ensino de Cambará-PR e especialista em Educação Especial e Inclusiva.

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Paula Axman Duarte Bárbaro é aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP).

[Currículo Lattes](#)

[ORCID](#)



Viviane Brás dos Santos é docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, em Senhor do Bonfim.





ARCO
EDITORES ● ● ●

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55) 9 9723-4952