

# GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO:

interseccionalidades, diferenças e resistências



Lucélia de Moraes Braga Bassalo  
Lana Claudia Macedo da Silva  
Thamillis Souto  
Beatriz Siqueira Nunes  
João Vinícius Monteiro Ferreira  
Jonas Ravi Machado da Conceição  
(Organizadores)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

LUCÉLIA DE MORAES BRAGA BASSALO  
LANA CLAUDIA MACEDO DA SILVA  
THAMILLIS SOUTO  
BEATRIZ SIQUEIRA NUNES  
JOÃO VINÍCIUS MONTEIRO FERREIRA  
JONAS RAVI MACHADO DA CONCEIÇÃO  
(ORGANIZADORES)

# **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO:**

**INTERSECCIONALIDADES, DIFERENÇAS E RESISTÊNCIAS**

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL-E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 29/09/2026

Termo de publicação: TP0832026

### **Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

G318 Gênero, sexualidade e educação : interseccionalidades, diferenças e resistências / Lucélia de Moraes Braga Bassalo... [et al.]. – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.  
160 p. : il. ; e-book ; 16 x 23 cm.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-759-5 [versão impressa]

EISBN: 978-65-5440-758-8 [versão digital]

DOI: 10.29327/5953394

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação. 4. Interseccionalidade. 5. Diferenças.  
6. Resistência. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga. II. Silva, Lana Claudia  
Macedo da. III. Souto, Thamillis. IV. Nunes, Beatriz Siqueira. V. Ferreira, João  
Vinícius Monteiro. VI. Conceição, Jonas Ravi Machado da. VII. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# | SUMÁRIO

|                                                                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO.....                                                                                                                                          | 5  |
| <i>Lana Claudia Macedo da Silva</i>                                                                                                                        |    |
| PREFÁCIO.....                                                                                                                                              | 9  |
| <i>Lucélia de Moraes Braga Bassalo</i>                                                                                                                     |    |
| GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES<br>DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM VISEU (PA).....                                                                      | 11 |
| <i>Thamillis Souto</i>                                                                                                                                     |    |
| <i>Ana Paula Feitosa de Carvalho</i>                                                                                                                       |    |
| <i>João Vinícius Monteiro Ferreira</i>                                                                                                                     |    |
| GÊNERO, SEXUALIDADE E SURDEZ: VOZES “SILENCIADAS”<br>EM AMBIENTES ESCOLARES NÃO GENERIFICADOS.....                                                         | 27 |
| <i>Márcio Cleyton da Fonseca Mesquita</i>                                                                                                                  |    |
| EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO E O EMPODERAMENTO<br>DE MENINAS E MULHERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....                                                      | 39 |
| <i>Maria de Jesus Lopes da Silva</i>                                                                                                                       |    |
| A REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA<br>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E OPORTUNIDADES<br>PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE DIREITOS..... | 50 |
| <i>Antonilda da Silva Santos</i>                                                                                                                           |    |
| PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS ACERCA DE<br>SUJEITOS NEGROGAYS NA EDUCAÇÃO.....                                                                              | 63 |
| <i>Matheus Oliveira da Costa</i>                                                                                                                           |    |
| RESISTIR PARA EDUCAR: REFLEXÕES TEÓRICO-CRÍTICAS<br>SOBRE O NEOCONSERVADORISMO E A TRÍADE GÊNERO,<br>RAÇA E SEXUALIDADE.....                               | 74 |
| <i>João Vinícius Monteiro Ferreira</i>                                                                                                                     |    |
| <i>Lucélia de Moraes Braga Bassalo</i>                                                                                                                     |    |

|                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| A POLÍTICA DE COTAS COMO FORMA DE ACESSO TRANS-TRAVESTI<br>AO ENSINO SUPERIOR: UM BREVE ENSAIO TEÓRICO ACERCA DA<br>LUTA POR EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE TRANS..... | 89 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Jonas Ravi Machado da Conceição*

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| “(...) EXISTE PELE ALVA E PELE ALVO (...) TER PELE ESCURA<br>É SER ISMÁLIA”: PROFESSORAS NEGRAS E<br>A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... | 103 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Larissa Sarmiento Penha*

*João Vinícius Monteiro Ferreira*

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| FEMINISMOS E DISCURSOS CONSERVADORES<br>NA REDE SOCIAL X..... | 117 |
|---------------------------------------------------------------|-----|

*Aldo Cativo da Silva Filho*

*Beatriz Siqueira Nunes*

*Francisco Ednardo Barroso Duarte*

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INCURSÕES SOBRE GÊNERO NA DOCÊNCIA EM PERSPECTIVA<br>PÓS-ESTRUTURALISTA E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES<br>SOCIAIS: DIÁLOGOS TEÓRICOS PROPOSITIVOS..... | 131 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Thiago Augusto de Oliveira da Conceição*

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CORPOS SUBVERSIVOS EM MOVIMENTO:<br>PEDAGOGIAS FEMINISTAS COMO POSSIBILIDADES NOS<br>PROCESSOS FORMAÇÃO E DE CRIAÇÃO EM DANÇA..... | 141 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Leylla Raissa Sampaio Melo*

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 155 |
|-----------------------|-----|

# APRESENTAÇÃO

O livro eletrônico **Gênero, Sexualidade e Educação: interseccionalidades, diferenças e resistências** nasce no âmbito de uma disciplina ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED, da Universidade do Estado do Pará. A disciplina “Estudos de Gênero, Educação e Formação de Professores” objetiva suscitar a reflexão crítica, o debate fundamentado e o aprofundamento teórico acerca da constituição do campo de estudos sobre gênero, explorando suas relações e articulações com o campo de estudos sobre sexualidade, os estudos *queer*, as pedagogias de gênero, bem como seus desdobramentos, repercussões e efeitos nos processos educativos.

O livro reúne textos de mestrandas/os/es e doutorandas/os/es de diferentes áreas de conhecimento, possibilitando a troca de informações entre pesquisadores dos diversos campos de aprendizagem e formação, como pedagogia, educação física, matemática, ciências contábeis e licenciatura em dança. Assim, essa obra pretende contribuir para oportunizar discussões qualificadas e pautadas na construção de conhecimento teórico e empírico, acerca do campo de gênero e sexualidade.

A obra está dividida em duas partes, sendo a primeira intitulada “Docências, Silêncios e Diferenças: escola e formação docente”. Cinco artigos compõem esse primeiro momento.

O primeiro texto apresentado tem como título: “Gênero e Educação: concepções de professores de educação física em Viseu (PA)”, Thamillis Souto, Ana Paula Feitosa de Carvalho e João Vinicius Monteiro Ferreira, trazem uma instigante análise sobre as representações de gênero e sexualidade construídas pelos professores de Educação Física do município de Viseu. O estudo revela que, no que tange à temática em tela, existem avanços significativos, mas também evidenciam desafios que ainda precisam ser enfrentados no contexto escolar. Os relatos mostram que há esforços importantes no sentido da transformação, com práticas que valorizam a diversidade e questionam hierarquias de gênero. Contudo, também apontam a urgência de investimentos em formação docente, revisões curriculares e políticas institucionais que fortaleçam ambientes seguros, acolhedores e democraticamente construídos.

O segundo texto traz o debate sobre “Gênero, Sexualidade e Surdez: vozes ‘silenciadas’ em ambientes escolares não generificados”, de Márcio Cleyton da

Fonseca Mesquita, analisa as representações sociais direcionadas à população LGBT, às questões de gênero e sexualidade de educandos surdos em ambiente escolar. O estudo assegura que há carência nas informações sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, tanto para alunos surdos quanto para alunos ouvintes. Daí a necessidade de ampliar as investigações sobre o tema.

Em seguida, Maria de Jesus Lopes da Silva, no texto “Educação Para a Equidade de Gênero e o Empoderamento de Meninas e Mulheres na Educação Básica”, discorre sobre o lugar da escola para alcançar a equidade de gênero, considerando o amparo legal existente e a efetividade dele para a redução dos crimes. Para a autora, a educação para a equidade de gênero e o empoderamento de meninas/mulheres exige uma aliança forte entre governo, sociedade civil, secretarias de educação, escolas, universidades, órgãos nacionais e internacionais de proteção à mulher, com o objetivo de construir uma ação educativa ampliada para o enfrentamento ao feminicídio.

O quarto artigo intitulado “A Representação da Diversidade Sexual e de Gênero na Formação de Professores: desafios e oportunidades para a promoção da igualdade de direitos”, de Antonilda da Silva Santos, traz a seguinte problemática: De que modo a formação de professores aborda a diversidade sexual e de gênero e como essas abordagens influenciam a promoção da igualdade de direitos para estudantes LGBTQIAPN+ no contexto escolar? A pesquisadora observa que gênero e sexualidade não constituem produções neutras, mas construções históricas e sociais, e que a escola participa ativamente da reprodução e legitimação dessas normativas.

Finalizando a primeira parte da obra, o artigo “Perspectivas Interseccionais acerca de Sujeitos Negrogays na Educação”, de Matheus Oliveira da Costa objetiva compreender como jovens homens negros e gays tornam-se sujeitos educadores, tendo em vista que o sistema educacional atua como instituição de produção de conhecimentos, mas também como reprodutora de violências, reiterando condutas racistas e homofóbicas. O estudo parte de um olhar interseccional, destacando os marcadores sociais, de raça, sexualidade e docência, que estão inscritos profundamente em suas experiências profissionais na educação.

Na segunda parte do e-book apresenta-se o debate acerca da “Educar na Resistência: corpos insurgentes, opressões conservadoras”. Seis artigos compõem essa parte que tem como proposta abordar os diferentes marcadores sociais.

João Vinícius Monteiro Ferreira e Lucélia de Moraes Braga Bassalo, no ensaio denominado “Resistir Para Educar: reflexões teórico-críticas sobre o neoconservadorismo e a tríade gênero, raça e sexualidade”, partem da seguinte questão: Como o avanço do neoconservadorismo afeta as concepções e práticas educacionais relacionadas às questões de gênero, raça e sexualidade? Os autores

evidenciam caminhos teóricos e pedagógicos de resistência diante dos efeitos e ameaças do neoconservadorismo sobre a educação, com especial atenção à tríade gênero, raça e sexualidade.

Jonas Ravi Machado da Conceição no artigo intitulado “A Política de Cotas Como Forma de Acesso Trans-Travesti ao Ensino Superior: um breve ensaio teórico acerca da luta por educação na comunidade trans”, nos brinda com um texto que aponta para a necessidade de se discutir o impacto da criação de políticas afirmativas para o ingresso de pessoas trans e travestis no ensino superior no Brasil. Sua reflexão destaca as conquistas da comunidade trans acerca de direitos que historicamente lhes foram negados. Contudo, o ambiente acadêmico ainda está distante da realidade dessas pessoas, a não ser com uma perspectiva que se aproxima da comunidade trans, somente os colocando como objetos de pesquisa. Portanto, a luta por cotas trans representa um marco no processo de (re)humanização desses sujeitos que socialmente sempre foram vistos como corpos estranhos e abjetos.

Larissa Sarmiento Penha e João Vinicius Monteiro Ferreira, no texto intitulado “(...) Existe Pele Alva e Pele Alvo (...) Ter Pele Escura é Ser Ismália”: professoras negras e a educação antirracista”, partem da teoria decolonial para compreender, à luz da literatura acadêmica, como a educação antirracista impacta a atuação e a experiência das professoras negras na educação básica. Neste estudo, o feminismo negro constitui-se como um aporte teórico fundamental para a compreensão das múltiplas opressões que atravessam raça, gênero e classe, articulando uma crítica estrutural às desigualdades produzidas pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado.

O texto “Feminismos e Discursos Conservadores na Rede Social X”, escrito por Aldo Cativo da Silva Filho e Beatriz Siqueira Nunes, os autores analisam discursos conservadores e antifeministas disseminados na rede social X (antigo Twitter), com foco na forma como movimentos misóginos, como o red pill, articulam ressentimentos masculinos e estratégias comunicacionais para deslegitimar o feminismo. O estudo parte de uma perspectiva decolonial e interseccional para investigar a circulação de narrativas que reforçam desigualdades de gênero, distorcem premissas feministas e mobilizam pânico morais relacionados à família, à sexualidade e à ordem social.

O artigo de Thiago Augusto de Oliveira da Conceição, “Incursões sobre Gênero na Docência em Perspectiva Pós-estruturalista e a Teoria das Representações Sociais: diálogos teóricos propositivos”, constitui parte de uma investigação de doutorado em educação. E, parte de uma pesquisa qualitativa para discutir as relações de gênero por meio das representações construídas no cotidiano por docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental em redes públicas de Belém (PA).

Encerrando esse material, o trabalho “Corpos Subversivos em Movimento: pedagogias feministas como possibilidades nos processos formação e de criação em dança”, de Leylla Raissa Sampaio Melo, propõe uma reflexão sobre o encontro entre a dança e as pedagogias feministas como um caminho potente para os processos de formação e criação artística. Nesse cenário, a epistemologia feminista emerge como uma crítica contundente à pretensa neutralidade do conhecimento científico e acadêmico, evidenciando que todo saber é situado, histórico e atravessado por relações de poder.

Para finalizar, o material produzido neste livro revela-se como resultado de vivências, reflexões e resistências de pessoas e coletivos sociais. Os pontos de partida teórico-metodológicos aqui apresentados são múltiplos, o que torna as percepções e histórias de vida aqui retratadas um convite a uma visão ampliada de mundo. Nesse sentido, é preciso compreender que a escola não é neutra. A educação é um campo em permanente disputa social e política. No campo dos estudos feministas e *queer*, teoria e política se confundem e se nutrem mutuamente, pois para ambos o silenciamento e apagamento social constitui a norma. Ter a igualdade de gênero e sexualidade como desafio permanente requer conhecer e questionar as formas como a sociedade trata as mulheres e os grupos LGBTQIAPN+. O Brasil vivencia tempos de escalada da violência contra a mulher. Jovens mulheres são brutalmente assassinadas por dizer “não” ao macho. De maneira similar, o país possui histórico de violência contra pessoas de sexualidades desviantes.

Este livro, portanto, é carregado de necessárias inquietações e provocações. Vivemos um tempo que exige coragem, luta e resistência, onde o campo dos estudos de gênero e sexualidade estão comprometidos historicamente, com a transformação das relações de dominação e poder masculinos. Ou, conforme nos ensina Guacira Louro (2004, p.02) “para manter ‘oxigenados’ esse campo de conhecimento é necessário aceitar o risco de incompreensões, é preciso estar disposto a ser continuamente subversivo [...] reinventar a educação na pós-modernidade”.

Isso dito, este livro constitui um instrumento de resistência. Uma ferramenta a serviço das lutas de mulheres e grupos LGBTQIAPN+ que cotidianamente sofrem a opressão e barbárie da sociedade misógina e homofóbica. A pretensão, portanto, não é que este material traga respostas, mas, ao invés disso, que ele estimule novas perguntas. Afinal, pesquisar e registrar essas histórias é fundamental para a emancipação desses grupos marginalizados.

*Lana Claudia Macedo da Silva*

# PREFÁCIO

O livro *Gênero, Sexualidade e Educação: interseccionalidades, diferenças e resistências* é fruto de um caminho coletivo, trilhado na disciplina *Estudos de Gênero, Educação e Formação de Professores*, ofertado pelo PPGED/UEPA, no segundo semestre de 2025. Mais do que um elemento curricular, a disciplina constituiu-se como um território vivo de resistência, diálogo e criação, onde as e os estudantes de mestrado e doutorado, puderam se debruçar sobre teorias, conceitos e práticas que desafiam certezas e ampliam horizontes.

Ao longo desse percurso, cada estudante foi convidado a mergulhar na historicidade dos estudos feministas e de gênero no Brasil, a compreender suas tensões e diálogos com o campo da educação. Buscou-se estabelecer pontes com abordagens contemporâneas e enfrentar, criticamente, os impactos do conservadorismo e dos discursos antigênero. O resultado é uma obra que não apenas reflete rigor acadêmico, mas também traduz o compromisso ético e político de pensar a educação como espaço de equidade e transformação social.

Como nos lembra Chimamanda Ngozi Adichie (2017): “Ser feminista é como estar grávida. Ou se é ou não se é. Ou você acredita na plena igualdade entre homens e mulheres, ou não” (p.12). Esta afirmação ecoa como um chamado à coerência e à coragem, lembrando-nos que o compromisso com a igualdade não admite meias medidas.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a escrita acadêmica pode – e deve – ser um gesto de alegria e descoberta. Débora Diniz (2013) nos inspira ao afirmar: “Não vale sofrer para escrever. (...) Não acredite em quem diz que a escrita é sempre sofrida (...) A escrita pode ser uma experiência fascinante de descoberta e superação” (p.63). Assim, este livro é também a celebração da potência criativa que emerge quando o estudo rigoroso nos conduz à reflexão e transformação individual e coletiva.

Os capítulos aqui reunidos são testemunhos da força que emerge quando as discussões sobre gênero e sexualidade se aliam à coragem de tensionar a produção do conhecimento científico e propor novos caminhos para os temas educacionais no contexto amazônico.

Que este livro inspire novas reflexões, desperte debates e fortaleça a convicção de que a igualdade e o respeito às diferenças é um compromisso

inegociável. Que ele seja lido como um convite ao diálogo e como um gesto de resistência diante de tempos que exigem coragem e compromisso com a justiça social.

Outono Amazônico, 2026.  
*Lucélia de Moraes Braga Bassalo*

# **GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM VISEU (PA)**

*Thamillis Souto<sup>1</sup>*

*Ana Paula Feitosa de Carvalho<sup>2</sup>*

*João Vinícius Monteiro Ferreira<sup>3</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo é fruto das reflexões desenvolvidas durante as aulas na disciplina “Estudos de Gênero, Educação e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), ministrada pelas professoras Dra. Lucélia Bassalo e Dra. Lana Macedo. Ao problematizar as formas pelas quais as normas de gênero atravessam a formação docente, a disciplina possibilitou aprofundar debates necessários sobre corpo, currículo, desigualdades e práticas pedagógicas, estimulando a investigação que ora se apresenta.

A escolha desta temática surge a partir de inquietações teóricas, mas também de um percurso marcado por vivências acadêmicas e profissionais que constituem minha trajetória como pesquisadora e professora. Sou licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição na qual tive contato sistematizado com as discussões de gênero no campo da Educação Física, especialmente durante a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “As relações de gênero na formação de professores de Educação Física do Campus de Castanhal”, orientado pela professora Dra. Lilian Silva de Sales - referência fundamental para minha formação intelectual e pessoal.

Esse percurso acadêmico foi decisivo para que, ao ingressar na Educação Básica, eu reconhecesse com maior clareza como práticas aparentemente

---

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA). E-mail: thami.souto@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA). E-mail: profanapaulacarvalhop@gmail.com.

3 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA). E-mail: viinimont@gmail.com.

“naturais” se estruturam a partir de representações históricas sobre masculinidades e feminilidades. Há dez anos atuo como professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Viseu (PA), exercendo a docência em Educação Física, o que me permitiu vivenciar de perto tensões, disputas simbólicas, naturalizações e desafios próprios da cultura escolar.

Essa experiência prática possibilitou observar como determinadas concepções de gênero se materializam na organização dos espaços, na divisão das atividades, nas expectativas dirigidas a meninos e meninas e nas interpretações docentes acerca dos comportamentos corporais. Assim, minha posição profissional se torna elemento constituinte desta pesquisa, na medida em que os problemas que analiso aqui também atravessam cotidianamente minha experiência docente.

A literatura do campo (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011; Corsino; Auad, 2017; Sales, 2002) indica que a Educação Física, por lidar diretamente com os corpos, com o movimento e com práticas historicamente generificadas, é um dos espaços de produção e reprodução de normas de gênero. A escola atua como uma instância reguladora de comportamentos, valores e identidades, produzindo sentidos sobre o que é permitido, esperado ou sancionado para meninos e meninas. Nesse contexto, as representações de gênero percebidas pelos professores ocupam papel fundamental, pois orientam práticas pedagógicas, modos de intervenção, formas de interpretação e expectativas de desempenho.

Partindo dessa compreensão, este estudo parte da seguinte problemática: como as representações de gênero e sexualidade construídas por professores de Educação Física do município de Viseu (PA) emergem em suas narrativas sobre a prática docente e influenciam a organização das atividades, interações e expectativas nas aulas?

Para tanto, estabelece-se como objetivo geral: Identificar e analisar as representações de gênero e sexualidade construídas pelos professores de Educação Física do município de Viseu (PA). Os objetivos específicos são: enfatizar como as concepções sobre gênero e sexualidade emergem nas narrativas dos professores; destacar as práticas pedagógicas adotadas e evidenciar os desafios enfrentados.

A relevância desta pesquisa é múltipla. Do ponto de vista acadêmico, contribui para os estudos sobre gênero na Educação Física e na formação docente, ao explicitar como discursos naturalizados orientam práticas pedagógicas e ajudam a estruturar desigualdades. Do ponto de vista formativo, oferece elementos para refletir criticamente sobre o currículo oculto da Educação Física, historicamente associado à divisão sexual das práticas corporais e à legitimação de estereótipos de desempenho. E, do ponto de vista pessoal-profissional, representa a continuidade de meu compromisso ético, político e pedagógico

com uma educação crítica, inclusiva e comprometida com o enfrentamento das desigualdades de gênero que atravessam a escola, compromisso esse construído a partir da articulação entre minha formação acadêmica, a pesquisa e minha prática docente na rede pública.

Para desenvolver essa discussão, o artigo organiza-se em cinco seções inter-relacionadas. Após esta introdução, apresenta-se a Metodologia, explicitando a abordagem, o enfoque teórico-metodológico, o tipo de pesquisa, os participantes, o lócus da investigação, os procedimentos éticos e o processo de produção e análise dos dados. Em seguida, discute-se o referencial “Escola, gênero e Educação Física”, destacando conceitos, debates e tensões que estruturam a relação entre corpo, cultura e práticas escolares.

Os resultados e discussões, organizam três subseções analíticas. “Compreensões sobre gênero e sexualidade”, analisa como os docentes significam esses conceitos e de que forma tais sentidos refletem discursos culturais mais amplos. “Integração dos conceitos na prática pedagógica”, examina como os professores incorporam, tensionam ou transformam representações de gênero em suas estratégias didáticas, organização das atividades e interações com as turmas. “Gerenciamento de situações de discriminação”, discute intervenções pedagógicas diante de conflitos, preconceitos e violências simbólicas, interpretando como essas práticas revelam concepções éticas, políticas e formativas dos docentes.

Por fim, a seção das Considerações Finais retoma a problemática e o objetivo geral, sistematizando os principais achados da pesquisa e discute suas implicações para a formação de professores, currículo da Educação Física e políticas escolares voltadas à equidade de gênero e sexualidade. Essa última seção também aponta limites do estudo e sugere desdobramentos futuros, indicando possibilidades de novas investigações que aprofundem o diálogo entre práticas corporais, diversidade e justiça social no ambiente escolar.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos investigados, as representações de gênero e sexualidade produzidas por professores de Educação Física, são construções simbólicas, processuais e situadas. Para tanto, a perspectiva qualitativa possibilita apreender subjetividades, significados e modos de interpretar o mundo social, aspectos fundamentais quando se investigam temas como corpo, identidade e prática pedagógica.

Como afirma Minayo (2012), esse tipo de abordagem permite alcançar a complexidade das relações humanas, oferecendo instrumentos para compreender

como os sujeitos elaboram explicações, justificativas e sentidos sobre sua prática docente. Assim, a escolha pela abordagem qualitativa está em consonância com o objetivo do estudo, que não busca quantificar percepções, mas interpretar discursos, tensões e contradições presentes nas narrativas dos professores.

Em relação ao tipo de pesquisa, caracterizou-se como exploratória, descritiva e configurada na modalidade de estudo de caso, conforme Gil (2008) e Yin (2015). Tal escolha se justifica pelo fato de que, embora existam estudos sobre gênero no campo da Educação Física, ainda é necessário compreender de maneira aprofundada como tais representações operam no cotidiano escolar de municípios afastados da metrópole, como o de Viseu (PA), e na prática de professores da rede básica. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia metodológica apropriada para investigar fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, exatamente o que ocorre quando se analisam representações de gênero manifestadas nas práticas docentes.

Quanto ao lócus da pesquisa, o estudo foi realizado com professores de uma escola da rede municipal de ensino de Viseu (PA), contexto marcado por especificidades socioeconômicas, culturais e territoriais que influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico. Inserido na região do nordeste paraense, o município apresenta características que atravessam a cultura escolar, como desigualdades regionais, estruturação das práticas esportivas e concepções tradicionais de gênero amplamente disseminadas.

A escolha desse lócus tem relação direta com a minha inserção profissional, por atuar há dez anos como professora efetiva de Educação Física nesse contexto. Essa posição, conforme argumentam André (1995) e Chizzotti (2011), não compromete a neutralidade da pesquisa, mas amplia a profundidade analítica, pois permite compreender códigos, tensões e relações internas da escola de forma situada, evitando leituras superficiais ou descontextualizadas.

Participaram do estudo três professores de Educação Física atuantes na Educação Básica. A escolha dos sujeitos considerou a possibilidade de aprofundar suas narrativas, compreender trajetórias profissionais, concepções formativas e práticas cotidianas. Por se tratar de um tema sensível, que envolve identidade profissional e pessoal, um número reduzido de participantes viabiliza entrevistas mais densas, abertas e reflexivas, garantindo maior profundidade na análise das representações.

Os critérios de inclusão foram definidos para garantir que os sujeitos tivessem vivências consistentes com o objeto investigado. Assim, foram incluídos professores que: a) exercem docência em Educação Física na rede municipal; b) atuam com turmas mistas, condição necessária para observar práticas relacionadas ao gênero; c) aceitaram participar voluntariamente da pesquisa.

A coleta dos dados ocorreu de forma remota, por meio de um questionário estruturado no *Google Forms*. Essa estratégia foi adotada em razão da distância física entre a pesquisadora e os participantes, da disponibilidade limitada dos professores e da necessidade de uma modalidade de participação assíncrona, que se adequasse às diferentes rotinas de trabalho dos docentes. O questionário foi composto por questões abertas que possibilitaram aos professores elaborar relatos detalhados sobre suas concepções e práticas relacionadas ao tema.

As perguntas abordaram o entendimento dos participantes sobre os conceitos de gênero e sexualidade, a forma como tais conceitos são integrados à prática pedagógica nas aulas de Educação Física e as experiências vivenciadas em situações de discriminação ou preconceito relacionadas ao tema, bem como os modos de condução pedagógica adotados nessas ocasiões.

As respostas obtidas revelaram posicionamentos, justificativas e experiências concretas dos professores em seu cotidiano escolar. Os docentes explicitaram, entre outros aspectos, a compreensão do gênero como construção social, a visão da sexualidade para além do determinismo biológico, práticas de integração e reflexão crítica com os estudantes, relatos de situações de discriminação, resistência e enfrentamento pedagógico, além de estratégias de discussão, como pesquisas em grupo, debates orientados, uso de vídeos temáticos e outras ações que tensionam normas e estereótipos presentes nas práticas corporais. Todo esse material compôs o corpus de análise do estudo.

Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, seguindo o método sistematizado por Bardin (2011), amplamente reconhecido como uma das técnicas mais consistentes para interpretação de discursos. A escolha por Bardin se justifica pela possibilidade de organizar o material empírico de forma sistemática, agrupando unidades de sentido e permitindo identificar temas recorrentes, contradições, tensões e padrões discursivos.

A pesquisa respeitou integralmente os princípios éticos preconizados pela Resolução 510/2016, que orienta estudos em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis riscos da pesquisa. Para garantir a privacidade e evitar qualquer identificação dos sujeitos, foram utilizados pseudônimos, prática recomendada em pesquisas que tratam de narrativas pessoais e que envolvem contextos profissionais sensíveis. Além disso, assegurou-se o direito de desistência e o respeito à autonomia dos participantes durante todas as etapas da investigação.

## ESCOLA, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola, na perspectiva de Louro (2004), é compreendida como uma instituição profundamente generificada e sexualizada. Para a autora, o espaço escolar funciona como um “aparelho de normatização” que estabelece expectativas sobre comportamentos considerados adequados para meninos e meninas, regulando expressões de gênero e sexualidade desde as interações cotidianas até o currículo. Assim, se configura como um local em que não apenas transmite conteúdos, mas produz identidades.

Junqueira (2009), por sua vez, enfatiza como a escola se torna um cenário central de reprodução da heteronormatividade, especialmente por meio do que ele chama de “pedagogias da sexualidade”, onde atuam tanto explicitamente quanto de modo silencioso, definindo o que deve ser dito, aprendido, sentido ou ocultado em relação a sexualidades e identidades dissidentes. Frequentemente opera como ambiente hostil para estudantes LGBTQ+, produzindo violências simbólicas, como invisibilização, piadas, estigmatização, e violências diretas, envolvendo exclusão, bullying e negação de direitos básicos, como o uso do nome social.

As discussões sobre gênero no campo da educação assumiram centralidade nas últimas décadas, sobretudo à medida que pesquisadores passaram a compreender que desigualdades não se produzem apenas por fatores econômicos, mas também por construções sociais que organizam expectativas sobre masculinidades e feminilidades. Na escola, essas construções atravessam conteúdos, interações e práticas pedagógicas; e na Educação Física esse processo se intensifica, pois o corpo, principal meio de trabalho da área, é um dos lugares de produção e controle das normas de gênero (Louro, 1997).

A Educação Física, por lidar diretamente com movimento e expressões corporais, tende historicamente a reproduzir a divisão binária de gênero. Meninos são incentivados a praticar esportes de força, contato e competitividade, enquanto meninas são direcionadas à suavidade, estética e cooperação. Estudos mostram que essa separação não é natural, mas social, sendo fruto de discursos que associam masculinidade à virilidade, explosão e performance, e feminilidade à delicadeza, disciplina e “cuidado com o corpo” (Knijnik, 2010).

Além disso, a organização das aulas separadas por gênero, prática ainda comum em muitas escolas (Sales, 2002), reforça o pressuposto de que meninos e meninas possuem capacidades distintas e devem ser ensinados de modos diferentes. Essa lógica sustenta e reafirma a heteronormatividade, operando como dispositivo regulador da sexualidade e do comportamento dos estudantes (Louro, 2004). Consequentemente, meninas que performam

habilidades consideradas “masculinas” ou meninos com expressões de gênero não hegemônicas tornam-se alvos de controle, ridicularização ou silenciamento.

A perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989) permite aprofundar essa compreensão ao evidenciar que gênero se articula com raça, classe, sexualidade, território entre outras marcações sociais. No contexto da Educação Física, isso é visível quando se observa o tratamento diferenciado dado a meninas negras travestis, frequentemente desrespeitadas (Guimarães, 2024).

Outro ponto importante, ainda em Guimarães (2024), diz respeito às vivências de estudantes dissidentes. A Educação Física, por ser um espaço de forte vigilância corporal e intensa proximidade física, é muitas vezes um dos ambientes de maior sofrimento e discriminação. Para estudantes transgênero e travestis, as dificuldades se ampliam: o uso do nome social, a escolha de uniformes, os banheiros, os vestiários e as atividades divididas por sexo constituem barreiras que frequentemente os afastam das aulas.

Dessa forma, a Educação Física escolar tem sido chamada a repensar suas práticas à luz de referenciais críticos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta a necessidade de trabalhar corpo, movimento e cultura corporal de maneira democrática, valorizando a diversidade e respeitando diferentes identidades. Isso demanda que professores revisem conteúdos, ampliem repertórios e problematizem práticas que reforcem desigualdades.

O debate das relações de gênero, diversidade e sexualidade dentro da formação de professores está longe de se esgotar, portanto essa discussão faz-se necessária dentro da formação docente (Sousa, 2014). Incorporar essas temáticas na formação inicial e continuada é essencial para que docentes compreendam que trabalhar gênero não significa impor identidades, mas reconhecer sujeitos diversos e criar condições equitativas de participação.

Outro ponto importante refere-se ao currículo oculto, ou seja, aquilo que se ensina sem estar formalmente registrado nos planos de ensino. Na Educação Física, o currículo oculto aparece em expressões como “menina corre assim”, “isso é esporte de menino”, “homem não chora”, “jogar fraco é coisa de mulher”, entre outras. Tais discursos reforçam preconceitos, moldam subjetividades e alimentam práticas discriminatórias (Junqueira, 2014).

Em “Relações de gênero na formação de professores/as de Educação Física: entre o binarismo e a equidade” Bittencourt (2019) aponta que muitos docentes de educação física reconhecem desigualdades, mas não sabem como enfrentá-las nas aulas. Seu estudo mostra que a formação inicial ainda é marcada por uma visão biológica do corpo e por uma compreensão tradicional dos esportes, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Pensar gênero e sexualidade na Educação é compreender, sobretudo que o corpo é um território político. Ele é moldado por discursos sociais, regulado por normas, marcado por pertencimentos raciais e de classe, e atravessado por expectativas culturais sobre desempenho, estética e comportamento. A Educação Física como disciplina escolar precisa considerar todas essas dimensões e criar ambientes que acolham a pluralidade de corpos e vivências.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentro dos relatos, os docentes demonstram consenso ao conceituar gênero como uma construção social e cultural que orienta papéis, comportamentos e identidades atribuídas a homens e mulheres. Essa perspectiva aparece de forma explícita nas falas dos três participantes, que reconhecem a influência do imaginário coletivo e das normas sociais na constituição das identidades sexuais e de gênero.

Prof. Neto: As questões de gênero hoje estão mais ligadas a algo social, tipo uma construção social, ou algo identitário.

Prof. Cristiano: O gênero é ligado com o que ou como você se identifica.

Prof. Carlos: O gênero é relacionado aos fatores sociais e culturais que vão influenciar no que se entende por “feminino” e “masculino”.

Esses trechos evidenciam uma compreensão que se afasta de explicações biologizantes, apontando para o caráter sociocultural do gênero. Entretanto, observa-se divergência no entendimento de sexualidade:

Prof. Neto: A sexualidade vai muito além do sexo, vai envolver desejos, sentimentos.

Prof. Cristiano: A sexualidade leva mais para a atração sexual, ou desejo afetivo.

Prof. Carlos: Entendo a sexualidade como uma questão biológica, inata, que distingue homens e mulheres.

Com relação à sexualidade, as falas mostram coexistência de abordagens socioculturais e biológicas. Enquanto dois professores a interpretam como relacionada ao desejo, afeto e atração, outro docente a associa predominantemente a aspectos biológicos, como órgãos reprodutivos e diferenças hormonais. Essa heterogeneidade revela a coexistência de perspectivas socioculturais e biologizantes dentro do mesmo ambiente escolar.

## INTEGRAÇÃO DOS CONCEITOS DE GÊNERO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As respostas evidenciam que os docentes buscam incorporar reflexões sobre gênero em suas aulas por meio de estratégias inclusivas. A promoção de atividades mistas, a valorização de diferentes práticas corporais e o enfrentamento

de estereótipos de gênero, como a associação de determinados esportes a “coisas de menino ou de menina”, aparecem como práticas recorrentes.

Prof. Neto: Todos são convidados a participarem da atividade e após os jogos fazemos a reflexão sobre essas questões.

Prof. Cristiano: Tento fazer escolhas de atividades que todos consigam fazer juntos, sem segregação.

Prof. Carlos: Procuro incentivar para que experimentem as diferentes práticas sem esses receios.

Esses trechos mostram práticas que combatem divisões tradicionais entre meninos e meninas. Os professores relatam que a desconstrução de estereótipos é trabalhada tanto no planejamento das aulas quanto no diálogo após as atividades.

Prof. Neto: Acontece a resistência e a fala de que “tal coisa é coisa de homem ou coisa de mulher”.

Prof. Carlos: Digo que não é uma camisa rosa que os tornará “menos homem”, nem ato de uma menina jogar futebol que fará dela um menino.

As falas demonstram a preocupação em desconstruir associações tradicionais entre gênero e práticas corporais. Notam-se ainda esforços pessoais, como o reconhecimento de limitações formadas culturalmente e a tentativa de superá-las por meio de discussões com os estudantes, como enfatiza o Prof. Carlos: “não é uma camisa rosa que os tornará “menos homem”, nem ato de uma menina jogar futebol que fará dela um menino”.

## GERENCIANDO SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO

Todos os docentes afirmam ter enfrentado situações de preconceito ou exclusão baseadas em gênero no contexto das aulas. As estratégias de intervenção relatadas incluem rodas de conversa, debates, uso de vídeos, pesquisas sobre a participação feminina nos esportes e acolhimento aos estudantes envolvidos, adotando estratégias formativas.

Prof. Neto: Fizemos uma roda de conversa e a turma ficou responsável por fazer uma pesquisa sobre o futsal abordando a participação feminina.

Prof. Cristiano: Disse que esse tipo de atitude não podia se repetir (...) depois chamei as pessoas no particular e esclareci algumas coisas.

Prof. Carlos: Trabalhei com eles um vídeo (...) ninguém associou as ações às mulheres. Deu um debate legal entre eles.

Essas ações apontam para intervenções voltadas à reflexão crítica e à mudança de concepções. Isto é, as respostas indicam que as intervenções seguem um caráter predominantemente formativo, privilegiando o diálogo, a reflexão crítica e a sensibilização dos alunos. A adoção de recursos midiáticos e

propostas investigativas reforça o caráter educativo das ações, distanciando-se de abordagens puramente punitivas.

Além da instrução teórica, observa-se preocupação em acolher o aluno afetado por comportamentos discriminatórios.

Prof. Neto: Acolhi a pessoa que passou pela situação.

Prof. Carlos: Sempre uso da conversa, falando sobre como essa questão cultural nos afeta.

A postura adotada pelos professores Neto e Carlos evidencia um compromisso ético e humanizador no enfrentamento das situações de discriminação relacionadas ao gênero. Ao afirmar que “acolhi a pessoa que passou pela situação”, o Prof. Neto demonstra sensibilidade diante do sofrimento do estudante, priorizando o cuidado, a escuta e a reparação simbólica - elementos centrais de uma prática pedagógica comprometida com a dignidade humana, como defende Freire (1996). Já o Prof. Carlos, ao destacar que “sempre uso da conversa, falando sobre como essa questão cultural nos afeta”, revela uma compreensão crítica de que o preconceito não surge de forma isolada, mas é produto de construções sociais e culturais que precisam ser problematizadas coletivamente.

Ambos os relatos evidenciam práticas que se aproximam do que Louro (1997) chama de pedagogia reflexiva, na qual o diálogo é ferramenta de desconstrução das normas de gênero e de produção de novas formas de convivência. Dessa forma, os professores demonstram que lidar com conflitos não se resume à punição, mas envolve promover reflexão, acolhimento e construção de consciência crítica, configurando uma atuação pedagógica alinhada a princípios democráticos e inclusivos.

## **FAZENDO ALGUNS APONTAMENTOS IMPORTANTES**

As evidências destacadas revelam que os professores apresentam uma compreensão alinhada às perspectivas contemporâneas sobre gênero, compreendendo-o como construção sociocultural que organiza práticas, expectativas e identidades, tal como discutido por Scott (2017) ao definir gênero como uma categoria histórica de análise e por Butler (2003) ao enfatizar seu caráter performativo e relacional. Essa visão aparece claramente nas falas docentes, que reconhecem que as noções de “masculino” e “feminino” são produzidas socialmente e reforçadas nos espaços escolares, especialmente nas práticas corporais.

Em contraste, a sexualidade foi compreendida de formas distintas entre os participantes, oscilando entre visões socioculturais e biologizantes. Essa diversidade conceitual evidencia a necessidade de aprofundamento formativo,

tendo em vista que a sexualidade, conforme argumenta Foucault (1988), não se reduz a aspectos anatômicos, mas é constituída por discursos, práticas de poder e normas sociais que regulam comportamentos e identidades. Essa complexidade demanda formação continuada para que os professores possam dialogar criticamente com os estudantes sobre desejo, corpo e afetividade, como também defende Louro (1997).

No que se refere às práticas pedagógicas, observa-se que os docentes adotam abordagens coerentes com uma Educação Física crítica e inclusiva, rompendo com estereótipos de gênero historicamente associados ao esporte e ao corpo. Essa postura dialoga com as proposições de Connell (2017) sobre a necessidade de tensionar hegemonias de gênero, especialmente a masculinidade hegemônica presente em muitos esportes escolares.

As ações relatadas, incentivo à participação igualitária, problematização de estereótipos e valorização da diversidade, demonstram esforços para transformar a cultura escolar, em consonância com as reflexões de Louro (1997) sobre a educação como espaço de disputa e produção de identidades.

A forma como os docentes lidam com situações de discriminação revela um compromisso com a formação emancipadora e com o acolhimento das diferenças, utilizando o diálogo como instrumento central de intervenção. Tal postura se aproxima do que propõe Freire (1996) ao defender uma prática educativa dialógica, crítica e voltada à emancipação dos sujeitos. Ao transformar conflitos em oportunidades pedagógicas, os professores constroem espaços de fala e escuta que desafiam preconceitos naturalizados.

Assim, a análise evidencia que os docentes mobilizam estratégias compatíveis com perspectivas críticas e contemporâneas sobre gênero e educação, ainda que seus discursos estejam permeados por desafios pessoais e estruturais, como a internalização de normas de gênero ou limitações formativas. Ainda assim, o conjunto das ações pedagógicas analisadas aponta para um movimento de resignificação das práticas corporais, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais democráticos, equitativos e sensíveis às múltiplas expressões de corpo, gênero e sexualidade.

## **FINALIZANDO AS DISCUSSÕES, MAS NÃO OS DEBATES**

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar as representações de gênero e sexualidade construídas pelos professores de Educação Física, do município de Viseu (PA), centralizou-se que as falas dos docentes, articuladas com o referencial teórico sobre gênero, sexualidade e Educação Física, revelam avanços significativos, mas também evidenciam desafios que ainda precisam ser enfrentados no contexto escolar.

As respostas dos professores demonstram uma compreensão consistente de que o gênero é uma construção sociocultural, perspectiva amplamente defendida por autoras como Louro (1997) e Scott (2017), indicando que os docentes reconhecem o papel da escola na produção e reprodução de normas que regulam as identidades. Esse entendimento crítico se reflete nas práticas relatadas, que procuram romper com a histórica divisão sexual das práticas corporais e promover ambientes mais democráticos.

No entanto, a sexualidade, ora associada ao desejo e à afetividade, ora reduzida a aspectos biológicos, evidencia a permanência de concepções tradicionais ainda presentes na formação profissional, a partir da heteronormatividade. Tal complexidade, como discute Soares e Monteiro (2019), exige que os educadores avancem em formação continuada, ampliando o olhar para dimensões subjetivas, políticas e socioculturais que constituem as experiências dos estudantes.

O conjunto das práticas pedagógicas descritas pelos docentes demonstra coerência com perspectivas críticas da Educação Física, especialmente quando buscam integrar meninos e meninas nas mesmas atividades, problematizar estereótipos e ampliar repertórios corporais. Tais ações dialogam com propostas de superação da masculinidade hegemônica e das normas corporais tradicionais, conforme discutido por Connell (2017) e Goellner, Louro e Neckel (2003).

Além disso, o modo como os professores lidam com situações de discriminação, mediante diálogo, acolhimento e reflexão crítica, se aproxima de uma pedagogia emancipadora, pautada no respeito e na construção coletiva de conhecimento, como propõe Freire (1996).

Mesmo assim, persistem tensões estruturais que atravessam a Educação Física escolar: a forte vigilância sobre os corpos, a naturalização de práticas binárias, a reprodução de ideais heteronormativos e as dificuldades em acolher plenamente estudantes dissidentes de gênero e sexualidade, especialmente aqueles mais vulnerabilizados, como estudantes transgênero, travestis ou negros, conforme apontado por Guimarães (2024).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a Educação Física possui um papel estratégico na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao trabalhar diretamente com o corpo, enquanto território político marcado por disputas simbólicas e sociais, esta disciplina pode tanto reforçar desigualdades quanto promover equidade.

Os relatos mostram que há esforços importantes no sentido da transformação, com práticas que valorizam a diversidade e questionam hierarquias de gênero. Contudo, também apontam a urgência de investimentos em formação docente, revisões curriculares e políticas institucionais que fortaleçam ambientes seguros, acolhedores e democraticamente construídos.

Assim, a superação das desigualdades de gênero na Educação Física não depende apenas da ação individual dos professores, mas de uma articulação entre formação, currículo, políticas escolares e cultura institucional. O movimento de ressignificação das práticas corporais, já visível nas ações dos docentes participantes, constitui um passo essencial para que a escola se torne, de fato, um espaço de reconhecimento, justiça e pluralidade, onde todos os corpos possam existir, expressar-se e aprender em dignidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491–508, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Daniella Rocha. **Relações de gênero na formação de professores/as de educação física: entre o binarismo e a equidade**. 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 22.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725> Acesso em: 19 fev. 2026.
- CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**. Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://inclusionandbelongingtaskforce.harvard.edu/publications/demarginalizing-intersection-race-and-sex-black-feminist-critique> Acesso em: 10 abr. 2026.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. 14.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANÇA, Kelly Bedin. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 186-2005. DOI: 10.1590/S0104-026X2005000100014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100014>. Acesso em: 2 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Jesyan Wilysses Oliveira. **“Não queriam jogar por conta de ser trans”**: experiências de mulheres trans e travestis paraenses nas aulas de educação física. 2024. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Edição eletrônica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-line**. Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723>. Acesso em: 10 abr. 2026.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. Gênero, Um Debate Que Não Quer Calar. *In*: KNIJNIK, Jorge Dorfman (org). **Gênero e Esporte**: masculinidades e feminilidades. 1.ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

SALES, Lillian Silva de. Escola mista, universo dividido: identificações de gênero entre crianças de uma escola em Belém (Pa). **Gênero**. Niterói, v. 2, p. 75-84, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329517881\\_ESCOLA\\_MISTA\\_UNIVERSO\\_DIVIDIDO\\_IDENTIFICACOES\\_DE\\_GENERO\\_ENTRE\\_CRIANCAS\\_DE\\_UMA\\_ESCOLA\\_EM\\_BELEM\\_PA](https://www.researchgate.net/publication/329517881_ESCOLA_MISTA_UNIVERSO_DIVIDIDO_IDENTIFICACOES_DE_GENERO_ENTRE_CRIANCAS_DE_UMA_ESCOLA_EM_BELEM_PA). Acesso em: 10 abr. 2026.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em revista**, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2026.

SOUSA, Thamillis Souto. **O lugar das discussões de gênero na formação de professores(as) de Educação Física do Campus de Castanhal**. 2014. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Física) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 abr. 2026.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

### **SOBRE OS AUTORES:**

**THAMILLIS SOUTO SOUSA** é Professora de Educação Física na Educação Básica (SEMED/ Viseu - PA). Mestranda da linha de pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Pós-graduada *latu sensu* em Educação Física Escolar. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra o Grupo de Pesquisa Formação de Professores (GPFP/UEPA). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, políticas de formação continuada, neoliberalismo na educação, gênero e educação.

**E-mail:** [thami.souto@hotmail.com](mailto:thami.souto@hotmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-9262-1225>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2277808215187066>

**ANA PAULA FEITOSA DE CARVALHO** é mestranda na linha de Saberes Culturais e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e graduanda em Letras/Língua Portuguesa (UNAMA). Integra o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA), onde atua como pesquisadora e coordenadora pedagógica no Cursinho Popular Esperançar. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Popular Freireana, Educação Especial e Inclusiva e Ensino Crítico da Língua Portuguesa.

**E-mail:** [anapaulafeitosa572@gmail.com](mailto:anapaulafeitosa572@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-2933-7949>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3913648074763191>

**JOÃO VINÍCIUS MONTEIRO FERREIRA** é poeta, bixa preta afeminada amazônida, natural de Santa Izabel do Pará. É graduado em Pedagogia (UFPA), especialista em Políticas Públicas em Gênero e Sexualidade na Amazônia (PPGDDA/UFPA) e mestrando em Educação (PPGED/UEPA). Integra o grupo de pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades (JEDS/UEPA). Desenvolve pesquisas sobre heteronormatividade e corpos dissidentes no contexto escolar amazônico.

**E-mail:** viinimont@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-6838-7136>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0826775119177850>

# **GÊNERO, SEXUALIDADE E SURDEZ: VOZES “SILENCIADAS” EM AMBIENTES ESCOLARES NÃO GENERIFICADOS**

*Márcio Cleyton da Fonseca Mesquita<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

**E**ste artigo é decorrente das temáticas e debates apresentados durante as aulas de mestrado em educação da Universidade do Estado do Pará, especificamente na disciplina “Estudo de Gênero, Educação e Formação de Professores”, ministrada pelas Professoras Dra. Lucélia Bassalo e Dra. Lana Macedo, e tem como objetivo analisar as relações de gênero e sexualidade, em âmbito escolar, como tema de suma importância para a formação de uma sociedade consciente e promoção da diversidade por meio de uma educação inclusiva.

Os debates sobre gênero e sexualidade têm sido destaque em muitos eventos no cenário político e educacional, especificamente no que se refere à promoção da igualdade, ao enfrentamento a discriminação e ao respeito à diversidade. Contudo, as políticas públicas de diversidade no Brasil foram construídas em meio a lutas sociais, disputas discursivas e mudanças históricas profundas, uma vez que, após quase 30 anos do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (Brasil, 1997), que apresentaram o tema sexualidade na escola - mais conhecido como orientação sexual, não se efetivaram da maneira esperada. Uma das razões foi o despreparo de muitos educadores para lidar com a temática, por ser um tema transversal de ensino.

A pesquisa realizada pela Aliança Nacional LGBTI+, em 2024, conduzida pelo Plano CDE e apoiada pelo Instituto Unibanco, mostrou que 86% dos estudantes LGBTI+ não se sentem seguros em instituições de ensino. O levantamento apontou, por exemplo, que a escola é percebida como um espaço pouco ou nada seguro por diferentes grupos: estudantes trans (67%); meninos que não correspondem aos padrões tradicionais de masculinidade (59%); estudantes

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, marciolibras8@gmail.com.

gays, lésbicas, bissexuais ou assexuais (49%); meninas que não se enquadram nos modelos convencionais de feminilidade (40%); bem como pessoas cujos corpos são vistos como “fora do padrão” (40%).

Essas ações de *bullying* e preconceito podem contribuir para o fracasso da aprendizagem; o ambiente precisa estar preparado para receber a diversidade com suas múltiplas orientações, manifestações e diversidades sexuais. Caso a escola não se apresente assim, o abandono e o aumento da evasão podem ser um problema a ser enfrentado. Temas como gênero e sexualidade precisam ser apreendidos como necessidade de acolhimento e educação para a diversidade.

Para a realização deste trabalho, o percurso metodológico se deu por meio de uma investigação teórica em fontes primárias e secundárias, fundamentada na fenomenologia social e na abordagem qualitativa. Com base em Minayo (2008), a pesquisa qualitativa corresponde a questões muito subjetivas, portanto, não podem ser quantificadas, uma vez que o objeto desse tipo de pesquisa raramente pode ser expresso em números.

Foi utilizado, na investigação desta pesquisa, o método exploratório descritivo, já que ele visa proporcionar maior familiaridade com o problema, aprimorando as ideias ou descoberta de intuições, envolvendo levantamento bibliográfico e a análise de como estes contribuíram para a materialização da temática de gênero e sexualidade na educação, além de pesquisa de campo por meio de entrevistas com educandos surdos, regularmente matriculados na rede estadual de ensino.

Para tanto, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foi apresentado o título do artigo, bem como a sua finalidade durante todo o procedimento da pesquisa, aos quais os entrevistados estavam sendo envolvidos. As informações seriam de cunho acadêmico e os dados não seriam divulgados, portanto, mantidos em sigilo.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE**

Em debates públicos, especialmente aqueles relacionados à educação e aos direitos humanos, os termos “gênero” e “sexualidade” são frequentemente usados, muitas vezes como sinônimos, o que gera bastante confusão. No entanto, eles representam dois conceitos fundamentalmente diferentes, com origens e objetivos distintos. Porém, como ponto de partida para apresentar o conceito de gênero e sexualidade, é importante tratarmos a definição de identidade.

Esse conceito está diariamente presente em nossas vidas, por exemplo, ao sermos abordados em uma blitz, quando é solicitado a nossa Carteira Nacional de Trânsito; na busca por uma consulta médica pública, solicita-se nossos documentos (comprovante de residência, cartão do SUS, carteira de

identidade); mas, no caso das pessoas surdas, a todo momento mostramos nossa identidade de surdez por meio de um laudo ou mesmo de uma carteira emitida pela associação de pessoas com deficiência. Ou seja, a todo momento estamos sujeitos a revelar quem somos, onde moramos, o que fazemos, e do que gostamos. Esses questionamentos contribuem para elaborarmos uma identidade de quem somos no mundo e do que almejamos como sociedade.

A partir dos questionamentos acima, alguém pode ser definido como homem; de nacionalidade brasileira, estatura média, pardo, residente no centro de Belém do Pará, surdo, torcedor do time do Paysandu e que gosta de cinema. Essas características subsidiam a elaboração de diferentes dimensões da identidade desse indivíduo e, conseqüentemente, evidenciam a cultura como aspecto de suma relevância para construir essa identidade, a partir do contexto em que a pessoa está inserida. Assim, os estudos sobre as múltiplas identidades existentes em nossa sociedade defendem que a identidade é construída social e culturalmente, não sendo totalmente inata, natural ou definida exclusivamente por fatores genéticos

Analisar as questões de gênero hoje, nos remete à busca de informações na História, na Antropologia, na Sociologia e na Filosofia, entre outras disciplinas, para que possamos compreender como o processo das relações entre os seres humanos vem sendo construído, desde as sociedades mais antigas até nossa época. Isso nos leva a compreender que a concepção de gênero passa por um domínio que tem caráter interdisciplinar. Nesse sentido, o conceito de gênero está envolto por diferentes significados e articulado a categorias sociais abrangentes, como, por exemplo, a desigualdade social (Miranda; Schimanski, 2014, p. 5).

Com o intuito de contextualizar historicamente e, ao mesmo tempo, fazer uma crítica à falta de aspectos consideráveis, o conceito de gênero pode ser compreendido com base nos modos pelos quais as representações são expressas, seja por características masculinas e femininas mais ou menos valorizadas em uma determinada cultura e em um determinado período histórico. Desse modo, Louro e Meyer (2001) discutem a relação entre gênero e educação, ressaltando que as categorias de gênero não são naturais, mas socialmente produzidas e aprendidas, influenciando práticas educacionais e relações sociais.

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas definições-biológicas, comportamentais ou psíquicas-percebidas entre homens e mulheres, por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os acontecimentos, as leis e políticas de uma sociedade (Louro; Meyer, 2001, p. 531).

O conceito de “gênero” abordado pelas referidas autoras, não é o que é delimitado em um dicionário, mas sim intrinsecamente ligado à história do movimento feminista. Assim, para as referidas autoras, gênero é um conceito social, histórico e cultural que se refere à forma como as sociedades constroem e atribuem significados ao que é considerado feminino e masculino, ou seja, não sendo natural nem tampouco biológico, mas um construto social, que por sua vez organiza relações de poder, influenciam políticas públicas, identidades, comportamentos, sendo mutável ao longo do lugar, tempo e cultura.

Segundo Louro (1997, p. 24), o gênero passa a ser compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos. A autora trabalha com a concepção de “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”, assim como os sujeitos são formados em suas múltiplas expressões, contextos e dimensões sociais.

A tese central é que gênero não é uma característica biológica, mas sim um produto das relações de poder sociais e históricas. Partindo de uma perspectiva histórica do termo “gênero”, Scott (1995) o define como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Desta forma, a “ideologia de gênero” tem sido tomada como artifício político estabelecido por uma corrente conservadora, no sentido de desqualificar uma luta histórica do movimento feminista. Desse modo, Louro e Meyer (2001) asseguram a desconstrução das dicotomias tradicionais - como masculino/feminino, teoria/prática e razão/sentimento, argumentando que elas são limitadoras e não conseguem captar a pluralidade e a fragmentação interna dessas categorias. Uma influência fundamental é a concepção de Foucault (1979) sobre poder, já que ele o define não como uma posse, mas como uma relação onipresente, onde a resistência é uma força inerente e constitutiva.

O termo “ideologia de gênero” é um lema de campanha, uma arma política criada especificamente para gerar pânico moral em setores conservadores. Ele enquadra falsamente as discussões sobre gênero e sexualidade como uma agenda “antifamília” que visa “ensinar sexo às crianças”. Essa retórica não é apenas discurso; ela se traduziu em ataques legislativos concretos. Projetos de lei, como o PL 7180, buscaram proibir literalmente o uso dos termos “gênero” ou “orientação sexual” no marco educacional nacional.

Em consonância com as várias pesquisas sobre o tema, já citadas, podemos afirmar que a retórica da “ideologia de gênero” tornou-se – também na elaboração dos planos de educação – uma chave de articulação ao redor da qual uma série de grupos e sujeitos aglutinaram-se com estratégias declaradamente contrárias ao avanço de qualquer política associada à agenda feminista e LGBT, além de reiterar, inclusive no texto da lei, uma perspectiva essencialista, determinista, cis-heteronormativa e masculinista (Vianna; Bertolini, 2020, p. 20).

Em concordância com as ideias das autoras, o absurdo disso chega a ser impressionante. Efetivamente, baniria termos como “gênero literário” ou “gênero alimentício”. Isso revela o verdadeiro objetivo: não proteger as crianças de uma “ideologia”, mas censurar a linguagem e o próprio conhecimento.

Segundo as autoras: “Permanecem, portanto, as contradições nas disputas de poder pela contribuição do gênero na função social da educação e, se assim for, importa saber que não se trata da simples polarização contra ou a favor do gênero” (Vianna; Bertolini, 2020, p. 20).

Com esses mitos desmascarados, podemos finalmente nos concentrar no que realmente está acontecendo - e no que precisa acontecer, dentro da sala de aula. Em contextos sociais, Samara e Matos (1995) analisam a construção social de gênero e sexualidade numa perspectiva interdisciplinar, destacando como as diferenças sexuais e as relações de gênero são moldadas culturalmente.

As autoras asseguram que as relações de gênero e as identidades sexuais são produtos de contextos sociais e culturais que mudam ao longo do tempo e desafiam concepções essencialistas de sexo e gênero, reforçando a função do gênero como conceito central nas ciências sociais. Além disso, criticam o binarismo tradicional e destacam a importância de desconstruir categorias fixas, assim como afirmam que o gênero atua como categoria analítica denunciante de estruturas de opressão social e, por consequência, a desconstrução das categorias tradicionais (homem/mulher) torna-se essencial para novas perspectivas analíticas.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao longo da história, houve diferentes concepções em relação às pessoas com surdez. Na maioria delas, os surdos eram tratados como seres não humanos e, assim, ficavam à margem da sociedade. Nas primeiras civilizações, a presença de pessoas com surdez era marcante. Em muitos lugares, elas eram consideradas um meio de comunicação com as divindades espirituais, por exemplo, no Egito antigo e em boa parte da extinta Mesopotâmia (Strobel, 2008).

Seguindo as discussões acerca da história do surdo, Strobel (2008) destaca que, na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e incômodos para a sociedade, por isso, eram condenados à morte, sendo lançados do alto dos rochedos de *Taygète*, nas águas de *Barathère*. Os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados.

No período da Idade Média, a Igreja teve uma função essencial na discriminação dos surdos, já que, para ela, o homem foi criado à “imagem e semelhança de Deus”. Assim, os que não se adequavam a esse modelo eram estigmatizados, não sendo considerados humanos. Entretanto, isso incomodava

a igreja, principalmente em relação às famílias abastadas que tinham filhos surdos.

Na Idade Moderna, começam a surgir trabalhos iniciais com o intuito de oferecer uma educação mais formal para a criança surda. Um dos precursores foi Gerolamo Cardano (1501-1576), que considerava que a escrita serviria para representar graficamente os sons emitidos por meio da fala, ou ideias do pensamento, ainda que não houvesse sonoridade.

A realização do Congresso de Milão, em 1880, que proporcionou uma mudança na filosofia educacional dos surdos na Europa e, conseqüentemente, em todo o mundo, constituiu-se um marco na história, considerado como um verdadeiro “Holocausto da Surdez”. O Congresso foi organizado por uma maioria oralista com o objetivo de que o método alemão de oralismo fosse o predominante. O método combinado, que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral, foi substituído em muitas escolas pelo método oral puro, o oralismo.

No século XIX, a educação dos surdos apresentou situações específicas em seu desenvolvimento. Um dos responsáveis por avanços importantes foi o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) e seus sucessores, surdos e ouvintes, que, mesmo em condições adversas, garantiram espaço para a comunidade surda subsistir, preservando sua cultura e sua identidade. Nos Estados Unidos, a figura mais destacada do oralismo foi Alexander Graham Bell.

De fato, a história do surdo é uma trajetória de lutas e sofrimento, pois a sociedade negligenciou a surdez enquanto identidade. As pesquisas nessa área eram muito poucas, somente na década de 1960 começaram a surgir trabalhos dedicados aos surdos. Um dos responsáveis foi William Stokoe, a partir de quem se começou a compreender como o surdo aprende e a importância da língua de sinais como um instrumento propriamente linguístico.

No Brasil, a educação dos surdos deu seu primeiro passo quando o professor francês Ernest Huet, com o apoio do imperador D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), especificamente no Rio de Janeiro. Nesse contexto, foram criados o Instituto Benjamin Constant, para atendimento de deficientes visuais, e o Instituto de Surdos-Mudos, ambos adotando, a princípio, o sistema de internato (Lacerda, 2006).

A partir da publicação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dentre outras medidas, assegurou a obrigatoriedade de as escolas ofertarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, possibilitou-se

a aproximação da língua de sinais com a educação, após permanecer por quase cem anos sob a escuridão do “Holocausto da Surdez”. Assim, as escolas passaram a ser o receptáculo do processo de “inclusão” na rede regular de ensino. No caso dos alunos surdos, a carência de recursos didáticos, a ausência de um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e a falta de intérpretes são algumas das problemáticas mais eloquentes nas escolas que trabalham com o “discurso” de inclusão.

No Estado do Pará, há duas intuições de referência que trabalham com a educação especificamente voltada para o ensino de pessoas com surdez: a Escola Especializada Prof. Astério de Campos, ligada à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), e o Instituto Felipe Smaldone, que atua de forma filantrópica e em regime de convênio com as Secretarias de Educação municipal e estadual.

## RESULTADOS E DESAFIOS: ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Embora a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas seja, com frequência, capturada por controvérsias ideológicas, Dinis (2011) demonstra que o problema central reside justamente na omissão institucional diante da diversidade sexual e de gênero. Tal omissão representa uma forma oculta de homofobia e cumplicidade com violências, preconceitos e exclusões que atravessam o espaço escolar. Desse modo, tratar dessas questões no contexto educacional é uma exigência ética e pedagógica vinculada à formação cidadã e ao respeito aos direitos humanos.

O argumento de que as escolas devem se concentrar apenas em “disciplinas básicas”, como matemática e português, desconsidera a complexidade das relações sociais que atravessam o cotidiano escolar. A sala de aula constitui um espaço sociocultural, marcado pela presença de sujeitos, identidades, diferenças, conflitos e negociações, que incidem diretamente sobre o ambiente de aprendizagem (Aua, 2006).

Desse modo, ao analisar o contexto social de uma sala de aula, tanto em escolas públicas quanto privadas, presenciam-se situações de questões sociais como gênero, raça e orientação sexual. Essas diferenças não são trazidas para a escola pelo professor, elas entram com os alunos todos os dias. Logo, se não forem abordadas, podem tornar-se uma fonte de preconceito, desrespeito e violência. É como se a escola se tornasse invisível e sem representatividade para esses alunos. Ou seja, meninos desrespeitando meninas, alunos zombando de um colega por ser “mais delicado” ou praticando *bullying* contra alguém com uma orientação sexual diferente não são problemas teóricos, são ocorrências diárias que prejudicam o ambiente escolar, que deveria ser de acolhimento, respeito e tolerância, mas passa ser um local desfavorável, excludente e preconceituoso. A

principal constatação é esta: o professor não traz esses problemas para a escola; eles já estão lá. A única escolha é abordá-los de forma construtiva ou permitir que se agravem. A discussão contribui para a igualdade e para a retenção dos alunos.

O principal objetivo de abordar gênero e sexualidade é garantir a equidade e, por extensão, o direito de cada aluno de permanecer na escola. Nenhuma criança deve ser prejudicada ou se sentir compelida a abandonar os estudos por ser uma menina sobrecarregada com tarefas domésticas, um menino que não se conforma aos estereótipos masculinos rígidos, gay ou de uma região diferente do país.

Em vista das considerações supracitadas, destaca-se que o presente trabalho foi realizado em uma escola de ensino fundamental e médio vinculada à Secretaria Estadual de Educação, da rede estadual, na cidade de Belém/PA. As entrevistas semiestruturadas ocorreram durante um mês e tiveram como sujeitos pesquisados quatro alunos surdos. A Escola atende por volta de 48 alunos surdos no período noturno. Para a realização da pesquisa, utilizou-se a transcrição da fala em Libras para a Língua Portuguesa.

Como sujeitos de pesquisa, ressalta-se que inicialmente foi apresentado o questionário a cada participante e, com base na tradução para a Libras, cada um se sentia à vontade para responder às questões. Para tanto, pesquisa possui caráter qualitativo, na qual o entrevistador visa interpretar os significados, bem como as representações sociais apresentadas nas falas dos sujeitos entrevistados. Além disso, a coleta de dados possibilita maior diálogo e interação entre os sujeitos da pesquisa.

Ao adentrar no ambiente escolar, constatou-se um ambiente harmonioso e muito respeito entre alunos e professores, alunos e alunos e entre alunos com os profissionais da educação. A percepção geral é de que, apesar de ser uma escola que trabalha com a proposta de educação inclusiva, é comum acontecerem situações pontuais de desrespeito, falta de empatia e preconceitos. Essas situações acontecem geralmente por brincadeiras, pela falta de respeito e desconhecimento das questões de gênero, sexualidade e inclusão.

Ao serem solicitados a compartilhar momentos em que sentiram preconceito por serem surdos e gays na escola e, em caso afirmativo, o que a escola poderia fazer para ajudar a evitar situações como essas, eles responderam que:

Sim, já passei por situações em que colegas faziam piadas sobre mim usando gestos ofensivos. Às vezes, os professores ignoravam essas atitudes, como se não fosse importante. Sinto que falta informação sobre diversidade e inclusão na escola. Aqui falta palestra, divulgação e conversa sobre diversidade sexual, porque há muitos gays nas escolas. Meu amigo ouvinte já passou por situações iguais comigo, ele estuda lá na Cidade Nova 4, e já sofreu na escola e a diretora não fazia nada (LSS, aluna, 30 anos, entrevista em 06/11/2025).

Aconteceu ano passado, em outra escola onde eu estudava. Todo dia, quando eu chegava, os alunos da outra sala ficavam me provocando, fazendo gesto com a mão (cotoco). Eu não entendia por que isso acontecia, ficava sem entender. Depois, a intérprete de Libras falou para eu procurar a coordenação e reclamar, mas eu tinha medo de ser expulso da escola (PHSS, aluno, 47 anos, entrevista em 07/10/2025).

Aqui na escola eu nunca sofri preconceito por ser gay, eu gosto daqui, me sinto respeitado e para mim é normal, porque algumas pessoas não sabem que sou gay, só alguns amigos surdos que já conheço desde a infância. Aqui seria importante conversar com os alunos e professores, porque preconceito não é bom em nenhum lugar. Na minha casa já sofri muito, minha mãe não aceita, ela sabe, mas não aceita (WSC, aluno, 32 anos, entrevista em 07/10/2025).

De acordo com os depoimentos apresentados, constatamos situações que exigem especial atenção do poder público. De acordo com Nídia Regina Limeira Sá (2003) a inclusão precisa se efetivar com base na perspectiva da diferença e não da deficiência:

Questionar a integração/inclusão pode parecer insensato, principalmente porque a opinião corrente é de que esta é uma estratégia “politicamente correta”, mas, tal questionamento é necessário para que seja pensada e viabilizada uma escola pautada numa política da diferença (ou para a diferença), de modo a que sejam concretizados processos de aprendizagem significativos e eficazes (Sá, 2003, p. 59).

Se na escola não há um trabalho de conscientização em relação às questões de gênero e sexualidade, no sentido de evitar situações de *bullying* e preconceito, acreditamos que isso represente um grande retrocesso aos direitos conquistados ao longo do tempo pelo grupos sociais, prejudicando, assim, todo o processo de envolvimento dos sujeitos - neste caso, o surdo - que luta pela efetivação da Lei de Libras, pelo respeito às singularidades linguísticas, bem como pelo direito de ser quem é, em distintos ambientes sociais dos quais está inserido.

A falta de formação aos profissionais da educação - o que tornaria a escola mais acessível a todos, foram alguns aspectos encontrados na instituição pesquisada. Podemos constatar, também, que não havia nenhuma programação por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) voltada para a temática de gênero e sexualidade nas escolas que fazem parte da Diretoria Regional de Ensino (DRE).

Além disso, presenciamos a carência de trabalhos realizados por docentes com temáticas voltadas ao público feminino e LGBTQIA +. Não há metodologias diferenciadas, e a inclusão do surdo acaba sendo, de fato, incompleta, em virtude da falta de percepção social, pois incluir uma pessoa surda não basta somente ter intérprete de Libras, mas compreender a pessoa para além da deficiência, considerando questões referentes às especificidades identitárias, étnicas, linguísticas, bem como aspectos sociais e econômicos, o que

não foi possível constatar no projeto político pedagógico da escola. Muitos alunos surdos, ainda se deparam com alguns obstáculos, entre os quais o preconceito no ambiente educacional e o despreparo de alguns educadores em lidar com suas necessidades de aprendizagem e questões de gênero e sexualidade.

Destacamos uma pesquisa nacional sobre o *bullying* no ambiente educacional Brasileiro, realizada pela Aliança Nacional LGBTI+, com apoio técnico do Plano CDE e do Instituto Unibanco ao longo de 2024. O estudo foi publicado em 2025 e buscou compreender profundamente as experiências de estudantes, com ênfase em adolescentes e jovens LGBTI+, no ambiente educacional brasileiro.

Ao examinar percepção de segurança, vivências de *bullying*, discriminações, saúde mental e redes de apoio, o estudo evidencia que a violência escolar, para além de episódios isolados, compõe uma dinâmica estrutural que atinge de modo mais intenso sujeitos cujas identidades de gênero, orientações sexuais, expressões de gênero e aparências se afastam dos padrões normativos.

Nesse sentido, inferimos que o *bullying*, longe de ser apenas um problema de convivência, compromete a permanência escolar, fragiliza o sentimento de pertencimento e reduz as condições efetivas de aprendizagem, ao produzir medo, silenciamento e insegurança no cotidiano educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a discussão de gênero e sexualidade nas escolas é frequentemente enquadrado como um campo de batalha político, uma guerra cultural travada em torno dos currículos escolares. Antes de explorar os profundos benefícios da inclusão de gênero e sexualidade da pessoa surda no discurso educacional, é crucial dismantlar a quantidade de desinformação que há no ambiente escolar.

A escola pode promover, de forma proativa, um ambiente de respeito e inclusão ou pode permitir que o preconceito, a discriminação e a violência não se tornam práticas cotidianas. Ignorar as realidades sociais, ou seja, que existem diversidades da vida dos educandos, não faz com que essas realidades desapareçam; ao contrário, cria um ambiente em que o *bullying* e a desigualdade podem prosperar, comprometendo, em última instância, a capacidade da escola de ensinar qualquer disciplina de forma eficaz.

As políticas públicas voltadas à população LGBT, às questões de gênero e sexualidade, e às pessoas surdas no Brasil avançaram significativamente desde a redemocratização, mas permanecem marcadas por descontinuidades, disputas ideológicas e fragilidade institucional.

Para garantir direitos, é necessário consolidar estruturas permanentes, fortalecer a formação de profissionais da educação e sustentar o diálogo com os

movimentos sociais. O futuro dessas políticas depende da capacidade do Estado de reconhecer a diversidade como valor e princípio democrático.

## REFERÊNCIAS

- ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Pesquisa nacional sobre o bullying no ambiente educacional brasileiro (2024)**. Curitiba, PR: IBDSEX, 2025. PDF. Disponível em: [https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio\\_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying\\_Alianca-LGBTI-1.pdf](https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf). Acesso em: 08 abr. 2026.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 08 abr. 2026.
- BRASIL. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: p. 23, Brasília, DF, 24 de abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 08 abr. 2026.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/?lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2026.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 8.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos cedes**. Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 07 mar. 2026.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar Estermann. Dossiê Gênero e Educação. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/nZVbxzwnbSMZffcLRcfprHd/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DELANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz;

GOMES, Romeu. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Tereza Lopes; SCHIMANSKI, Edina. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 272, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/539>. Acesso em: 07 mar. 2026.

SAMARA, Eni de Mesquita; MATOS, Maria Izilda Santos de. **Identidade e multiplicidade: o gênero enquanto questão na historiografia**. Recife: ANPUH, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 07 mar. 2026.

STROBEL, Karin. **As Imagens Do Outro Sobre a Cultura Surda**. 2.ed. Florianópolis: Editora Da UFSC, 2008.

VIANNA, Claudia Pereira; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>. Acesso em: 07 mar. 2026.

## **SOBRE O AUTOR:**

**MÁRCIO CLEYTON DA FONSECA MESQUITA** é Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), na linha de pesquisa Formação de Professores. Possui especialização em Libras pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Iguaçu. É graduado em Pedagogia pela Faculdade Ipiranga e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Desenvolve estudos e pesquisas voltados para a formação de professores, educação inclusiva, educação de surdos, Libras e acessibilidade educacional, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos. Sua trajetória acadêmica é marcada pelo compromisso com a inclusão, a valorização da diversidade e a promoção da equidade nos processos educacionais. Como pesquisador e educador, busca articular conhecimentos teóricos e práticos que favoreçam a formação docente e o desenvolvimento de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos.

**E-mail:** [marciolibras8@gmail.com](mailto:marciolibras8@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0001-9034-190>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0783899430879562>

# **EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO E O EMPODERAMENTO DE MENINAS E MULHERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Maria de Jesus Lopes da Silva<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

**A**s leituras, debates e vivências que tive ao longo da disciplina “Estudos de Gênero, Educação e Formação de Professores” me inquietaram para as questões relacionadas às relações de gênero. E foi motivada pela disciplina e pelos últimos acontecimentos violentos de cunho machista, xenofóbico, relacionados à mulher, ocorridos no Brasil, que produzi o texto que segue. É um texto que inicialmente apresenta o contexto de violência e feminicídios, recorrentes no Brasil, bem como traz, de forma breve, alguns marcos legais e ações governamentais para coibir a escalada de violência contra a mulher.

O texto tem como objetivo problematizar, nesse contexto de violências contra a mulher no Brasil, o lugar da escola para alcançar a equidade de gênero, considerando o amparo legal existente e a efetividade dele para a redução dos crimes. As referências do artigo são estatísticas oficiais relacionadas ao tema em questão e textos acadêmicos debatidos durante as aulas na disciplina.

## **MARCOS LEGAIS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA VALORIZAÇÃO E PROTEÇÃO DAS MENINAS/MULHERES**

O que me provoca a escrever sobre essa questão? Para início de conversa, um ponto a considerar é a situação de violência física e psicológica sofrida diariamente por muitas mulheres e praticada, na maioria dos casos, pelos companheiros, ex-companheiros e colegas de trabalho. São sucessivas agressões sofridas pelas mulheres em seus lares, em seu ambiente de trabalho, na rua, nas redes sociais e diariamente noticiadas pelos meios de comunicação, quase que como uma banalização da violência.

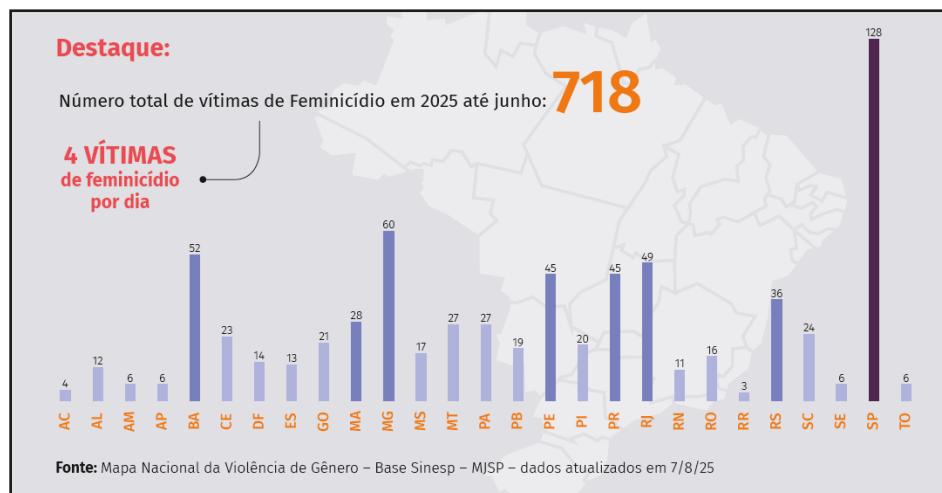
---

<sup>1</sup> Mestre em educação (PPGED/UEPA); Especialista em docência na educação; Pesquisadora pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - UEPA; Educadora popular. E-mail: marialopes2011m@yahoo.com.br.

Nesse último final de semana de novembro de 2025, houve uma escalada de violência que estampou as manchetes e escancarou a perversidade do machismo. Todos os dias, as mulheres sofrem golpes que as marcam na carne e na alma, para sempre. Diante deste cenário nefasto, para pressionar o poder público e a sociedade de modo geral, o movimento “Levante Mulheres Vivas” convocou atos em várias cidades brasileiras no domingo, 07 de dezembro de 2025.

Estudos e pesquisas sobre a mulher na sociedade brasileira apresentam dados alarmantes. De acordo com o Mapa Nacional da Violência de Gênero, os dados mais recentes divulgados em agosto de 2025, quatro mulheres são assassinadas por dia por feminicídio. Este é um tipo de crime cometido quando a mulher é morta pelo fato de ser mulher, em geral por violência doméstica ou aversão ao gênero. O gráfico abaixo, evidencia o número de vítimas de feminicídio em 2025 até junho.

**Gráfico 1- Número de vítimas de feminicídio.**



Fonte: Mapa nacional da violência de gênero feito pelo Senado Federal (2025).

Há cinco anos que o Brasil repete essa estatística. Esse é um levantamento feito pelo Observatório da Mulher Contra a Violência (OMV) do Senado Federal, pelo Instituto Natura e pela Associação Gênero e Número, com base nos dados do Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública (Sinesp), do Ministério da Justiça.

É estarrecedor, tudo isso. Pensar que o simples fato de ser mulher é uma condição para ser violentada e/ou assassinada. Essa estatística revela que o Brasil falha quando não protege as meninas e mulheres de crimes que já estão anunciados. É urgente que haja uma resposta estatal, estruturada e efetiva para

romper com esse ciclo de violências, além de conscientizar toda a sociedade para que conheçam as origens do patriarcado, o qual molda e oprime as mulheres por milênios, isto é, “por quase quatro mil anos, as mulheres moldaram sua vida e agiram sob o “guarda-chuva” do patriarcado” (Lerner, 2019, p. 96-97).

Escrito por Lenner (2019) *A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens* em linhas gerais evidencia como o patriarcado atua em relação às mulheres.

[...] o patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta (Lenner, 2019, p. 17).

Ainda no prefácio do referido livro, diz-se que o funcionamento do sistema patriarcal ocorre pela cooperação das mulheres, por diversos meios.

[...] doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem (Lenner, 2019, p. 17).

Face a essa compreensão acerca da mulher, historicamente, construída e perpetuada, precisamos, cada vez mais falar sobre o patriarcado com o objetivo de desnaturalizar a existência feminina, com o objetivo de entender, de uma vez, que é necessário desfazer essa ideia de que a mulher é inferior e que está para ser dominada.

Lerner (2019) faz uma análise das relações de poder entre homens e mulheres e como essa relação oprimiu, subjugou, suprimiu direitos, negou liberdade e autonomia a elas. Enquanto os homens, nessa relação, assumiram o lugar de superioridade, de donos da mulher, dono do seu corpo, donos do melhor emprego, do melhor salário e do direito de fala.

Para tanto, é necessário ir às origens da história para compreender e criar meios de libertação e sucumbir com as ideologias que mantém as estruturas do patriarcado que, terrivelmente, afetam as mulheres. São quatro mulheres mortas por dia, conforme evidenciado pelo mapa da violência de gênero apresentado anteriormente.

A violência e morte das mulheres não podem ser naturalizadas em lugar nenhum. E, entre as várias possibilidades de mudar esse cenário cruel, a

educação e, especificamente a educação para a equidade de gênero, será sempre uma das saídas para a formação de uma sociedade em que homens e mulheres sejam tratados como iguais, em termos de direitos.

## **PENSANDO A EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO**

Não é de agora que se fala em mudar essa realidade por meio da educação. Há décadas o Brasil tem sido palco de muitos movimentos, convenções, conferências nacionais e internacionais e planos de políticas em favor da proteção da mulher, como por exemplo, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM).

Para citar, em 1994, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, denominada Convenção de Belém do Pará, realizada pela Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Secretariado das Nações Unidas, declarou, em seu Artigo 8º, que os Estados Partes se comprometeram a adotar programas destinados a “promover o conhecimento e a observância do direito da mulher a uma vida livre de violência e o direito da mulher para que se respeitem e protejam seus direitos humanos”; bem como a “modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres”, através da educação formal e não formal, com a finalidade de “combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbam a violência contra a mulher” (Carvalho, 2017).

*Em briga de marido e mulher a educação mete a colher*, Ana Carrera e Lana Silva, reforçam o papel da educação para combater a violência de gênero:

[...] o primeiro passo deve ser dado em direção a uma educação menos sexista, de maneira a não propagar os pensamentos machistas que perpetuam nos dias atuais, a quebra dos “papéis sociais” também é uma forma para que se caminhe nas trilhas da igualdade de direitos (Carrera; Silva, 2017, p. 8).

A Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, também institui a igualdade de condições e os direitos humanos das mulheres e das meninas, sua plena participação como agentes e beneficiárias do desenvolvimento e seu acesso a cargos decisórios, a erradicação de todas as formas de discriminação contra a mulher, tanto abertas quanto veladas e a eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e privada (Carvalho, 2017).

Entre conferências e convenções, o Brasil, em 2004, criou o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM). Nele, o governo se comprometeu a “combater todas as formas de discriminação contra a mulher” e entre os vários

pontos que elegeram fundamental destaca-se: “a igualdade e respeito à diversidade – mulheres e homens são iguais em seus direitos” (Carvalho, 2017).

O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), estabeleceu como eixo prioritário: “educação inclusiva, não-sexista, não-racista”[...]. Entre seus objetivos gerais está “contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero[...], por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino”.

Entre os objetivos específicos, além de “contribuir para a redução da violência de gênero”, destacam-se, entre outros: eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica (Brasil, 2008).

As prioridades do II PNPM incluem ainda “a formação inicial e continuada de gestores/as, profissionais da educação e estudantes para a equidade de gênero” (Brasil, 2008). Tais princípios e objetivos são reafirmados no III PNPM, em vigor desde a última conferência, em 2015.

Os resultados das convenções, conferências nacionais e internacionais e a criação dos planos nacionais de políticas para mulheres são muito importantes para o que se pretende em relação à garantia de proteção e valorização da mulher. Mas quando se olha o quantitativo de casos de violências, conforme evidenciado no gráfico 1, a sensação é de que houve poucos avanços em termos de garantias de direitos.

Evidentemente que também há êxitos, como por exemplo, a criação da lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 07/08/2006), a qual cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal.

Outra grande conquista é a Lei do Feminicídio (Lei 13.104, 2015). Este tipo de crime é o assassinato de mulheres em contexto de violência doméstica ou de gênero. Em 2024, esta lei foi alterada e o feminicídio tornou-se um crime penal independente, com pena maior, de 20 a 40 anos de reclusão, além de estabelecer outras medidas para prevenir a violência contra a mulher (Brasil, 2024).

Então, se existe todo um marco legal e ações governamentais para valorização e proteção da mulher e se nos planos estaduais de educação, consta que o tema em questão está inserido nos currículos escolares, porque os dados de feminicídio são assustadores? Onde estão as falhas?

Entre as tantas falhas, como o rigor na aplicabilidade da lei do feminicídio e os crimes que antecedem aquele, assevero dizer que uma grande falha pode está no âmbito da educação básica.

Apesar da educação para a equidade de gênero e respeito às diferenças estarem garantidos nos documentos legais, nos PNPM, em muitos casos, na prática ainda não acontece como deveria a ponto de mudar, radicalmente, o pensamento patriarcal e machista que, historicamente, sustenta essa sociedade.

Sendo assim, todos que estão envolvidos com a educação e aqueles que não estão envolvidos diretamente, precisam se levantar, urgente, para combater esse ódio escancarado que os homens têm contra as mulheres.

O Combater com ideias, práticas e punição mais rigorosa tem que ser cotidianamente. Se quisermos uma sociedade em que as mulheres não sofram mais qualquer tipo de violência, é preciso, urgente, construir uma educação não discriminatória, não sexista e não machista, não patriarcal. Uma educação feminista.

Acredita-se que o começo da mudança é a ampliação do acesso e permanência das meninas na escola, além de uma política de formação de professores mais eficiente para a equidade de gênero. Uma educação que questione o patriarcado e suas ideologias de dominação.

## **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA EQUIDADE DE GÊNERO**

É evidente que tornar as leis mais duras não resolve o problema, assim como é evidente que sua aplicabilidade deve ser rigorosa. A solução, concomitante às leis, deve partir de outro lugar: a escola. Ela pode ser o começo da mudança. E um primeiro passo é garantir que todas as meninas/mulheres estejam matriculadas na escola e que as práticas educativas sejam, efetivamente, voltadas para romper com a estrutura patriarcal que determina que mulheres sejam menos remuneradas e se forem negras, menos ainda, tornando-as mais vulneráveis à violência.

Em relação ao acesso de meninas/mulheres às escolas, vem se ampliando, conforme mostram os dados recentes divulgados pelo MEC e INEP. De acordo com o último censo escolar de 2023, as meninas e mulheres representam 49,4% (23,4 milhões) das matrículas de educação básica no Brasil. Na educação infantil (creche e pré-escola), as meninas são 48,7% (4,6 milhões). No ensino fundamental, elas correspondem a 48,5% (7 milhões) nos anos iniciais (1º ao 5º) e contam com esse mesmo percentual (5,7 milhões) nos anos finais (6º a 9º). O cenário se modifica no ensino médio, quando elas passam a ser maioria, com 50,9% (3,9 milhões). Há uma predominância feminina na educação profissional e tecnológica (EPT), com 57,9% (1,3 milhões) das matrículas. Já na educação de jovens e adultos (EJA), elas correspondem a 51,9% (1,3 milhão) do total (Brasil, 2025).

Esses dados são muito significativos, mas ainda deixam muitas meninas fora da educação básica. E um dos primeiros passos para empoderá-las e evitar que sejam vítimas do machismo, das diversas violências e feminicídios é o acesso irrestrito de todas à educação voltada para a equidade de gênero.

Mas também é bem verdade que o acesso, somente, não é garantia da libertação feminina, do empoderamento e da garantia de direitos. Tudo isso será uma consequência das práticas educativas desenvolvidas no interior da escola.

É hora de se perguntar se as práticas educativas estão educando meninas e meninos para a equidade de gênero? O que de fato as escolas estão trabalhando nessa perspectiva? Como fazem a abordagem desse assunto? Que referências usam para promover o debate não sexista? Será que de fato os currículos estão se reconstruindo à luz dessas questões de gênero.

Bem, pode-se dizer que há décadas estudiosos da área da educação, mais especificamente ligados à educação feminista, tem asseverado que a escola reoriente seu currículo, suas estruturas, e a linguagem para que se possam reeducar os estudantes e evitar que os estereótipos relacionados às diferenças entre homens e mulheres, que começam antes mesmo do nascimento e se perpetuam por toda a vida, sejam mantidos com o intuito de modelá-los reforçando comportamentos e atitudes em acordo com o que é culturalmente tido como apropriado para o masculino e o feminino

[...] assim, espera-se que as meninas sejam dóceis, vaidosas, que estejam sempre “limpinhas e bem vestidinhas”, que não sejam violentas, não façam uso de palavras de baixo calão, enquanto o comportamento inverso é o esperado dos meninos (Sardenberg, 2011, p. 40-41).

Além disso, as brincadeiras e ou brinquedos que lhes são oferecidos na infância, todos relacionados ao lar e a maternagem irão modelar o pensamento e as atitudes da mulher na vida adulta: para o lar e a maternagem. Estimular as capacidades superiores, físicas e de liderança não lhes é oferecido, pois esses papéis são, culturalmente, atribuídos aos homens.

[...] modeladas e treinadas para a maternagem e para assumirem, na vida adulta, o papel de boas mães e donas-de-casa. Pouco se lhes oferece em termos de brincadeiras ou brinquedos que incentivem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e de liderança, ou que as prepare para uma vida profissional. São treinadas, desde cedo, para a “domesticidade” ou, então, para ocupações majoritária e tradicionalmente tidas como “femininas” professoras primárias, enfermeiras, secretárias, assistentes sociais. Para os meninos, em contrapartida, tudo é feito e proporcionado para que se desenvolvam, física e intelectualmente, se tornem homens fortes, tenham uma profissão e capacidade de liderança e assumam posições no mundo da produção e no espaço público (Sandenberg, 2011, p. 41).

E a escola, o que ela tem a ver com isso? Pode se dizer que tudo a ver. Por meio do currículo, da estrutura e da linguagem, ela serve para manter as relações de gênero na forma como vêm sendo, historicamente, definidas. Reforçando as diferenças entre meninos e meninas. Bola para menino, boneca e fogões para meninas, fila de menino, fila de menino, azul para eles e rosa para elas. Assim, ela atua para perpetuar as regras e normas, padrões sociais impostos, reforçando a manutenção da dominação do sistema patriarcal.

Ou serve para redefinir os papéis sociais de homens e mulheres para uma sociedade sem violência, livre e com oportunidades, sobretudo, para mulheres. Problematicar com os estudantes os papéis e os direitos da mulher, desfazendo as crenças equivocadas que perpetuam as desigualdades de gênero em vários setores da sociedade e alimentam a desvalorização feminina e aumentam as violências e feminicídios.

É claro que para isso é preciso ter um currículo que ofereça uma educação que esteja, eminentemente, focada em empoderar meninos e meninas. Um currículo que problematize com os estudantes suas realidades e seus papéis culturais e sociais. No entanto, um currículo com esse enfoque requer professoras e professores com formação apropriada para fazer essa virada no pensamento machista.

A ausência de debate e estudos nas escolas, entre os sujeitos educativos, a despeito das questões ligadas às relações de gênero estão relacionadas ao seguinte problema:

[...] o conceito de gênero ainda não foi devidamente incluído no pensamento educacional no Brasil, nem se transversalizou na educação superior (formação profissional), nem na formação docente inicial (cursos de Pedagogia e formação de professores/as, nem na escola (na prática pedagógica e curricular, e na formação docente continuada), apesar do direcionamento das políticas públicas recentes (Carvalho, 2017, p. 50).

Essa é uma constatação relevante para nos fazer redirecionar o foco para aquilo que, realmente, é necessário e mudar a realidade que tratamos aqui. A formação docente em seus vários momentos, inicial, continuada e em serviço, precisa considerar teórica e metodologicamente os temas relacionados à equidade de gênero.

É urgente uma formação de professores que prepare para uma educação de meninos e meninas como prática da liberdade, a qual é necessária para fazer o enfrentamento das desigualdades e a promoção da equidade educacional e social.

Uma educação que seja um contraponto à educação bancária: transmissão de informação, memorização, corpo vazio, reprodução de fragmentos de textos, relação autoritária e que serve à manutenção do *status quo*, que faz pensar, que

gera práxis: ação-reflexão-ação e que serve para transgredir a norma estabelecida, fazer a revolução de valores, questionar as desigualdades e transformar as realidades (hooks, 2013).

As meninas precisam de professoras que possam nutrir seus pensamentos para que possam se tornar acadêmicas, trabalhadoras do setor cultural. Devem ser ensinadas desde cedo que a devoção ao estudo, à vida do intelecto é um ato contra-hegemônico, um ato fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de dominação (hooks, 2013).

E dessa educação, os meninos devem participar de tal modo que possam entender que as meninas podem ser o que quiserem e que o lugar delas é onde quiserem. Que não cabe mais defini-las, e nem elas querem, ser reduzidas como do lar e da maternagem.

A escola precisa assumir seu papel político para mudar a cultura e empoderar as meninas para serem e fazerem o que quiserem, nos vários campos do saber. De acordo com Karen Cristine Teixeira e Lilian Dantas (2025, p. 1), algumas possibilidades são:

Educar para a igualdade de gênero: inserir no currículo, e de forma transversal a todos os componentes curriculares, discussões sobre igualdade de gênero e promover o respeito à diversidade desde os anos iniciais, além de trabalhar conceitos como equidade e justiça social.

Formar professores e equipe pedagógica: capacitar os educadores com formações contínuas sobre gênero, masculinidades e prevenção da violência, com apoio da gestão escolar, para promover mudanças eficazes e identificar sinais de violência.

Repensar práticas e materiais pedagógicos: adotar práticas que desconstruam estereótipos de gênero e descontinuar o uso daquelas que reforçam papéis tradicionais ou discriminatórios; trabalhar representações positivas e diversas de mulheres e meninas na sociedade; utilizar diferentes tipos de mídias, como filmes e músicas, que retratam contextos de violência e de iniquidade e promover rodas de conversa sobre o tema.

Envolver homens e meninos em ações voltadas à igualdade de gênero: nas escolas, ações voltadas à igualdade de gênero costumam envolver mais meninas e mulheres, sejam estudantes ou educadoras. No entanto, é essencial que meninos e profissionais do gênero masculino participem ativamente dessas discussões, já que são parte estruturante da prevenção à violência contra a mulher. É preciso trazê-los para o centro do debate e incentivá-los a atuar como modelos e promotores da equidade de gênero no cotidiano escolar (Teixeira; Dantas, 2025, p.1).

Esse pode ser um caminho viável, pois, a aplicabilidade das leis, rigorosamente, e a escola assumindo o lugar de onde a mudança pode vir. Ela é a esperança de que podemos desconstruir o pensamento machista e alcançar um pensamento feminista, pois este sim, não violenta e não mata, mas protege e garante direitos, pela via da conscientização e luta política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, ressalta-se que a educação para a equidade de gênero e o empoderamento das meninas/mulheres exige que haja uma aliança forte entre governo, sociedade civil, secretarias de educação, escolas, universidades, órgãos nacionais e internacionais de proteção à mulher, com o objetivo de construir uma ação educativa ampliada para o combate da violência e do feminicídio em nível mundial. Portanto, deve ser um projeto de governo.

Nessa aliança, destaca-se o papel da escola. Como dito em outros momentos do texto, ela é a esperança para alcançar uma sociedade livre de toda e qualquer forma de discriminação. A intenção não é colocar a responsabilidade nas costas da escola, mas é dizer que nesse contexto o papel dela é educar e/ou reeducar meninas e meninos para estabelecer novas relações de gênero na sociedade.

Para isso, é preciso repensar suas concepções, práticas e elaborar ações educativas que promovam o combate ao sistema patriarcal de forma mais ampliada, sistemática e permanente, deixando de ser reduzido a momentos específicos e pessoas específicas. Uma grande ação de atenção, cuidado e proteção às meninas/mulheres deve ser a tônica da educação escolar se quisermos uma sociedade mais justa, livre e feliz. No mais, efetivamente, este artigo se configura como ato formador. Academicamente, ele soma à prática docente e qualifica o fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.
- BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/10/10/lei%20-%20que%20-%20pune%20-%20o%20feminic%C3%ADdio-%20com-at%C3%A9-40-anos-de-reclus%C3%A3o-entra-em-vigor>. Acesso em: 11 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/a-secretaria/legislacao-1/lei-maria-da-penha/lei-maria-da-penha>. Acesso em: 11 de dez. 2025.
- BRASIL. **Panorama das mulheres na educação básica**. Agência Gov, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI**: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

CARRERA, Ana Daniele Mendes; SILVA, Lana Claudia Macedo. Em briga de marido e mulher a educação mete a colher: a atuação do profissional de pedagogia no centro de referência de atendimento à mulher em situação de violência. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero. **Anais eletrônicos Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2017. p. 1-9.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2013.

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

SARDENBERG, Cecília; MACEDO, Márcia. Relações de Gênero: Uma breve introdução ao tema. *In*: COSTA, Ana; VANIN, Alexnaldo (org.). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011. p. 33-48.

SENADO. **Feminicídios no Brasil**: números que exigem resposta. Observatório da mulher contra a violência. Brasília, [s.d.]. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/pdfs/feminicidio\\_folder.pdf/view](https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/pdfs/feminicidio_folder.pdf/view). Acesso em: 15 dez. 2025.

TEIXEIRA, Karen Cristine; DANTAS, Lilian. Violência de gênero: papel da escola no combate. **Revista Educação**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/05/14/violencia-de-genero/> Acesso em: 11 de nov. 2025.

### **SOBRE A AUTORA:**

**MARIA DE JESUS LOPES DA SILVA** é Mestra em Educação na linha de Formação de Professores pela Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA). Especialista em docência na educação superior, Pesquisadora pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) e Educadora popular na Escola Estadual Profª Leonor Nogueira.

**Email**: marialopes2011m@yahoo.com.br

**ORCID**: <https://orcid.org/0000-00002-4630-9009>

**Lattes**: <http://lattes.cnpq.br/1587940637196411>

# A REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE DIREITOS

*Antonilda da Silva Santos<sup>1</sup>*

## INTRODUZINDO O DEBATE A PARTIR DE QUESTÕES EMERGENTES

O espaço escolar não é mais aquele homogeneizado; trata-se, hoje, de um espaço constituído por diversidades em múltiplas dimensões, entre elas a sexual e de gênero. Debater a diversidade sexual e de gênero na formação de professores exige o reconhecimento de que o espaço educativo é permeado por disputas epistemológicas, simbólicas e políticas, uma vez que a escola produz sentidos e, ao mesmo tempo, legitima identidades.

Ao abordar as questões sobre gênero e sexualidade, Louro (2022) e Butler (2003) destacam que essas categorias são construções históricas e sociais, atravessadas por relações de poder, não se configurando como questões naturais. A partir das contribuições dessas autoras, compreende-se que a formação docente necessita problematizar práticas escolares que reforçam a heteronormatividade e a cisnormatividade. É nesse contexto que se insere a pedagogia *Queer*, a qual propõe o questionamento das certezas predefinidas, dos conceitos fixados e dos saberes preestabelecidos, possibilitando assim, a desconstrução de binarismos.

Desse modo, pensar a formação de professores a partir da pedagogia *Queer* exige uma transformação nos modos de ensinar, aprender e, sobretudo, de construir conhecimentos, ampliando assim as possibilidades para outras práticas educativas. Cabe destacar que ao reconhecer o gênero como construção histórica, política e social, constituída pelo atravessamento de relações de poder, a pedagogia *Queer* se manifesta no questionamento dos padrões binários e heteronormativos reforçados pelas práticas escolares. Conforme alerta Louro

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Cultura pela UFPA, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA). Professora da Educação Básica, da rede municipal de Abaetetuba (PA). E-mail: antonilda833@gmail.com.

(2001, p. 552): “uma pedagogia e um currículo *Queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades”.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa apresenta como pergunta problematizadora: de que modo a formação de professores aborda a diversidade sexual e de gênero e como essas abordagens influenciam a promoção da igualdade de direitos para estudantes LGBTQIAPN+ no contexto escolar? Assim, o objetivo geral consiste em analisar a representação sexual e de gênero na formação de professores/as. Como objetivos específicos, busca-se: identificar lacunas e desafios no tratamento da diversidade sexual e de gênero na formação docente; refletir sobre a importância da inclusão desses temas na formação de professores/as; e analisar as experiências dos/as alunos/as LGBTQIAPN+ e de professores/as em formação no que se refere à diversidade sexual e de gênero.

O artigo está estruturado em três seções, além das considerações finais. Na primeira, discutem-se os aspectos metodológicos. A segunda seção aborda o referencial teórico, destacando os fundamentos epistemológicos sobre diversidade sexual e de gênero na formação de professores, com uma subseção dedicada à teoria *queer* em uma perspectiva crítica. A terceira é voltada para o debate acerca dos resultados da pesquisa, a partir da análise das entrevistas realizadas com professores/as em formação e alunos/as LGBTQIAPN+, dialogando com os autores que discutem teoricamente a temática. Por fim, as considerações finais reafirmam os principais achados e reflexões do estudo, e indicam possibilidades de outros caminhos para novas pesquisas.

## **PERCURSO METODOLÓGICO: DESVELANDO REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

Os procedimentos metodológicos inserem-se no campo da pesquisa qualitativa e exploratória (Marconi; Lakatos, 2007), tendo como objetivo compreender os sentidos que constituem as narrativas dos professores/as em formação e de estudantes LGBTQIAPN+ acerca de como a formação docente aborda questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, bem como de que maneira essas abordagens contribuem, ou não, para a promoção de direitos. A análise dos discursos considera o contexto social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos, reconhecendo que, ao tratar de diversidade sexual e de gênero, há a necessidade de interpretar os sentidos produzidos nas narrativas.

A metodologia também se fundamenta na pesquisa bibliográfica, compreendida como instrumento essencial para o aprofundamento teórico, possibilitando a aproximação da pesquisadora com arcabouços teóricos já consolidados, pois conforme Gil (2008, p. 500), “a principal vantagem da

pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Como instrumento de coleta de dados, adotou-se o questionário qualitativo, defendido por André (2010, p. 58) sob a seguinte perspectiva “o questionário qualitativo, quando bem elaborado, constitui-se em uma ferramenta que permite captar as percepções e significados atribuídos pelos participantes, favorecendo a compreensão profunda dos fenômenos investigados”. Logo, compreendemos que em consonância com a autora, o questionário está para além de um instrumento de coleta de dados, pois ele é capaz de interpretar a complexidade do tema investigado.

Para a análise dos dados, recorreu-se à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a qual permite ir além do conteúdo explícito nas narrativas, buscando compreender os sentidos subjacentes. De acordo com a autora, a análise de conteúdo é: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens” (Bardin, 2011, p. 44). A autora também evidencia que a análise de conteúdo envolve um percurso constituído por três fases, articuladas entre elas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Considerando essas etapas adequadas aos objetivos da pesquisa, que busca articular os discursos dos sujeitos em formação docente às práticas que estruturam o cotidiano escolar, adotamos esse referencial teórico para evidenciar as narrativas dos participantes da pesquisa.

Iniciou-se então, o desenvolvimento da pesquisa com a leitura das entrevistas, o que possibilitou uma aproximação inicial com os sentidos produzidos nas narrativas dos participantes (fase de pré-análise). Em seguida, realizou-se a categorização temática, identificando os eixos temáticos intitulados: vivências escolares: discriminação, práticas docentes, invisibilização, resistência e impactos da formação (exploração do material). Por fim, procedeu-se ao tratamento dos resultados, no qual buscou-se analisar de que forma as categorias identificadas na fase anterior se articulam aos aspectos estruturais, sociais e educacionais.

Desse modo, após o processo de organização e análise dos dados, deu-se sequência a sistematização do referencial teórico, destacando conceitos que articulem as narrativas analisadas.

A seção seguinte refere-se ao referencial teórico, apresentando aportes conceituais que nos possibilitaram compreender, de forma crítica, as categorias identificadas e os sentidos produzidos nas narrativas dos participantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Partindo dos estudos realizados por Bento (2011), no artigo intitulado “Na escola se aprende que a escola faz a diferença”, que investiga como a instituição escolar responde quando alunos desafiam ou fogem às normas de gênero consideradas “normais”, problematiza-se como a escola lida - ou falha em lidar - com performances de gênero dissidentes como travestilidade, transexualidade e outras formas que se desviam do modelo socialmente hegemônico. Ao problematizar os limites da instituição escolar, suas práticas, discursos, violências simbólicas e exclusões, a autora nos provoca a pensarmos este espaço como campo de disputa normativa.

A autora demonstra como a escola, ao reforçar padrões de gênero, atua na formação da subjetividade, impondo normas que geram medo, vergonha, silenciamento, podendo trazer consequências devastadoras para aqueles que não se conformam com o que já está dito, imposto, aquilo que é considerado “normal”. No entanto, Bento (2011) aponta que, embora existam estes mecanismos de exclusão, há também indícios de resistências, de queixas, de ações que questionam essas normas.

Nesse sentido, políticas públicas voltadas à ambientes seguros, aliadas a práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e promovam ações de mobilização e acolhimento, podem ser vias para mitigar ou transformar essas violações. Assim, a próxima seção aborda questões fundamentais relativas à diversidade sexual e a teoria *queer*, compreendida como campo de diálogo que desafia os discursos dominantes e as normas instituídas.

### A TEORIA *QUEER*: UMA ABORDAGEM CRÍTICA À IDENTIDADE E À SEXUALIDADE

A teoria *Queer* é uma abordagem crítica que questiona as normas e os discursos dominantes sobre a identidade e a sexualidade. A teoria *Queer* foi desenvolvida nos anos de 1990, a qual desafia as categorias tradicionais de identidade sexual e de gênero para compreendê-las como construções sociais e culturais. Essa teoria tem suas raízes nos trabalhos de pensadores como Foucault (2011), Butler (2003) e Sidgwick (2008), que questionaram as noções tradicionais de identidade e sexualidade. A teoria *Queer* se desenvolveu como uma resposta à reprodução das categorias binárias (feminino x masculino).

Assim, a teoria *Queer* tem implicações significativas para a forma como compreendemos a identidade e a sexualidade, pois desafia normas e discursos dominantes acerca dessas categorias, permitindo que as pessoas questionem as

expectativas sociais. O empoderamento constitui uma de suas implicações, na medida em que pode fortalecer sujeitos que não se identificam com categorias tradicionais. Além disso, possibilita a crítica à opressão e à discriminação dirigidas àqueles que não se conformam às normas de identidade e sexualidade.

No campo teórico, Louro (2004) argumenta que a teoria *Queer* surge criticando a rigidez das identidades “mulher”, “lésbica”, “homossexual”, que historicamente funcionaram como alicerces de lutas políticas, visibilidade e reivindicação de direitos. Ao tensionar fronteiras binárias (homem/mulher; heterossexual/homossexual) propõe um movimento identitário, ou seja, menor fixação categorial e maior atenção à instabilidade, performatividade e ao caráter processual das identidades.

Louro (2004) enfatiza que tanto o gênero como a sexualidade são construções sociais e históricas, isto é, há normas dominantes que estabelecem o que é “normal”, “aceitável” e “legítimo”, bem como punem ou marginalizam aqueles que se desviam dessas normas. A teoria *Queer*, para a autora, propõe a desconstrução dessas normas e permite expor suas operações de poder, ou seja, quem define, quem exclui e quem silencia.

Portanto, percebemos mudanças epistemológicas e culturais com o surgimento da teoria *Queer*, pois não se trata apenas da criação de novas categorias ou da ampliação da visibilidade. De acordo, há uma transformação nos modos de conhecer: quem pode produzir conhecimento, quais objetos de estudo são legitimados, quais perguntas são formuladas e quais métodos são considerados válidos. Essa mudança implica, ainda, a reconfiguração de instituições como a universidade, o currículo e a própria educação escolar.

Nesse sentido, currículo, formação de professores, visibilidade e práticas pedagógicas são elementos fundamentais no campo educacional e devem ser problematizados, uma vez que a educação é um dos lugares decisivos para a reprodução ou transformação das normas de gênero e sexualidade. É disto que trataremos a seguir.

Na direção de compreender a formação de docentes e discentes como processo fundamentado na criticidade e escuta desses sujeitos, é importante que se olhe para as experiências vivenciadas. Ao conhecer as situações vivenciadas pelos participantes da pesquisa por meio de suas narrativas, pretende-se evidenciar como essas experiências se materializam nas trajetórias individuais e coletivas, permitindo compreender os olhares em construção que emergem do contexto investigado.

## **POR DENTRO DAS NARRATIVAS: OLHARES EM CONSTRUÇÃO**

Nesta seção, apresentamos um breve perfil dos participantes e o lócus da pesquisa, bem como a análise das entrevistas realizadas, com o objetivo de compreendermos, a partir dos relatos dos sujeitos e suas percepções. A análise dos relatos permitiu evidenciar as trajetórias, não só individuais, mas também coletivas, ampliando a compreensão acerca de como cada participante da pesquisa interpreta sua realidade, destacando um olhar crítico sobre o fenômeno estudado.

### **VIVÊNCIAS NA ESCOLA: DISCRIMINAÇÃO, PRÁTICAS DOCENTES, INVISIBILIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E IMPACTOS DA FORMAÇÃO**

A título de contextualização, torna-se essencial apresentar um breve perfil dos participantes e do lócus da pesquisa. O lócus é compreendido não apenas como espaço institucional, mas como espaço social no qual as experiências e vivências se efetivam. Foram selecionados como participantes um professor em formação e dois alunos LGBTQIAPN+, todos inseridos no contexto escolar, ocupando posições distintas, mas atravessados por questões de gênero e sexualidade em suas trajetórias estudantis e profissionais, marcadas por conflitos, silenciamentos e resistências.

Ou seja, ao considerar este cenário a pesquisa debruça-se sobre o modo como a formação de professores aborda a diversidade sexual e de gênero nesse lócus específico, privilegiando a perspectiva de um professor em formação, que relata suas experiências diretas com a temática, e de dois alunos que vivenciam cotidianamente as dinâmicas relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

Com o objetivo de garantir privacidade, sigilo e proteção das identidades, os participantes foram identificados por pseudônimos, considerando que os relatos envolvem experiências pessoais e sensíveis relacionadas à diversidade sexual e de gênero, bem como situações de discriminação no contexto escolar.

Entre os participantes encontra-se uma mulher lésbica, parda, com 36 anos, aluna da Universidade Federal do Pará (UFPA). Suas vivências evidenciam desafios e resistências em uma sociedade ainda marcada pela reprodução de normas heteronormativas.

Inclui-se ainda, nesta pesquisa, outro participante que se identifica como um homem trans, bissexual, pardo, com 25 anos de idade, professor de uma escola pública de ensino fundamental localizada na periferia de Belém. A intersecção entre gênero e orientação sexual se tornam essenciais nesse contexto para que se compreenda de forma profunda suas trajetórias e resistências vivenciadas.

E o nosso terceiro participante é homossexual, preto, com 25 anos, aluno do curso de licenciatura em Pedagogia. Sua seleção se deu pelo fato de acreditar que sua narrativa possibilita a compreensão sobre a construção de identidade nos diferentes contextos sociais, evidenciando que as formas de se relacionar com os outros e a percepção de si são atravessadas por fatores educacionais, familiares e culturais.

Cabe destacar que a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário qualitativo enviado aos endereços eletrônicos dos participantes da pesquisa, permitindo respostas reflexivas em momento oportuno. As questões pontuadas foram sobre quais percepções, vivências e experiências se relacionam com a diversidade de gênero e de sexualidade, com a intenção de evidenciar as questões referentes aos silenciamentos, discriminação e as estratégias criadas por estes sujeitos no contexto escolar.

Esta seção organiza-se a partir dos relatos dos participantes, estruturando tópicos que distinguem as falas dos alunos e do professor. Tal divisão justifica-se pela necessidade de evidenciar as diferentes posições ocupadas no contexto escolar, reconhecendo que suas experiências constituem identidades atravessadas por múltiplas determinações. Assim, para observar convergências e singularidades nas narrativas, foram construídas categorias analíticas, possibilitando a elaboração de olhares diferenciados acerca da vivência da diversidade de gênero e sexualidade no espaço escolar.

### **SILENCIAMENTO INSTITUCIONAL E SEUS EFEITOS NA VIVÊNCIA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS DOS ALUNOS LGBTQIAPN+**

Entendendo que todo discurso é constituído por sentidos produzidos em contextos específicos, nos quais as vivências ocorrem de formas diferentes e emergem em experiências diversas, as entrevistas realizadas com estudantes LGBTQIAPN+ acerca de suas trajetórias escolares evidenciam como a instituição lidou com questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero ao longo de sua formação. Nesse sentido, um dos estudantes afirma:

Negligência. Desde a pré-escola questões relacionadas a gênero e sexualidade sempre foram assuntos para se deixar “embaixo dos tapetes”; nas escolas que estudei (todas públicas) pouco era falado, pra ser sincero, não me recordo de nenhuma circunstância em que assuntos como esse fossem mencionados em toda a minha vida na educação básica (Otto, homem homossexual, entrevista 21/11/2025).

A partir dos sentidos explícitos nas falas do aluno entrevistado, foi possível identificar a ausência das temáticas de gênero e sexualidade no decorrer

da sua vida estudantil na educação básica, o que revela o silenciamento de debates importantes que podem fundamentar e construir relações de respeito às diferenças existentes no contexto escolar. Além disso, foi notório observar as experiências de preconceito, constrangimento e violência simbólica, pois os alunos narram situações concretas a esse respeito:

Sim, no ensino fundamental, quando eu participava de um programa chamado “Mais Educação” (programa que acontecia no contraturno com atividades esportivas, formativas, artísticas e culturais) um professor zombava das minhas delicadezas e em um momento de mau-caratismo ele me constrangeu na frente de outros colegas; eu queria jogar futebol com os demais meninos e ele debochou com desdém dizendo que pessoas como eu deveriam estar brincando com bonecas (Otto, homem homossexual, entrevista em 21/11/2025).

Já sofri bastante bullying dentro da escola, e pouco entrava em conflitos para não piorar essa perseguição dos “colegas”, a escola nunca me acolheu, apenas pedia pros alunos que estavam fazendo bullying pararem com aquilo, mas também era somente isso, nem advertência eles tomavam (Aurora, mulher lésbica, entrevista em, 21/11/2025).

É evidente nas narrativas as práticas de violência simbólica e institucional, as quais muitas vezes são naturalizadas no cotidiano escolar. A esse respeito, Seffner (2011) aponta:

Muitas são as características pessoais que podem ser mobilizadas para construção de estigmas que geram violência estrutural na escola (violência conhecida atualmente em geral como bullying): cor da pele, pertencimento religioso, identidade de gênero, orientação sexual, região de moradia ou de origem, deficiência física, geração, obesidade, classe social, modelo de arranjo familiar, beleza etc. A orientação sexual que foge do paradigma heterossexual hegemônico (em geral nomeada como homossexualidade, mas que pode variar num amplo leque de possibilidades) aparece entre os motivos mais fortes de preconceito, o que gera agressão e violência simbólica (Seffner, 2011, p. 571).

De acordo com o autor, características pessoais como religião, orientação sexual, identidade de gênero, cor de pele, classe social, dentre outras, tornam-se marcadores de estigmatização no ambiente escolar, o que produz a violência estrutural, a qual está incorporada nas práticas, nas relações e cultura da escola. Outro aspecto relevante foi mencionado pela participante Aurora, em relação ao que ainda falta para que a escola seja um espaço mais seguro e inclusivo, ela afirmou:

Falta de fato, ser inclusivo com as pessoas dissidentes, que não estão dentro do padrão imposto pela sociedade, acolher esses alunos e alunas, fazer atividades que trate temas como homofobia, transfobia, racismo, para amenizar esses discursos preconceituosos (Aurora, mulher lésbica, entrevista em 21/11/2025).

A aluna também relatou que não há acolhimento para com os/as alunos/as dissidentes, e que a escola deveria ser inclusiva na prática e não apenas no discurso. Nesse sentido, torna-se necessário a promoção de atividades, debates e projetos que tratem de temas significativos como homofobia, transfobia e racismo, para que assim sejam mitigados discursos e atitudes preconceituosas no ambiente escolar. Portanto, a aluna destaca na sua narrativa a ausência de ações inclusivas que combatam o preconceito na escola, isto é, a distância entre discurso e prática, reforçando a urgência de projetos pedagógicos que sejam pensados e estruturados de forma eficaz para o enfrentamento de preconceitos.

Sobre esta questão, é pertinente destacar a concepção de Butler (2003, p. 305) a qual afirma que “as normas de gênero não apenas regulam a vida social, mas o fazem mediante forças de coerção que podem ser descritas como violência”.

Normas constroem as realidades sociais e, portanto, não são neutras. As representações sobre o masculino e o feminino são impostas socialmente, moldando expectativas acerca do que é considerado “normal”. Nesse contexto, pessoas trans, *Queer* e não binárias que não se enquadram nesses padrões dominantes frequentemente não são reconhecidas como dignas de respeito, sendo excluídas de espaços sociais, tendo seus direitos negados e sofrendo discriminação, bem como violência física e simbólica.

Portanto, o processo de exclusão que foi vivenciado pelo aluno homossexual e pela aluna lésbica ao longo de sua vida estudantil, foi resultado da imposição de normas que acabam por definir quem pertence de forma legítima no espaço escolar.

A partir dessa compreensão acerca da construção social das normas de gênero, apresentamos a narrativa do professor entrevistado, homem trans, bissexual, pardo, com vinte e cinco anos de idade, cuja trajetória escolar foi profundamente marcada por experiências relacionadas à dissidência de gênero.

Analisaremos, seu percurso formativo, considerando que, enquanto sujeito trans e bissexual, esteve constantemente atravessado por normas de gênero excludentes. Contudo, nesse contexto, constituiu-se como sujeito crítico, passando a compreender a docência como espaço de transformação social. Tal compreensão manifesta-se em sua prática pedagógica, à qual atribui caráter político, ao transformar vivências de exclusão em práticas de inclusão. Esse movimento ocorre por meio do reconhecimento das diferenças e das diversidades presentes no contexto escolar, implicando a desconstrução e reconstrução de currículos mais significativos, que problematizam explicitamente as normas de gênero e sexualidade na escola.

## **DA EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO À ATUAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA POLÍTICA**

Ao lembrar o que vivenciou como aluno, sua narrativa evidencia a forma como a escola durante sua vida estudantil lidou com questões de diversidade sexual e de gênero, e como tais imposições se manifestam de forma concreta no cotidiano:

Na época eu tinha por volta de 12 anos e fui impedido de jogar futebol porque “não era coisa de menina naquele momento”, pois as meninas estavam jogando vôlei. Porém, eu só fui impedido depois de já estar em quadra esperando minha vez de entrar e o constrangimento foi gigantesco. A equipe escolar tratou isso com naturalidade e basicamente disse que eu realmente não deveria estar ali e que precisava me enturmar mais com meninas (Professor Dante, homem trans e bissexual, entrevista em 25/11/2025).

Nas escolas em que estive como aluno tive pouquíssimo contato com tais temáticas e, sendo alguém com identidade de gênero dissidente, isso piorou minha experiência escolar, porque me colocou em um lugar de corpo estranho. Essa ausência fomentou comportamentos muito problemáticos dos meus colegas de classe, que faziam questão de demonstrar estranheza sobre o meu corpo e a minha personalidade (Professor Dante, homem trans e bissexual, entrevista em 25/11/2025).

Percebe-se, nas narrativas do professor, como as normas de gênero produzem situações de constrangimento, enquadramento e exclusão. Sua fala evidencia a atuação de uma lógica binária que opera de forma concreta no espaço escolar, associando práticas corporais e identidades de gênero como algo já definido, e não como processo de construção social. Nesse cenário, em que a escola reproduz e reforça a ideia de quais corpos podem ocupar determinados espaços, observa-se um processo de violência simbólica e institucional.

Ainda em relação às narrativas do professor, evidencia-se outra dimensão vinculada à violência simbólica: a omissão curricular. Quando não se discutem identidades dissidentes, produzem-se silenciamentos que acabam por legitimar comportamentos discriminatórios e constrangedores. Assim, a ausência de debates sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar contribui para a marginalização e a invisibilização de corpos dissidentes.

Diante das narrativas do professor, as quais descrevem suas experiências como estudante em um contexto marcado por enquadramentos e exclusões, podemos perceber que ele discorre sobre como essas vivências constituíram sua identidade profissional, pois destaca que sua atuação docente se faz a partir das violências simbólicas que sofreu no espaço escolar, respondendo-as criticamente. No entanto, ao assumir a docência, o professor ressignifica a sua

própria experiência vivenciada durante sua vida estudantil, discutindo sobre a temática diversidade de gênero e sexualidade. É neste cenário que se insere a seguinte narrativa:

Como professor pude trazer debates relacionados à pauta de diversidade sexual e de gênero – que causou estranheza para alguns alunos, porque tais debates sempre são fomentados por professores das ciências humanas e das linguagens. Mesmo assim, enquanto estive em sala de aula fiz questão de tocar em pautas como feminismo, liberdade sexual e reprodutiva, corpos dissidentes, sexualidade e movimento LGBTQIA+. Sempre busquei tratar tais temas a partir de discussões que percebia como relevantes nos contextos de redes sociais e tive muitas trocas boas com meus alunos (Professor Dante, homem trans e bissexual, entrevista em 25/11/2025).

A narrativa demonstra que, mesmo diante de uma estranheza quanto ao debate sobre a diversidade sexual e de gênero, o professor assumiu uma postura pedagógica e política ao abordar temas como corpos dissidentes, feminismo, sexualidade, liberdade sexual e reprodutividade e movimento LGBTQIAPN+, ampliando assim o currículo e compreendendo a educação como espaço não apenas de transmissão de conteúdos, mas de formação crítica. E ainda, esses debates surgiram a partir dos alunos, gerando um diálogo que o professor destacou ser um resultado positivo

Portanto, pode-se inferir que, ao não se constituir como espaço legítimo para a discussão da diversidade - com vistas à promoção do respeito, do reconhecimento das diferenças e do pensamento crítico, a escola acaba por legitimar identidades hegemônicas em detrimento de outras:

A escola não apenas reflete concepções de gênero e sexualidade presentes na sociedade, mas atua ativamente na sua produção, ao legitimar determinadas identidades e silenciar ou marginalizar outras, fazendo com que sujeitos que escapam às normas hegemônicas sejam frequentemente posicionados como “corpos estranhos” no espaço escolar (Louro, 2014, p. 67).

A citação acima evidencia que a escola participa ativamente da construção das normas de gênero e sexualidade; ou seja, ela não apenas reflete tais normas, mas também as produz por meio do currículo, da linguagem utilizada, das regras de comportamento, da organização dos espaços e das atitudes de professores e alunos.

Nesse contexto, a instituição tende a valorizar identidades alinhadas às normas hegemônicas, como a heterossexualidade e a cisgeneridade, ao mesmo tempo em que ignora ou marginaliza identidades dissidentes. Tal dinâmica repercute de maneira negativa na trajetória de estudantes dissidentes, que frequentemente vivenciam a escola como espaço de não pertencimento. Ou seja, de acordo com Louro (2014) a escola educa corpos e subjetividades a partir da definição de quem pode existir legitimamente neste espaço e quem será

empurrado para fora. Daí a importância da atuação docente na promoção de debates sobre a diversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo analisar a representação da diversidade sexual e de gênero na formação de professores, dialogando com as experiências de um professor em formação e de dois alunos LGBTQIAPN+, a partir de uma pesquisa qualitativa ancorada em entrevistas realizadas com esses sujeitos. À luz das contribuições teóricas mobilizadas, foi possível compreender que gênero e sexualidade não constituem produções neutras, mas construções históricas e sociais, e que a escola participa ativamente da reprodução e legitimação dessas normativas.

As análises das narrativas, revelaram a ausência das temáticas relacionadas à diversidade sexual e de gênero na formação docente, o que acaba contribuindo para a reprodução de práticas de cunho discriminatórias no cotidiano escolar. Ademais, as narrativas do professor também revelam que a docência pode se constituir como caminho para uma prática política e transformadora, que tensiona as normas heteronormativas e cis normativas, possibilitando que haja uma ampliação do currículo escolar.

De modo geral, a formação de professores na perspectiva da representação da diversidade sexual e de gênero é crucial para que se consolide práticas pedagógicas no ambiente escolar, que garanta os direitos dos alunos LGBTQIAPN+.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Metodologia da Pesquisa Qualitativa: fundamentos e aplicações**. São Paulo: Atlas, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. DOI: 10.1590/S0104-026X2011000200016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 abr. 2026.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

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

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. **Labrys: Estudos Feministas**, n.1-2, p.1-15, jul./dez. 2022.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemologia do Armário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 560–573, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/smr98Jk4VyMbxxd5GBPsy5G/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 nov. 2022.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145–159, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

## **SOBRE A AUTORA:**

**ANTONILDA DA SILVA SANTOS** é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), na linha de Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas, possui Mestrado em Educação e Cultura, na linha de Formação de Professores (PPGEDUC/ UFPA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com pesquisa na área de formação de professores da Educação Infantil, membro dos grupos de Estudos e Pesquisa sobre Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEME); Educação Interdisciplinar da Amazônia (GPEBIAT/IFPA); Didática na Amazônia (DIFAM/UEPA). Professora da rede pública do município de Abaetetuba/ PA.  
**E-mail:** antonilda833@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0001-0116-6171>

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/0291292083698650>

# PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS ACERCA DE SUJEITOS NEGROGAYS NA EDUCAÇÃO

*Matheus Oliveira da Costa<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Ser negro no Brasil é uma existência complexa o suficiente, pois escancara as redes de discriminação estruturais e históricas da sociedade brasileira ao hierarquizar, de maneiras diferentes, os sujeitos por causa da cor da pele. Ao mesmo tempo, ser gay não está envolto em flores e purpurina, já que a homofobia é algo culturalmente construído no país, onde se vigia a masculinidade de modo tão invasivo para “corrigir” quaisquer traços que não estejam de acordo com o padrão heteronormativo. A complexidade de ser negro e gay resulta em vivências que são constantemente apagadas e renegadas à margem da sociedade.

Negrogay, como grafado pelo Dr. Antônio José de Souza, em sua tese “Tornar-se Negrogay: A história de vida de um homem-professor situado e sitiado” de 2022, remonta a duas palavras centrais como uma forma de construir a aglutinação de sentidos que ambas trazem. Sua união é para além da semântica, também diz respeito a estigmas, violências e processos de subjetivação que o corpo negro e gay enfrenta na sociedade. Embora utilize este conceito como ponto de partida, acredito que estes homens experienciem em sua vivência muito mais que apenas a prerrogativa negativa e da dor, mas também amores, afetos e sucessos. Negrogay como termo cunhado por Souza (2022) em sua tese de doutorado, foi inspirado na obra “Amada”, da escritora Toni Morrison, de 2011. Na obra, quando se refere aos homens brancos, ela escreve “homembranco”, pois corresponde a um sujeito com ambos os elementos identitários. Vale destacar que o uso do termo negrogay neste artigo não trará aspas nem itálico, como recomendado para o uso de neologismos. Neste estudo o termo está posto para além de um neologismo ou uma categoria analítica e, sim como um conceito.

---

1 Professor Especialista em Promoção de Políticas Públicas em Educação e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). matheus.cost02@gmail.com.

Deste modo, por meio do viés interseccional, estas existências são validadas já que para Lima e Cerqueira (2012, p.7) o negro homossexual “é um habitante de dois mundos” e é “tido como portador de um distúrbio moral, da alma ou da natureza”. Isto é, estes sujeitos vivem nas entrelinhas, onde apenas a interseccionalidade pode reconhecê-los enquanto negros gays na sua integralidade. Por isso, é importante ressaltar que os estudos sobre interseccionalidade começaram antes mesmo de ser utilizado esse nome. A partir da visão de mulheres negras que teciam críticas ao feminismo branco, nos Estados Unidos no auge da década de 1940, e que reivindicavam a intersecção entre as categorias de raça, classe e gênero (Vigoya; Pinho, 2023). Desta forma, é possível costurar intercalações múltiplas que atravessam um mesmo indivíduo e clamam por um olhar profundo em suas vivências específicas (Crenshaw, 2002).

Esta “lógica de incorporação” de diferentes perspectivas em um mesmo sujeito é a base do pensamento interseccional, primeiro cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, enquanto percebia que mulheres negras eram atravessadas por vivências de problemas de gênero e de raça no meio jurídico (Collins; Bilge, 2020). Múltiplas identidades que a partir de agora eram postas em evidência. Crenshaw (2002) chama a atenção para a forma que outros marcadores sociais da diferença ampliam os horizontes uns sobre os outros, de forma que possam esclarecer eventuais lacunas. Raça explicaria dimensões que a sexualidade não conseguiria explicar sozinha, bem como a sexualidade ampliaria horizontes que a classe não atinge, e assim por diante.

Para Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade funcionaria como uma “ferramenta analítica”, pois abordaria problemas de desigualdades sociais a partir de territórios inter cruzados que estes sujeitos fariam parte. Por exemplo, um homem negro e gay, residente da região norte do Brasil teria vivências singulares que não incluem apenas vivências de raça, mas estas seriam combinadas a vivências de homossexualidade e territorialidade, criando uma nova lente para enxergar quem é este sujeito.

Sendo assim, a interseccionalidade veria o mundo invisível e reconheceria os eixos de poder que atravessam e inter cruzam os sujeitos com marcadores sociais diferentes. Crenshaw (2002, p. 177) define a interseccionalidade como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, ou seja, para o olhar interseccional é importante identificar como as desigualdades são formadas e como se relacionam entre si em um sujeito ou grupo específico.

No entanto, hooks (2024) traz uma importante ótica para a discussão interseccional, já que observa as relações sociais e seus eixos de poder entre as comunidades marginalizadas. A autora discute como a homossexualidade é enxergada por grupos de negros, já que para muitos negros a homossexualidade

é um “critério para a autêntica negritude”. Negros homossexuais são verdadeiros traidores.

Sendo assim, a lógica interseccional pensa nos sujeitos de forma coletiva e plural e não isolada. Ela não ignora a complexidade de relações que um sujeito apenas pode estar envolvido (Gomes, 2024). Um dos expoentes da teoria interseccional no Brasil, Lélia Gonzales (1982), afirmava um entrelaçamento único entre o racismo e sexismo no país, pois estas forças carregam também o legado histórico-cultural das desigualdades explícitas.

A interseccionalidade torna estas vivências visíveis e torna categorias diferentes em interesses de pesquisa, pois busca compreender e explicar como as relações sociais se sobrepõem e singularizam nos sujeitos (Collins; Bilge, 2020). Para além disso, a interseccionalidade se apoia em interconexões e ligações entre mais de um marcador social da diferença para reconhecer sujeitos e identidades anteriormente ignoradas.

É uma teoria transdisciplinar que busca interpretar a complexidade das identidades por meio da integração de grandes eixos de diferenciação social como gênero, orientação sexual, raça, classe social, idade, entre outras, refutando o entendimento simplista de soma e/ou hierarquização entre os marcadores da diferença. Tal abordagem vai além do reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão, operando nas interações e nas contingências da produção e reprodução das desigualdades sociais (Fonseca *et al.*, 2025, p. 1746).

Nesta perspectiva, a visão interseccional é mais que apenas a soma de opressões, mas também possibilita refletir sobre atravessamentos de raça, gênero, sexualidade, classe e entre outros que, em conjunto e a forma como abraçam o fluxo de forças presentes em cada marcador e revelam uma intensa, coordenada e complexa rede de poder por trás das cortinas.

Estas redes de poder regulam vivências e demonstram estar em vários níveis e intensidades ao longo que novas relações sociais aparecem e reflexões sobre as existentes passam a acontecer. Foucault (2014) inferiu que existia intenções e valores de poder embutidos em alguns setores da sociedade, como quartéis e escolas. O poder, para o autor, exerce-se como uma dinâmica em domínio: cria-se uma reação em cadeia onde cada sujeito vigia a si próprio e o próximo, isto é, o poder se estabelece por meio de uma tecnologia específica que produz e conduz gestos de maneira sutil e discreta.

Segundo este autor, o poder não se totaliza, mas existe nas relações e práticas construídas na estrutura social. Portanto, poder se apresenta em diversos mecanismos que atuam para alcançar o controle social, para que assim, estes cumpram seu papel necessário ao funcionamento e manutenção do modelo de sociedade.

## O QUE DEVO ESCOLHER: SER NEGRO OU SER GAY?

*Não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo para me derrubar. E quando elas aparecerem para me derrubar, não irá demorar a que apareçam para derrubar você*  
(Audre Lorde).

Ser negrogay é uma existência complexa e profunda que homens negros e homossexuais vivem. Em muitos dos casos chega a ser confuso, pois a figura do homem já é expressa em um padrão de virilidade e está cercada pelas redes que regem a postura, comportamento e papel social que a masculinidade reserva a estes (Connell, 1995). Já a negritude, parece acentuar ainda mais a figura do homem para um sujeito quase bestial, como Fanon (2025) cita que o negro virou significado de homem forte, sexual, potente, entre outros. Como se a masculinidade no negro fosse elevada a mil potências.

Desse modo, surge a figura do homem negro e gay como uma afronta a duas existências que parecem – apenas parecem, mas não necessariamente são – contraditórias: o ser negro e ao ser gay. Entre seus pares, é difícil encontrar a aceitação que apenas se sonha em ter pela sociedade geral. Ele é negro demais para ser gay e gay demais para ser negro. É como ele fosse errado duas vezes.

Mundell (2013, p. 4) afirma que em uma sociedade racista e homofóbica, o sujeito negrogay não existe. Ele faz parte de uma “comunidade imaginada”, que propriamente existiria apenas em um mundo ideal. Estes sujeitos vivem na fronteira do existir e, eles são forçados a escolher seu destino, diante da sociedade: ser gay ou ser negro, já que o “natural” para o homem negro não é ser gay. E vice-versa.

No caso dos LGBTQIAPN+ negros, eles pertencem às comunidades imaginadas negra e gay respectivas, tanto quanto devem pertencer à sua própria comunidade imaginada, porém não existe. Eles são habitualmente expulsos da comunidade negra então assimilados na comunidade gay, liderada por brancos. Conforme Munõz (1999) e Collins (2005), há uma presunção comum nas sociedades ocidentais e ocidentalizadas que todos os negros são heterossexuais e que todos os LGBTQIAPN+ são brancos. O negro gay, a lésbica negra... eles não existem, por serem ligados à natureza e à naturalidade (Mundell, 2013, p. 4).

O sujeito negrogay vivenciaria a negação dos dois mundos que habita (Lima; Cerqueira, 2012), pois ele representa a recusa dos estereótipos e estigmas que estão presentes nos seus dois principais marcadores sociais. Construindo, desta maneira, um novo sujeito social. Uma nova identidade. A imagem do homossexual negro é constantemente desafiada pela branquitude e pela

heteronormatividade. Sua identidade é produto da negação de dois sistemas que se articulam entre si.

Neste sentido, os negrogays atuam como seres políticos que são fonte de resistências às normas e padrões sociais, historicamente impostos, pois aqui são entendidos como sujeitos não reconhecidos, mas que buscam seu lugar de direito à luz do sol, exaltando sua caminhada em trilhas que se cruzam e se entrelaçam.

Hall (2006) afirma que o conceito de identidade na pós-modernidade é fragmentado, pois aporta mudanças significativas que deslocam e descentralizam estruturas de poder na sociedade, fazendo emergir novas identidades, novos sujeitos que antes estavam escondidos e apagados. O sujeito pós-moderno, de acordo com Hall (2006) é composto por várias identidades que são descontínuas e contraditórias, formando e transformando-se em “uma celebração móvel”, na medida que estabelecem relações representativas e/ou interpretativas com os sistemas culturais que estão inseridas.

Woodward (2000) define a identidade como um produto relacional, pois depende de algo de fora para existir. A identidade se estabelece a partir de um contexto histórico e cultural. É um produto social, ou seja, parte da diferença do “eu” para com o “outro”, para o sujeito formar sua identidade apenas a partir do momento em que convive com outro indivíduo. Esta diferença é marcada pela exclusão e pela negação, já que antes de afirmar que “eu sou”, primeiro afirma-se que “eu não sou”.

A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (Woodward, 2000, p. 13-14).

Deste modo, a construção da identidade também estaria envolvida nas relações de poder, pois atende a “sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas” (Woodward, 2000, p. 13). Assim, a partir do princípio destas relações: quem decide “o que se é” e “o que o outro é” legitima um processo marcado por tecnologias políticas de controle de significados, isto é, a definição da identidade e da diferença sempre é feita por grupos em oposição.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2000, p. 81).

As relações de poder surgem nesta nova dinâmica social que se estabelece na sociedade. Segundo Michel Foucault (2014), às sociedades ocidentais obedecem às normas e regulamentações que garantem seu desempenho efetivo, para que estas mesmas sociedades se sustentem em uma lógica de poder. Para o autor, o poder é a força maior que controla a sociedade e institui as instâncias de autoridade e reitera técnicas e mecanismos, como a disciplina e a obediência, para garantir seu funcionamento. Faz-se, também, presente em todos os campos e todas as esferas, o poder é um fator fundamental para as relações humanas, pois seria uma rede “microfísica e difusa” que atua sobre todos os indivíduos.

Não há como negar que o corpo humano acaba sendo moldado pelo poder, criando uma anatomia política, Foucault (2014) a caracteriza como definitiva para o domínio sobre os corpos de outros, para que operem como se quer. Logo, poder gera domínio dos corpos e os disciplina. Esta mesma disciplina torna os corpos fortes e úteis para serem lucrativos, porém não fortes o suficiente para se revoltar.

Tendo isto em vista, é possível traçar paralelos entre os movimentos de identidade, raça e sexualidade já que estes três são cruzados pelas relações de poder. No entanto, apesar de parecer algo novo e recente, é importante frisar que estas identidades sempre estiveram presentes na história da sociedade.

No Brasil, o movimento “Adé Dudu” representa que a luta dos negros homossexuais brasileiros também é uma luta histórica por direitos, representação e cidadania. A denominação “Adé Dudu” – Grupo de Negros Homossexuais, advém do iorubá e significa negro homossexual e foi um movimento social criado na cidade de Salvador - BAHIA no dia 14 de março de 1981. O grupo foi fundado com o intuito de apontar a singularidade da existência que homens negros vivenciavam, pois eram repreendidos tanto por brancos quanto pelos próprios negros (Géledes, 2025).

## **A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NEGROGAY EDUCADOR**

Para compreender a atuação profissional de educadores negrogays, é necessário considerar modos de reconhecimento, exclusão, desvalorização presentes nas dinâmicas sociais que atravessam a educação brasileira (Souza, 2022). É refletir sobre sujeitos marcados e perseguidos e seus caminhos que trilham.

Portanto, o sujeito negrogay, que aqui divide as repressões aglutinadas do racismo e da homofobia, passa por um sistema educacional como estudante que violenta, esconde e “corrige” este corpo estranho (Louro, 2020). Um estudante negrogay torna-se um educador negrogay que é atravessado por diversos marcadores sociais como raça e sexualidade, qualificando suas possíveis relações

com o outro, com o mundo que vivem e que estão inseridos. Partindo do ponto de vista que o sistema educacional é um sistema de controle social (Alvárez-Uría, 1996), como se delineia a trajetória de homens negrogays no papel profissional de educadores?

Para responder a esta questão, é necessário olhar como este sistema educacional está disposto culturalmente. É impossível dissociar a educação do meio cultural que está inserida e inclui regras, normalizações e legitimidades que vem de um berço de ideais e visões que desconsideram a pluralidade da educação. A escola, como uma das instituições mais relevantes, portanto, assume um papel fundamental nesta disputa, onde seu aspecto de controle legitima as diferenças e discriminações, com seu modelo panóptico de vigilância e controle (Foucault, 2014), tanto de práticas quanto de currículo, se estabelece em cada indivíduo o sentimento de vigiado e vigiante do outro, estruturando as divisões dicotômicas na escola, ou seja, o espaço escolar torna-se um espaço repressor onde estudantes são sujeitados a disciplina e subordinação.

Deste modo, é inegável que o sistema educacional brasileiro absorve ideais preconceituosos e reguladores, presentes fortemente na cultura, e acaba por instituir o lugar do conhecimento como o lugar do desconhecimento e da ignorância, especialmente em relação à sexualidade (Louro, 2000), e fecha os olhos para os racismos do dia a dia (Gomes, 2024), garantindo que a luta e a resistência destes grupos e sujeitos no campo educacional, ainda sejam justificadas e necessárias.

Portanto, o lugar do negro homossexual na estrutura social é obedecer às regras e normas muito bem delimitadas, atendendo a um verdadeiro mecanismo de dominação simbólico que estabelece sujeição dos corpos negros “feminilizados”, transformando estes homens em objetos na grande pirâmide da hierarquia social (Pinho, 2008).

As formas de operacionalização do racismo e da homofobia podem ser interpretadas como resultado da disciplina, justamente porque permitem o controle minucioso das operações do corpo e asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade. Embora funcionem de maneiras diferentes, o racismo e a homofobia têm efeitos parecidos e procuram direcionar os indivíduos aos quais se referem com a intenção de torná-los normalizados. Dos negros e dos homossexuais, espera-se que tomem como referência de normalização a heterossexualidade e a branquidade hegemônicas (Oliveira, 2017, p. 46-47).

É neste sentido que o negro homossexual estudo é discutido neste texto, como uma nova identidade capaz de questionar os limites do ser e confrontar as barreiras de redes de controle que, incessantemente, buscam fazê-los trilhar em uma caminhada que não condiz consigo.

Segundo Pinho (2008, p. 275), o “homossexual negro é um escândalo”, pois sua existência desafia modelos prontos e comportamentos que o cercam, resultando num sistema onde tanto a negritude, quanto a sexualidade são produzidas de acordo com fatores culturais que, por sua vez, definem ideais de masculinidades para estes sujeitos. Desta forma, estes sujeitos são atravessados por intercalações múltiplas e clamam por um olhar profundo em suas vivências específicas (Crenshaw, 2002).

Esta “lógica de incorporação” de diferentes perspectivas em um mesmo sujeito é a base do pensamento interseccional, primeiro cunhado por Kimberlé Crenshaw, enquanto percebia que mulheres negras eram atravessadas por vivências de problemas de gênero e de raça. As múltiplas identidades que a partir de agora eram postas em evidência. Por este motivo, negrogay não funciona apenas como uma categoria aglutinada de dois marcadores da diferença, mas como um exemplo de que estas categorias não estão hierarquizadas ou dissociadas uma das outras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os negrogays que são educadores atuam como seres políticos que são fonte de resistências às normas e padrões sociais, historicamente impostos. E dentro do sistema educacional, atuam principalmente nas lacunas que o currículo permite, mas ainda apagando-se para caber lá dentro. Falar sobre negrogays na educação é falar sobre sujeitos silenciados, pois querendo ou não, estão presentes na vida social e fazem parte do sistema educacional. Mas então qual o problema?

O problema é que eles são enxergados por uma cascata de questões que os faz sucumbir à invisibilidade ou a negação de si. Estes homens se apagam para não sofrer homofobia ou fogem para não sofrer racismo, sua existência é sobreviver. Sendo assim, nos resta apenas mudar o sistema. Combater violências e trazer estes sujeitos, estes “corpos estranhos” para os lugares que não os querem.

Aliado a isso, Gomes (2024) traz que a imagem do negro na escola é construída a partir da visão da branquitude. Para além de uma hierarquização social dentro da escola, existe uma sistematização de posições que são historicamente construídas e que perpetuam até os dias atuais. É evidente que o sujeito homossexual negro, partindo de uma visão heterossexual branca hegemônica, é atingindo por estigmas e atravessado por dispositivos de controle social (Oliveira, 2017).

É evidente que a figura do negrogay tem nuances próprias que contestam por si só as bases estabelecidas pelas masculinidades hegemônicas, pelo sistema

racista e por uma sociedade que não os enxerga como sujeitos múltiplos e interseccionais. No entanto, acredito que justamente neste ponto que se encontra sua força. Deve-se ressaltar que, no que se refere ao homem jovem gay, negro e educador, são escassas as pesquisas que combinem estes marcadores sociais em uma única investigação. Sendo assim, promover investigações que versem sobre raça e sexualidade no campo educacional favorece a visibilidade de múltiplos atravessamentos e afirma a educação como campo de disputa político-social (Freire, 2011) e desenvolvendo subsídios teóricos e empíricos para fomentar discussões e debates acerca do papel de educadores negros e gays na sociedade.

Sendo assim, ao quebrar práticas e pensamentos preconceituosos, possibilita-se construir espaços novos onde todos possam conviver como cerne da questão. Acredito que estas visões possam sim dissipar as pesadas nuvens e fazer estes sujeitos brilharem à luz do dia, por que o negro homossexual é sim um escândalo!

## REFERÊNCIAS

ALVÁREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, p. 32-42, 1996.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**: Porto Alegre. 20 (2). p. 185-206. jul/dez. 1995.

COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Black sexual politics**: African Americans, gender, and the new racism. Nova Iorque: Routledge Press, 2005.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. **Feminist Theory and Antiracist Politics**, University of Chicago Legal Forum: v.1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso: 27 abri. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, S.I, n. 1, p. 171-180, 2002.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRITO, Leandro Teófilo de; SILVA, Samara Oliveira; MOREIRA, Fabille Mara Assumpção. “SER PRETO, SER GAY, COMO ISSO PODE?” DEBATENDO MASCULINIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1744-1763, 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: O nascimento da prisão, 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: Em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA; REDE DE HISTORIADORES NEGROS; ACERVO CULTNE. **Adé Dudu**: Caminhos LGBT+ na luta negra. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/ad%C3%A9-dudu-caminhos-lgbt-na-luta-negra-geledes-instituto-da-mulher-negra/0AXxedunbpfeIA?hl=pt-BR>. Acesso em: 3 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Elaine (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. 7.ed. Selo Negro Edições: São Paulo, 2024.

GONZALEZ, Leila. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Leila; HANSELBAG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

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

HOOKS, bell. **Salvação**: pessoas negras e o amor. Tradução: Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante. 2024.

LIMA, Ari; CERQUEIRA, Felipe de Almeida. Identidade homossexual e negra em Alagoinhas. **Bagoas - Estudos gays**: gêneros e sexualidades, v. 1, n. 01, 2012.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria *queer*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORRISON, Toni. **Amada**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MUNDELL, John Andrew. As masculinidades de homens negros gays em Salvador da Bahia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013. **Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2013. p. 1-12.

MUÑOZ, José Esteban. **Disidentifications**: queers of color and the performance of politics. Minneapolis, EUA: University of Minnesota Press, 1995.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação – Curitiba, 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

PINHO, Osmundo. Relações raciais e sexualidade. *In*: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio. (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2.ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Antônio José de. **TORNAR-SE NEGROGAY: A história de vida de um homem-professor situado e “sitiado”**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

VIGOYA, Mara Viveros; PINHO, Osmundo. Interseccionalidade. *In*: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTTS, Alex. **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.194-202.

### **SOBRE O AUTOR:**

**MATHEUS OLIVEIRA DA COSTA** é Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas (PPGED/UEPA). Possui especialização em Promoção de Políticas Públicas em Gênero e Sexualidade na Amazônia (PPGDDA/UFPa) e graduação em Pedagogia também pela UEPA. Membro da equipe de comunicação da Revista Cocar. Integra o Grupo de Pesquisa JEDS - Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades.

**Email:** matheus.cost02@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7748-4723>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8002512060720988>

# **RESISTIR PARA EDUCAR: REFLEXÕES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE O NEOCONSERVADORISMO E A TRÍADE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE**

*João Vinicius Monteiro Ferreira<sup>1</sup>*

*Lucélia de Moraes Braga Bassalo<sup>2</sup>*

## **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA**

O cenário educacional brasileiro das últimas décadas tem sido marcado por intensos debates em torno das temáticas de gênero, raça e sexualidade. Esses debates ganharam visibilidade tanto por meio de movimentos sociais; políticas públicas voltadas à promoção da diversidade quanto pela reação de setores conservadores que veem nessas discussões uma ameaça aos valores conservadores tradicionais (Yannoulas; Afonso; Pinelli, 2021).

Observa-se em diversas partes do mundo o fortalecimento do neoconservadorismo que adentra o campo da educação. Esse movimento sustenta-se em valores tradicionalistas, moralistas, nacionalistas e, por vezes, religiosos, buscando preservar hierarquias sociais e culturais historicamente constituídas. No âmbito educacional, manifesta-se por meio da restrição ou silenciamento de temas relativos à diversidade e diferença (Biroli, 2018).

Sendo assim, a tríade: gênero, raça, sexualidade é empregada, neste contexto, com o papel central na trama cuja vulnerabilidade é protagonista; são justamente essas categorias que, ao serem atacadas ou invisibilizadas, revelam o alcance conservador no processo formativo do ser. A escola, como espaço por excelência da (re)produção de valores sociais, torna-se campo de disputa, onde se confrontam projetos de mundo e intenções.

Assim, o avanço do neoconservadorismo, tem produzido uma série de retrocessos nos direitos humanos e políticas educacionais. Esse fenômeno manifesta-se na disseminação, por exemplo, de discursos que apoiam a falácia da “Ideologia de Gênero” e em tentativas de censurar conteúdos que tratam sobre diversidade,

---

1 Mestrando em Educação. PPGED/UEPA. viinimont@gmail.com.

2 Doutora em Educação. PPGED/UEPA. lucelia.bassalo@uepa.br.

feminismo, antirracismo e equidade social. Dessa forma, contribui para o aumento de concepções conservadoras, enaltece a ordem, isto é, a conjuntura da família tradicional conservadora; o patriarcado (Weller; Bassalo, 2020).

Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre as implicações desse movimento para o campo da educação, compreendendo que ele atua na (re) produção de condutas que influenciam a sociedade, refletindo-se no sistema educacional. Logo, surge a questão: como o avanço do neoconservadorismo afeta as concepções e práticas educacionais relacionadas às questões de gênero, raça e sexualidade?

É importante dizer que o texto está dividido em cinco seções, cada uma reflete um ponto considerado extremamente importante para a discussão, logo: Trilhas teórico-críticas de uma análise reflexiva centraliza o aspecto metodológico do Ensaio; Pedagogia ameaçadora: o neoconservadorismo traz os efeitos do movimento conservador na educação; Pedagogia da defesa: libertação e hegemonia enfatiza os ideais de Paulo Freire e Antônio Gramsci; Pedagogia da resistência: rotas (trans)formadoras nos conduz a pensar a educação como ferramenta emancipatória; Caminhos para resistir finaliza o ensaio, mas não a importância de se debater sobre o assunto.

## **TRILHAS TEÓRICO-CRÍTICAS DE UMA ANÁLISE REFLEXIVA**

O presente trabalho caracteriza-se como um Ensaio Teórico-Reflexivo, de abordagem Qualitativa e enfoque Crítico-Interpretativo. Essa metodologia parte do entendimento de que a produção do conhecimento científico não se baseia apenas na descrição de fenômenos empíricos, mas também envolve o exercício da interpretação, problematização e construção teórica sobre a realidade.

De acordo com Severino (2016), Ensaio Teórico-Reflexivo constitui um tipo de pesquisa que se fundamenta na interpretação crítica de contribuições teóricas já produzidas, com o intuito de formular novos questionamentos e promover a ampliação do debate científico. Diferentemente de uma revisão sistemática, por exemplo, o ensaio não busca apenas sintetizar o estado da arte, mas propor novas articulações reflexivas, assumindo, de maneira intensa, a voz e a posição argumentativa do pesquisador diante do objeto de estudo.

Através do diálogo crítico com a literatura, toma-se como eixo central a análise das contribuições de escritos que centralizam a educação e seus atravessamentos. Assim, a seleção das fontes, sobretudo, para a temática deste estudo, ocorreu a partir de debates realizados durante as aulas do Mestrado em Educação na disciplina “Estudos de Gênero, Educação e Formação de Professores”, ministrada pela professora Dr.<sup>a</sup> Lucélia Bassalo e a professora Dr.<sup>a</sup> Lana Macedo.

É importante inferir, que o enfoque adotado permite compreender o fenômeno estudado a partir de um olhar analítico e interpretativo, onde articula conceitos e perspectivas distintas sem pretender esgotar o tema. Então, a reflexão aqui desenvolvida busca evidenciar as tensões, contradições e possibilidades que emergem do confronto entre o pensamento crítico e as práticas conservadoras que marcam a educação em sua atualidade.

Isto é, como destaca Minayo (2012), a pesquisa qualitativa tem como propósito compreender os significados atribuídos pelos sujeitos e pelos contextos socioculturais aos fenômenos investigados. No caso deste Ensaio, o foco não está centrado exclusivamente em sujeitos empíricos, mas nos discursos teóricos e políticos produzidos por eles. Portanto, fundamenta-se na análise, interpretação teórica e argumentação crítica realizada por intermédio de Yannoulas (2021); Biroli (2019); Louro (2004); Junqueira (2017); Seffner (2020) entre outros.

Dessa forma, Ensaio Teórico-Reflexivo é também um ato de criação intelectual e política ao privilegiar a reflexão sobre a realidade educacional busca-se contribuir para o fortalecimento e debate de uma educação comprometida com a diversidade, democracia e emancipação. Portanto, o objetivo principal é apresentar, em forma de debate, caminhos teóricos e pedagógicos para resistir às ameaças e efeitos do neoconservadorismo sob a educação, sobretudo, no que tange a tríade gênero, raça e sexualidade.

## **PEDAGOGIA AMEAÇADORA: O NEOCONSERVADORISMO**

Neoconservadorismo constitui um movimento político, econômico e cultural que se consolidou nas décadas de 1970 e 1980, em especial nos Estados Unidos e no Reino Unido, como reação às transformações sociais provocadas pelos movimentos feministas, negros e estudantis das décadas anteriores. Sob os governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, este movimento uniu a racionalidade econômica neoliberal à restauração de valores morais tradicionais, como a família heteronormativa, a autoridade e a religiosidade cristã (Oliveira; Oliveira, 2018).

Como observa Michael Apple (2003), trata-se de um projeto de hegemonia cultural que articula economia de mercado e controle moral, buscando reconduzir a sociedade a uma “ordem” anterior, idealizada e hierárquica. Combina liberalismo econômico com forte ênfase em valores tradicionais, moralismo, autoridade e nacionalismo.

No Brasil, ganha força a partir de 2010, em um contexto de crise política e de reação às políticas de inclusão social que marcaram o início do século XXI. A emergência de discursos contrários às pautas de gênero, raça e sexualidade, amplificados pelas redes sociais e por segmentos religiosos, exemplifica o

que Henry Giroux (2018) denomina “Pedagogia da Regressão Moral”: uma tentativa de capturar a esfera pública e educacional por meio de narrativas que naturalizam a desigualdade e criminalizam o pensamento crítico. Assim, o campo educacional torna-se um terreno de disputa simbólica, onde se travam batalhas pelo controle dos sentidos do que é ensinar, aprender e formar.

A influência neoconservadora na educação se manifesta de modo concreto em iniciativas como o movimento “Escola Sem Partido”, que, sob o argumento da neutralidade, propõe uma escola desprovida de posicionamento político, crítico e moral. Entretanto, como afirmam Saviani (2010) e Macedo (2017), a educação é, por natureza, uma prática política, e não pode se furtar à tarefa de problematizar as relações de poder e as desigualdades que atravessam a sociedade.

A “neutralidade” proposta por tais movimentos revela-se, portanto, uma forma de censura e de manutenção do *status quo*, ao impedir o debate sobre questões como gênero, raça, classe e sexualidade, temas fundamentais para uma pedagogia democrática sejam realizados na escola e reforçam a lógica da subordinação e da invisibilização de grupos historicamente marginalizados. Apple (2003) e Miskolci (2012), destacam que essa suposta “neutralidade” pedagógica é, na verdade, uma estratégia para legitimar visões conservadoras e excluir perspectivas críticas.

É importante destacar que debates em torno da tríade em questão são indispensáveis para compreender as estruturas de poder e desigualdade que atravessam a sociedade, mas são constantemente atacados, ameaçados e oprimidos. Judith Butler (2003) problematiza a ideia de gênero como essência, afirma que é uma construção social e performativa, constantemente reiterada por normas culturais; entretanto, justifica que compreendê-lo no espaço educacional implica reconhecer como as identidades são moldadas e disciplinadas por discursos hegemônicos.

bell hooks (2019), por sua vez, destaca que esses ataques, ameaças e opressões não podem ser entendidos de forma isolada, pois estão intrinsecamente ligados ao racismo e ao capitalismo. Na escola, tais opressões se manifestam nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nas relações entre docentes e discentes, agora intensificados com a crescente do neoconservadorismo. Como afirma Louro (1997), a escola é um espaço onde se ensina também sobre masculinidades, feminilidades e sexualidades, ainda que de forma implícita ou silenciosa. Desse modo, omitir esses temas é uma forma de manter as desigualdades intactas.

Os efeitos são perceptíveis na despolitização do espaço escolar, restrição da autonomia docente e precarização do pensamento crítico. A imposição de uma racionalidade tecnicista e instrumental, centrada na meritocracia e na

eficiência, esvazia o caráter emancipatório da educação e relega o conhecimento a uma função meramente utilitarista, o que Paulo Freire cunha de “Educação Bancária”.

Conforme alerta Boaventura de Sousa Santos (2019), vivemos uma “sociologia das ausências”, na qual saberes e vozes subalternas são sistematicamente invisibilizados em nome de uma suposta universalidade cultural. Nesse sentido, o neoconservadorismo contribui para reforçar a colonialidade e a homogeneização.

Compreender como o neoconservadorismo atua na educação implica reconhecê-lo enquanto projeto de poder e de controle simbólico, onde busca disciplinar corpos e mentes sob a aparência de neutralidade moral. Mais do que uma reação ao progressismo, trata-se de uma ofensiva cultural articulada a interesses econômicos e políticos, que pretende redefinir o papel social da escola (Seffner, 2020).

Resistir a essa lógica exige reafirmar uma educação crítica, libertadora e plural, como defendem Giroux (2018) e Freire (1996), comprometida com os direitos humanos e com a justiça social. Em tempos de retrocesso e conservadorismo, a defesa da escola pública e democrática torna-se um ato de resistência e de esperança.

## **PEDAGOGIA DA DEFESA: LIBERTAÇÃO E HEGEMONIA**

Paulo Freire (1996) e Antônio Gramsci (2001) fornecem uma base essencial para a reflexão crítica sobre o papel da educação na transformação social. Ao unir as concepções, espera-se a superação da “Educação Bancária”, através da pedagogia dialógica, libertadora e crítica, que reconheça o aluno como sujeito de conhecimento e da história havendo assim a ascensão do sujeito subalterno a partir da hegemonia.

Em tempos de crescimento do neoconservadorismo, retomar o legado de Freire e Gramsci é reafirmar o caráter político da educação. O ato de ensinar e aprender não é neutro: envolve escolhas éticas e ideológicas. Assim, silenciar os debates sobre gênero, raça e sexualidade constitui um ato de opressão, na medida em que nega a pluralidade das existências humanas e a possibilidade de formar sujeitos críticos.

A Pedagogia da Defesa, que propomos neste Ensaio, é inspirada nas concepções de Paulo Freire e Antônio Gramsci, propõe uma educação que resiste às formas de dominação e promove a emancipação dos sujeitos por meio da consciência crítica. Essa proposta se torna ainda mais relevante quando aplicada aos debates sobre gênero, raça e sexualidade na educação, uma vez que estes têm sido alvo de censura e deslegitimação por movimentos neoconservadores.

As concepções desses grandes nomes da educação nos ajudam a compreender que a luta por uma educação libertadora e hegemônica passa, necessariamente, pela defesa do direito de discutir as diferenças, de reconhecer as opressões históricas e de construir coletivamente uma cultura democrática e inclusiva (Bassalo, 2010).

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2020) destaca um movimento de reconhecimento que rompe com as correntes do sistema neoliberal. Ao propor que “ninguém educa ninguém, mas todos se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020, p. 95), ele afirma que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos (re)unidos de maneira coletiva. Assim, ignorar as experiências relacionadas ao gênero, raça e sexualidade é negar a própria humanidade dos educandos, isto é, seu coletivo.

O Diálogo é um grande instrumento no que tange a ruptura com o movimento ameaçador, pois, é uma forma de se fazer ecoar vozes silenciadas, que encontram espaço para se expressar, problematizar o mundo e se libertar de opressões que historicamente as marginalizam. Falar sobre diversidade, portanto, não é doutrinar, mas humanizar o processo educativo.

A promoção de uma Pedagogia da Defesa pode se tornar uma rota ética e política diante das tentativas de silenciar esses debates. Freire (2020) nos ensina que o silêncio imposto é uma das formas mais sutis de opressão. Ao defender o direito de debater gênero, raça e sexualidade, o educador está defendendo o próprio sentido da educação como prática da liberdade. A recusa em tratar desses temas na escola representa a manutenção de uma estrutura opressora que naturaliza o racismo, o sexismo e a LGBTQIA+fobia.

A Pedagogia da Defesa se faz resistência contra toda forma de desumanização, afirmando o diálogo e a conscientização como instrumentos de libertação. Gramsci (2001) destaca que as classes dominantes mantêm seu poder não apenas pela força, mas pelo controle das ideias e valores disseminados na sociedade. Debater a tríade nas escolas é, portanto, um ato contra-hegemônico, significa desafiar a cultura dominante que naturaliza desigualdades e invisibiliza sujeitos subalternizados.

A essência da luta pela hegemonia é disputar o sentido comum das coisas, ressignificar o que foi historicamente usado para oprimir e transformar o conhecimento em instrumento de emancipação. Freire (2020) e Gramsci (2001) convergem na compreensão de que educar é sempre um ato político e a neutralidade pedagógica serve à manutenção da dominação. Ao não discutir gênero, raça e sexualidade, a escola está, de fato, tomando partido da opressão.

Dessa forma, a Pedagogia da Defesa propõe justamente o contrário; tomar partido da libertação, dignidade e justiça social. A educação, nessa perspectiva,

deve ser espaço de escuta, reflexão e ação transformadora, onde todos possam reconhecer-se como sujeitos de direitos e de história. A presença desses debates nas escolas também fortalece o desenvolvimento da consciência crítica, conceito central em ambos os pensadores. Para Freire (2020), essa consciência nasce da problematização do mundo vivido; para Gramsci (2001), ela é fruto da organização coletiva em torno de uma nova visão de sociedade.

Ao discutir gênero, raça e sexualidade, a escola possibilita que os estudantes compreendam as estruturas de poder que moldam suas vidas e os convida a participar ativamente da construção de uma realidade mais justa. Essa é uma forma concreta de praticar a Pedagogia da Defesa, defendendo o direito de existir, de falar e de ser reconhecido.

Além disso, as concepções de Freire (2020) e Gramsci (2001) ajudam a compreender que a luta por inclusão à diversidade é também uma luta pela libertação da consciência. O racismo, machismo e a homofobia não são apenas preconceitos individuais, mas expressões de uma cultura hegemônica que precisa ser questionada e transformada. A escola, como espaço formador, tem o dever de enfrentar essas estruturas e promover um novo modo de pensar e conviver. Essa é uma ação profundamente freireana e gramsciana: transformar o senso comum em consciência crítica e a opressão em solidariedade.

Dessa forma, a Pedagogia da Defesa pode se tornar uma prática viva de resistência e libertação. Ao articular as concepções destes dois autores, ela reafirma o papel da educação como instrumento de luta política e de construção de novos significados para a vida social. Defender o debate sobre gênero, raça e sexualidade nas escolas é defender a própria essência democrática da educação, o direito de todos aprenderem a pensar, questionar e transformar o mundo.

## **PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA: ROTAS (TRANS)FORMADORAS**

Apesar do contexto desafiador, emerge no campo educacional diversas iniciativas de resistência ao avanço neoconservador. Essas práticas se materializam em projetos pedagógicos críticos; grupos de estudos, como: o GEFES<sup>3</sup> (Gênero, Feminismos e Sexualidades) e o JEDS<sup>4</sup> (Juventude, Educação,

---

3 Grupo de pesquisa criado em 2019, cadastrado pelo CNPq, na Universidade do Estado do Pará (UEPA); liderado pela professora Dr.<sup>a</sup> Lana Claudia Macedo da Silva e a professora Dr.<sup>a</sup> Camila Claide de Souza de Souza Vale. Com duas linhas de pesquisa: Educação, Gênero e Sexualidade; Relações de Gênero, Raça, Classe e Feminismos.

4 Grupo de pesquisa, criado em 2014, cadastrado pelo CNPq, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), liderado pela professora Dr.<sup>a</sup> Lucélia de Moraes Braga Bassalo. Com quatro linhas de pesquisa: Juventude, Gênero e Sexualidade; Juventude História e Participação; Juventudes, Processos Educativos e Justiça Restaurativa; Juventudes, Sociabilidades Múltiplas e Conexões Digitais.

Gênero, Sexualidade e Sociabilidade); movimentos estudantis e formações docentes.

Nilma Lino Gomes (2012) destaca que a educação antirracista é fundamental para desconstruir o racismo institucional e garantir que o currículo contemple as contribuições e experiências da população negra. Assim, são marcos da luta por reconhecimento a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a história e cultura afro-brasileira, e da Lei 11.645/2008, que ampliou o ensino para incluir a cultura indígena.

Bento (2022) amplia o debate ao problematizar o que denomina de “Pacto da Branquitude”, ao evidenciar os mecanismos pelos quais a branquitude opera no interior das instituições, naturalizando privilégios e reproduzindo processos de exclusão. Resistir implica desvelar essas engrenagens silenciosas que sustentam desigualdades históricas. Nesse horizonte, a pedagogia deve vestir a resistência e assumir um compromisso antirracista, orientado pela ruptura do silêncio, pela denúncia do racismo estrutural e pela valorização das ancestralidades.

Nessa direção, Débora da Cunha (2016) aponta como ferramenta pedagógica fundamental a obra “Brincadeiras africanas para a educação cultural”, que ressignifica a ação educativa ao problematizar o racismo estrutural e incorporar práticas educativas milenares, mantendo vivas as raízes que sustentam e fortalecem as identidades dos sujeitos.

No campo das sexualidades e das identidades de gênero, as pedagogias *Queer* e Feministas Louro (1997) e Miskolci (2012) configuram-se como movimentos de ruptura com as normatividades historicamente impostas, provocando fissuras no que foi naturalizado e possibilitando a emergência das diferenças. Ao tensionar os regimes heteronormativos, essas pedagogias não apenas problematizam padrões excludentes, mas também favorecem a construção de subjetividades livres.

Nessa perspectiva, Jeanne Oliveira (2023), em “Práticas pedagógicas e gênero nas aulas de Ensino Médio em Belém”, evidencia que as identidades dissidentes carregam a potência de ressignificar o espaço educacional, transformando-o em um lugar de encontros e atravessamentos, no qual a rigidez da lógica binária se desfaz e os antigos mundos azul e rosa cedem lugar a paisagens múltiplas, vibrantes e profundamente coloridas.

Nesse sentido, Louro (1997) destaca que resistir também significa romper com as normas que produzem o que é considerado “normal” nos espaços públicos e privados. Ao questionar a heteronormatividade e o sexismo na escola, a autora propõe uma prática pedagógica que acolha os corpos e as identidades diversas, reconhecendo neles potentes formas de produzir conhecimento. Assim, a resistência se manifesta tanto na crítica às hierarquias quanto na valorização dos rostos que fazem a diferença.

Ao problematizar que o currículo é um campo de disputa política e cultural, toda seleção de conteúdos implica escolhas ideológicas, que incluem determinados (corpos) saberes e excluem outros (corpos) saberes (Silva, 2000). Assim, resistir pedagogicamente significa construir currículos críticos, capazes de problematizar as relações de poder, o eurocentrismo e o racismo.

Ao problematizar os ataques de caráter conservador dirigidos às discussões sobre gênero e diversidade no contexto escolar, Junqueira (2017), implica confrontar o moralismo e os discursos de ódio que têm sido disseminados e intensificados, em muitos casos, pela insurgência de conservadores (Weller; Bassalo, 2020). Nesse sentido, as pedagogias da resistência não se restringem apenas à defesa da diversidade, mas afirmam a pluralidade como um princípio ético, político e pedagógico fundamental.

Bassalo e Weller (2020) acrescentam ao debate uma dimensão afetiva, ética e profundamente crítica ao defenderem que a resistência também se constrói nas tramas cotidianas do cuidado, da solidariedade e do afeto que atravessam a prática docente. Para as autoras, o engajamento do professor com a promoção da emancipação humana exige uma formação ativa e comprometida, capaz de problematizar e enfrentar as múltiplas formas de opressão que incidem sobre os sujeitos no espaço educativo.

A centralidade do professor nesse processo de transformação é crucial, pois as pedagogias da resistência, nesse sentido, exigem um professor reflexivo, capaz de analisar sua prática, de resistir à padronização e de reinventar o ensino a partir do compromisso ético com a emancipação humana. Assim, a autonomia docente é também um gesto de resistência diante das políticas educacionais tecnicistas e mercantilizadoras (Pimenta, 1999). Nesse horizonte, a resistência não é uma reação isolada, mas um movimento contínuo de criação e reexistência. É um ato político de dizer “não” às injustiças e “sim” à transformação social.

Com a interculturalidade crítica, a escola se torna um espaço de diálogo entre culturas e saberes diversos. Assim, resistir significa reconhecer a pluralidade cultural como parte constitutiva da educação e promover a convivência respeitosa entre as diferenças (Candau, 2008). Brandão (1985) reitera que toda prática educativa é, essencialmente, um ato político. Inspirado na educação popular, ele afirma que resistir é devolver ao povo a palavra e o poder de interpretar o mundo. Nessa perspectiva, valorizar os saberes comunitários, o diálogo e o aprendizado coletivo é construir uma escola que aprende com o povo e não apenas sobre o povo. Portanto, a educação deve nascer da realidade concreta das pessoas e se voltar para a transformação dessa realidade.

Resistir é praticar uma ecologia de saberes, reconhecendo que não há um único modo legítimo de conhecer o mundo (Santos, 2010). Então, a Pedagogia da Resistência, deve ser inspirada nessa perspectiva, que promove a justiça

cognitiva, articulando saberes acadêmicos, populares, ancestrais e comunitários. Assim, a educação se torna espaço de descolonização do pensamento e de reconstrução das formas de saber e existir (Gonzales, 2020).

A interligação das concepções expostas revela que a Pedagogia da Resistência pode ser um projeto coletivo de humanização que se alimenta da crítica, mas também da esperança, entendidas como categorias políticas e pedagógicas. Assim, a resistência se faz na palavra, na escuta, no cuidado e na coragem de transformar o mundo a partir do espaço educativo (hooks, 2013).

## **CAMINHOS PARA RESISTIR**

Buscou-se, ao longo deste Ensaio, evidenciar caminhos teóricos e pedagógicos de resistência diante dos efeitos e ameaças do neoconservadorismo sobre a educação, com especial atenção à tríade gênero, raça e sexualidade. Essa tríade, muitas vezes tratada como ameaça pelos discursos conservadores, é, na verdade, eixo essencial para a construção de uma educação democrática, inclusiva e libertadora.

A escola, como espaço de formação, revela-se um campo de disputa simbólica e ideológica. O avanço do neoconservadorismo tenta transformá-la em instrumento de (re)produção de valores hierárquicos e excludentes, limitando o acesso ao pensamento crítico. Diante disso, torna-se necessário defender a liberdade, o diálogo e a diversidade. A resistência começa quando reconhecemos que educar é também um ato político, como nos ensina Paulo Freire.

Nesse sentido, a educação deve ser um ato de libertação e não de domesticação. O educador crítico é aquele que promove a leitura do mundo antes da leitura da palavra, estimulando a consciência e a autonomia dos sujeitos. Frente às tentativas de censura e silenciamento impostas pelo neoconservadorismo, a pedagogia engendrada pela defesa e resistência se torna um instrumento de enfrentamento e afirmação da vida.

No campo teórico, a resistência também se ancora em perspectivas críticas que compreendem a diversidade como um direito. Promover a convivência entre diferentes saberes, culturas e identidades é reconhecer o valor da pluralidade social. Assim, combater o neoconservadorismo implica construir uma pedagogia que acolha as diferenças e as transforme em potência pedagógica, e não em motivo de exclusão.

A questão racial é uma das dimensões mais urgentes. O racismo estrutural, ainda presente nas instituições, reforça desigualdades históricas e simbólicas. Romper com o pacto da branquitude é papel fundamental da educação comprometida com a justiça social. Isso exige currículos antirracistas, representatividade de corpos e a valorização de outras epistemologias.

Quanto às discussões de gênero e sexualidade, a resistência exige romper com a lógica heteronormativa e patriarcal que molda as relações. A escola é um dos principais espaços de produção de normas sociais, mas também pode ser lugar de sua (des)construção. Promover a educação sexual, o respeito às identidades LGBTQ+ e o combate à violência de gênero são ações pedagógicas que reafirmam o compromisso com a dignidade e os direitos humanos.

Os caminhos teóricos precisam materializar-se em práticas pedagógicas concretas, isto é, se fazer firme em cada passo. A resistência cotidiana se constrói nas metodologias que estimulam o pensamento crítico, escolha de materiais didáticos inclusivos, formação continuada de professores e abertura da escola ao diálogo. Cada ação educativa que valoriza a diversidade e questiona as estruturas de opressão representa um gesto político contra o avanço do conservadorismo.

Além disso, é fundamental fortalecer a formação docente. O professor é mediador do conhecimento e também agente político, capaz de tensionar discursos e promover novas formas de ver o mundo. A formação deve preparar o educador para lidar com temas lidos como “sensíveis” por justamente quebrar tabu, compreender o impacto das desigualdades e criar espaços seguros de aprendizagem.

Também é essencial reconhecer que a resistência é um ato coletivo. Nenhum educador resiste sozinho. A escola precisa estabelecer redes de solidariedade com movimentos sociais, universidades e coletivos culturais que lutam pela equidade e pelos direitos humanos. A articulação entre teoria e prática, escola e comunidade, pensamento e ação fortalece a capacidade de enfrentamento ao neoconservadorismo e amplia o alcance da transformação educativa.

Portanto, resistir ao neoconservadorismo é reafirmar o poder libertador da educação. A defesa da tríade gênero, raça e sexualidade não é apenas uma pauta pedagógica, mas uma luta civilizatória em defesa da vida e diversidade. A escola que se propõe crítica e democrática não se curva às tentativas de silenciamento; ela transforma, emancipa e liberta. Assim, os caminhos teóricos e pedagógicos aqui discutidos não representam um ponto de chegada, mas um horizonte de esperança, um chamado à ação e à construção de uma educação que reconheça na diferença a sua mais profunda beleza, valor e potência.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Relações de gênero e o papel da escola. *In*: Stevens, Cristina; TAROUQUELLA, Katia Cristina; CAMPOS, Tânia Mara; ZANELLO, Valeska (orgs). **Gênero e Feminismos**: Convergências (in) disciplinares. Brasília: Editora ExLibris, 2010.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; WELLER, Wivian. Igualdade de direitos ou heteronormatividade? Professores e professoras diante da homossexualidade. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2014305, p. 1-18, 2020.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 8 nov. 2025.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural**: entre o discurso e a prática. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. 1.ed. Castanhal: Tipo de Suporte, 2016. *E-book*. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.laab.pro.br/projeto/publicacoes/LAAB\\_e-book%20brincadeiras%20africanas%20para%20a%20educacao%20cultural.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.laab.pro.br/projeto/publicacoes/LAAB_e-book%20brincadeiras%20africanas%20para%20a%20educacao%20cultural.pdf). Acesso: 12 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **A Pedagogia e política da esperança**: teoria, cultura e ensino. Petrópolis: Vozes, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. De mãos dadas com minha irmã. *In*: HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 127-150.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista**: Da margem ao Centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de Gênero: A gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família tradicional”. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates Contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento “Escola sem Partido” e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n 1, p.16-25, jan/mar 2018.

OLIVEIRA, Jeanne Lima. **Práticas pedagógicas e gênero nas aulas de educação física no ensino médio de Belém**. 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Do Estado Do Pará, Belém, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, e2015010, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 391-408, 2020.

YANNOULAS, Silvia; AFONSO, Sophia; PINELLI, Lais. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: Falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **“Debate Público. Reflexión de Trabajo Social”** - Artículos Centrales. Buenos Aires/Argentina, ano 11, n. 21, 2021.

### **SOBRE OS AUTORES:**

**JOÃO VINÍCIUS MONTEIRO FERREIRA** é poeta, bixa preta afeminada amazônida, natural de Santa Izabel do Pará. É graduado em Pedagogia (UFPA), especialista em Políticas Públicas em Gênero e Sexualidade na Amazônia (PPGDDA/UFPA) e mestrando em Educação (PPGED/UEPA). Integra o grupo de pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades (JEDS/UEPA). Desenvolve pesquisas sobre heteronormatividade e corpos dissidentes no contexto escolar amazônico.

**E-mail:** viinimont@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-6838-7136>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0826775119177850>

**LUCÉLIA DE MORAES BRAGA BASSALO** é Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). É pedagoga e Professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade do Estado do Pará - (PPGED/UEPA). É coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS).

**Email:** [lucelia.bassalo@uepa.br](mailto:lucelia.bassalo@uepa.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0412-6052>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6941089571024585>

# A POLÍTICA DE COTAS COMO FORMA DE ACESSO TRANS-TRAVESTI AO ENSINO SUPERIOR: UM BREVE ENSAIO TEÓRICO ACERCA DA LUTA POR EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE TRANS

*Jonas Ravi Machado da Conceição<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A comunidade trans no contexto brasileiro é marcada pela luta incessante por direitos básicos de sobrevivência digna, sendo a luta por educação e permanência um dos recortes dessa luta histórica. A crença de que a transgeneridade é uma relação direta de anormalidade da natureza humana subjugou essa população a condições de precarização em seus acessos por muitos anos e, de forma recente, conseguimos observar o avanço de atores sociais pertencentes a esse recorte na ocupação de lugares sociais que antes eram inimagináveis.

Os corpos trans carregam socialmente o peso do distanciamento social em formato de expulsão compulsória<sup>2</sup> da escola e, mais ainda, do ensino superior. Para a cisnormatividade é muito mais provável imaginar um corpo trans sem acesso aos estudos, exercendo atividades econômicas informais ou na prostituição. No entanto, a luta por políticas afirmativas no ensino superior tem trazido esperança de um novo cenário para estes sujeitos.

No Brasil, a comunidade trans passou por diversos momentos de apagamento e marginalização, marcados a partir do contexto da Ditadura Militar, e em vista disso, por muitos anos, foi perpetuada a ideia de que pessoas trans não eram dignas de ocupar o ensino superior ou protagonizar áreas formais de trabalho, traçando, então, o estigma da prostituição e da empregabilidade

---

1 Mestrando em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Matemática, suas tecnologias e o mundo do trabalho (UFPI). E-mail: [jonasravimachado@gmail.com](mailto:jonasravimachado@gmail.com).

2 Termo discutido por Oliveira Júnior e Maio (2016) que se baseia na ideia de que as condições escolares de violência e abuso ocasionam o afastamento compulsório de pessoas trans como uma espécie de expulsão ligada ao repúdio ao corpo trans e tudo o que ele representa.

informal para a sobrevivência desses sujeitos, trazendo a necessidade de subversão em sua existência em diversos âmbitos, inclusive o educacional (Lopes, 2016).

O avanço de políticas neoliberais de padronização escolar evidencia cada vez mais o distanciamento da população trans dos avanços educacionais, pois como afirma Felipe *et al.*, (2021), a educação vem sendo construída de forma política e social a partir de um viés de padronização que se distancia das diferenças e as torna obstáculos tanto no espaço escolar quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Em um panorama geral, Carvalo e Carrara (2013) apontam que o movimento trans, até meados da primeira década do século XXI, ainda lutava por questões relacionadas ao reconhecimento identitário e a desvinculação do estigma da AIDS/HIV – que por muitos anos caracterizou cenários de mobilização para a luta conjunta da comunidade. Assim, detinha-se o foco em questões relacionadas ao reconhecimento da identidade travesti e das nomenclaturas corretas dos sujeitos da comunidade trans, além da complexa discussão acerca da definição do que seria gênero.

No cenário atual, é possível visualizar avanços no sentido da legitimação das identidades transgêneras e uma pequena abertura social para representatividade desses corpos, e isso ocorre principalmente pelo fortalecimento da movimentação social da comunidade trans em busca de inclusão e empoderamento desses sujeitos. Desse modo, o presente ensaio tem como objetivo discutir acerca do impacto da criação de políticas afirmativas para o ingresso de pessoas trans e travestis no ensino superior no Brasil.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa com perspectiva crítica. Desta feita, assumo a compreensão de que a realidade social é construída historicamente, sendo necessária uma postura investigativa que ultrapasse a descrição e busque a compreensão crítica dos fenômenos, conforme Minayo (2001).

Por se caracterizar como um ensaio, assumo uma postura bibliográfica, com base em literaturas que discutam sobre a transgeneridade no contexto da educação, até que se chegue ao contexto atual, de luta por ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Para além de textos bibliográficos, trago também minha concepção acerca do assunto, como um pesquisador transmasculino, a partir da liberdade metodológica que um ensaio acadêmico me possibilita.

Desse modo, divido a escrita do presente trabalho em duas discussões, sendo a primeira a respeito da transgeneridade no contexto da educação, com um contexto histórico das lutas, das discussões acerca da temática de gênero e

sexualidade. A segunda será pautada nos dados das universidades que aderiram às cotas trans, as que ainda estão em discussão sobre a implementação dessa ação afirmativa e aquelas ligadas a esse tema e que ganharam espaço no debate público.

## TRANSGENERIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Quando abordamos temáticas de gênero, temos como uma grande referência Butler (2010), que contraria diversos dogmas ao pontuar questionamentos acerca das concepções de sexo, gênero e heterossexualidade compulsória como forma de regulação comportamental, trazendo à tona a ideia de que os indivíduos não estão sujeitos a uma forma estável ou imutável de existência. Para a autora, corpo e mente não podem ser considerados como objetos separáveis e a ideia de corpo é dada por uma construção influenciada pela presença ou ausência de instrumentos sociais de poder. Conforme a autora:

anterior à emergência do humano, ao considerar uma criança, por exemplo, de um ser 'neutro' para um 'ele ou ela', torna a garota uma garota e a traz para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação fundante de gênero. Porém, esse tornar-se garota, não se encerra na sua concepção ou nascimento, mas é reiterada por várias autoridades, ao longo de vários intervalos de tempo, na tentativa de reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. Essa nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (Butler, 2010, p. 161).

Ao olharmos para a história brasileira, constituída por diversos episódios de apagamento e silenciamento de povos, comunidades e cultura, destacamos a comunidade trans como um dos grupos submetidos ao silenciamento. Nas décadas em que se constituiu o regime militar, pessoas trans e travestis eram duramente perseguidas a partir de uma política higienista que marginalizou e silenciou seus corpos e os negou direitos básicos, conforme aponta Lopes (2016) ao dissertar sobre as vivências de travestilidades na ditadura civil-militar brasileira.

Há, então, um contexto de marginalização que norteia a construção das identidades trans e travestis, que por muitos anos perpetuou a ideia de indignidade para esses sujeitos, negando direitos básicos como educação, saúde, empregabilidade e moradia. No contexto da educação brasileira, é considerada recente a ascensão de pessoas trans, principalmente pelo avanço de políticas e ideais conservadores e neoconservadores nos últimos anos, o que torna ainda mais difícil o fortalecimento de discussões e políticas voltadas para essa comunidade.

Assim, quando finalmente passou-se a centralizar as discussões educacionais acerca da inclusão de pessoas trans e travestis no ambiente escolar

e acadêmico no contexto brasileiro, percebeu-se imensas lacunas nos processos de escolarização, permanência e inserção no mercado de trabalho. Em vista disso, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) aponta que:

Dados de alguns estados evidenciam que mais de 70% de pessoas trans e travestis são levadas a abandonar a escola no Ensino Médio por inúmeras razões vinculadas ao preconceito familiar, violência na escola e trajetória muitas vezes forçada para as ruas sem apoio e redes de cuidado essenciais para a sobrevivência. O mesmo ocorre no ensino infantil e fundamental pela completa ausência de preparo para acolher e garantir segurança para crianças trans ou com variabilidade de gênero, onde têm sido levadas ao isolamento, e em muitos casos a trocarem de escola ou ainda terem suas famílias retiradas da possibilidade de seguirem participando da comunidade escolar (ANTRA, 2024, p. 7).

E por isso são necessários diversos olhares e a observação de contextos específicos para que a pessoa trans se torne elegível ao usufruto da política de cotas. Avaliando ainda a classe e contexto social, a forma com que a transfobia afeta diretamente o processo educacional da pessoa, as dificuldades que ela enfrenta no dia a dia por ser percebida como uma pessoa trans e como a sociedade se relaciona com seu corpo, sua identidade e expressão de gênero, no momento em que a presença da pessoa denuncia sua própria condição de abjeção, sem que a mesma precise verbalizar que se trata de uma pessoa trans. Além disso, é sabido que existe um perfil prioritário que coloca corpos trans, majoritariamente negros, na marginalização e em situação de vulnerabilidade social, gerando empobrecimento e enfrentando contextos violentos, e muitas vezes degradantes. Dificultando o acesso a direitos sociais básicos que impactam a própria existência e a estimativa de vida de nossa população a depender dos acessos que a pessoa tenha alcançado ou não (ANTRA, 2024, p. 24).

Portanto, temos o acesso à educação como tema de luta há longos anos na comunidade LGBTQIA+ e com recortes alarmantes, como os apontamentos trazidos pela ANTRA. A materialidade, então, é apresentada a partir da observância dos fenômenos que distanciam esses sujeitos da trajetória esperada da escolarização, tendo transfobia e outras violências de gênero como realidade no espaço escolar durante o ciclo básico de formação.

Bento (2011) traz apontamentos sobre o heteroterrorismo e as tecnologias que fomentam o gênero de modo que haja um controle social sobre o comportamento humano desde a notícia de sua chegada ao mundo. No entanto, para pessoas trans há uma espécie de subversão a essa regra, porque esses sujeitos contrariam todas as expectativas sociais de comportamento, expressão e vivência e há, portanto, impacto direto também no seu processo de escolarização, uma vez que a escola não é mais um lugar seguro por conta do heteroterrorismo existente, que consiste na legitimação de comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, favorecendo somente a cisgeneridade.

Quando nos deparamos com a realidade das trajetórias escolares de pessoas trans e travestis, temos o fenômeno da “expulsão compulsória” em evidência nessas realidades, uma vez que por motivações como violação do direito ao nome social, inacessibilidade à utilização dos banheiros, violência transfóbica em formato de *bullying* e a necessidade de se inserir no mercado de trabalho para a sobrevivência – sujeitos pertencentes à comunidade trans abandonam a escola (Oliveira Junior; Maio, 2016).

Para Oliveira Junior e Maio (2016), a dinâmica escolar tende a ser violenta e dolorosa para pessoas trans a partir da perpetuação de comportamentos normativos, que também são frutos de práticas pedagógicas de uma pedagogia padronizadora, que corrobora com a ideia de Contreras (2002) de que há um processo de profissionalização cujo ser docente é desqualificado de autonomia e reflexão de suas práticas e interferências nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Aliado a isso, conforme os autores

A transfobia escolar tende a desconsiderar os graves efeitos de subjetivação produzidos pelas suas estratégias e discursos que re/produzem identidades e diferenças, expondo E.T. a situações vexatórias de vulnerabilidade, expulsando-os(as) compulsoriamente da escola, sob a invisibilidade do pretexto de fracasso escolar, por não terem seus direitos básicos respeitados, sujeitando-os(as) à informalidade ou situações degradantes de sobrevida, quando não conseguem colocação no mercado de trabalho pela desqualificação profissional, aliando essas estratégias ao preconceito e à discriminação (Oliveira Junior; Maio, 2016, p. 170).

Além disso, dados da ANTRA (2024) que corroboram com o exposto por Oliveira Junior e Maio (2016) também apontam que

Entre as violências identificadas há ainda as recusas por parte da família e autoridades escolares (administração e corpo docente) em reconhecer e respeitar as identidades trans desses estudantes, proibição de uso de banheiro, estupros corretivos e espancamentos. Aquelas pessoas que conseguem passar o ensino médio por vezes seguem alijados de seus direitos por estarem atrelados às práticas cotidianas domésticas, como cuidados de pais, maternidade e cuidados do lar em geral. Além de compartilhar da precariedade de empregos da população trans em geral, pela transfobia institucional, passando a ocupar também a população de vulnerabilidade social e financeira (ANTRA, 2024, p. 11-12).

Dados da Associação Gênero e Número (2022) apontam em uma pesquisa realizada nas Secretarias de Educação que somente três estados brasileiros orientam as escolas a terem disciplinas ligadas às discussões de gênero e sexualidade, enquanto oito estados abordam somente questões relacionadas à violência sexual e outros seis abordam acerca da violência doméstica.

Todos os estados que responderam, no entanto, contam com iniciativas relacionadas à Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência – instituída pelo Governo Federal em 2019 e que acontece em fevereiro. Deles, 29,6% declararam indicar atividades complementares que abordem o tema na sala de aula no decorrer do ano letivo. Já 40% dos estados contam com ações extracurriculares: parcerias ou iniciativas permanentes que prevêm a cooperação de profissionais de saúde para a realização de palestras, rodas de conversa e cursos de formação para famílias, alunos e professores. Apenas oito estados (29%) recomendam, para suas redes de ensino, ações voltadas à conscientização da violência sexual nas salas de aula, e seis estados (22%) levam a violência doméstica para a grade de disciplinas ou para atividades complementares. Já 44% dos estados responderam que contam com parcerias e projetos permanentes para levar o tema da violência doméstica a campanhas anuais [...] (Gênero e Número, 2022, p. 2).

É preocupante se deparar com dados que demonstram a proibição de discussões tão relevantes para a formação escolar e cidadã dos alunos, e, mesmo nos estados onde não há proibição, o que existe são políticas que incluem tais discussões como assuntos transversais, tratados em eixos de debates sobre “paz”, “tolerância” e “empatia”, tornando a discussão acerca do gênero e sexualidade como coadjuvantes nesse contexto. Esse apagamento é fruto de um projeto neoliberal que dita as identidades de gênero, expressões de gênero e sexualidades aceitas socialmente, com alguns sintomas de diversidade, mas sempre tratando de padronizar comportamentos e gostos, como afirma Felipe *et al.* (2021). Além disso, o avanço do conservadorismo em meados de 2016 também demonstra efeito quando percebemos que os estados com proibições acerca de tais discussões são majoritariamente governados por representantes da extrema direita.

Xavier e Viana (2023) ao dialogarem sobre narrativas de pessoas trans e travestis no contexto da educação, apontam que pessoas cisgênero, ainda que não queiram, desfrutam de privilégios atribuídos pela cisnormatividade nos acessos. É perceptível que o cenário educacional brasileiro é problemático estruturalmente quando se volta para sujeitos dessa comunidade e a luta pelo acesso ao ensino superior também é um rompimento sistemático da realidade trans e travesti no contexto brasileiro. Por conseguinte, quando refletimos acerca da empregabilidade no contexto trans e travesti, De Moura (2018) traz uma perspectiva do mercado de trabalho como “agente transfóbico”, uma vez que este perpetua o estigma do desemprego e/ou subemprego ao se observar a trajetória desse grupo de sujeitos e lutar para a garantia de acessos que rompam esse estigma é uma das metas a serem alcançadas na luta por políticas afirmativas.

A comunidade trans tem ultrapassado as barreiras sociais, descolando-se da ideia da prostituição e de outras áreas de atuação informais que sempre foram

estigmatizadas como mercado de trabalho “apropriado” para esses atores sociais historicamente marginalizados que sua única alternativa é a dos e invisibilizados socialmente. Entretanto, apesar da formação superior obtida por pessoas trans e dos percalços para sua obtenção, ainda há uma grande lacuna no mercado de trabalho para atender a essa população, pois embora este seja exigente com a formação e a qualificação profissional, também perpetua um padrão binário para a classe trabalhadora (Gutierrez; Lordello, 2023).

## **POLÍTICAS AFIRMATIVAS, OS AVANÇOS SOBRE AS COTAS TRANS E OUTRAS REFLEXÕES**

Pensar sobre pessoas trans acessando espaços tidos como privilegiados é, também, considerar as inúmeras particularidades nas vivências desses sujeitos para sua permanência. Nos últimos anos, no Brasil, a comunidade trans tem lutado de forma incessável pela pauta de políticas afirmativas para pessoas trans e travestis no ensino superior, e segundo dados da ANTRA (2024), somente 0,2% dos estudantes universitários brasileiros é transgênero, o que torna ainda mais urgente o fomento pela discussão e luta por essa política afirmativa. Desse modo, conforme a ANTRA (2024),

As cotas para pessoas trans são fundamentais para a redução das desigualdades estruturais, pois proporcionam acesso a espaços de poder, educação e emprego, os quais frequentemente são inacessíveis para essa população devido à discriminação e ao preconceito. Além disso, essas cotas promovem a diversidade, incentivando a presença de pessoas trans em diversos ambientes, o que enriquece a cultura organizacional e acadêmica com perspectivas e experiências únicas, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e plural. Com o acesso ampliado à educação e ao emprego, as cotas também empoderam social e economicamente as pessoas trans, permitindo que alcancem independência econômica e maior participação social, quebrando o ciclo de marginalização e pobreza em que estão inseridas (ANTRA, 2024, p. 32).

De acordo com dados da ANTRA (2025) em parceria com mandatos de pessoas políticas trans, sabe-se que atualmente somente 38 universidades públicas brasileiras, federais e estaduais, ofertam cotas trans como política afirmativa para o ingresso no ensino superior. Para melhor visualização, é possível verificar a partir do quadro a seguir a divisão desse dado por região.

**Quadro 1 - Universidades brasileiras com políticas afirmativas para pessoas trans para o ingresso no ensino superior.**

| Região       | Universidades Federais | Universidades Estaduais | Total de Universidades |
|--------------|------------------------|-------------------------|------------------------|
| Norte        | 4                      | 1                       | 5                      |
| Nordeste     | 10                     | 3                       | 13                     |
| Centro-Oeste | 3                      | -                       | 3                      |
| Sudeste      | 10                     | 3                       | 13                     |
| Sul          | 4                      | -                       | 4                      |
| <b>Total</b> | <b>31</b>              | <b>7</b>                | <b>38</b>              |

Fonte: ANTRA (2025).

Dados do Instituto SEMESP (2025) apontam que no Brasil existem hoje 316 instituições públicas de ensino superior, nas esferas federais, estaduais e municipais, assim, infere-se que o percentual de universidades que ofertam políticas afirmativas para pessoas trans ingressarem no ensino superior é de aproximadamente 12% desse total. Ou seja, ainda que haja uma luta totalmente legitimada pelo acesso à educação para pessoas trans, o número de universidades que são adeptas às políticas afirmativas não caracteriza metade do quantitativo de universidades públicas brasileiras, o que significa que ainda há muito para se reivindicar pela comunidade trans nesse contexto. A educação pública é um direito de todos, mas, para alguns recortes sociais são necessários muito mais esforços para esse alcance.

Apesar de ser um percentual considerado baixo em relação à totalidade de universidades públicas brasileiras, a adesão às políticas afirmativas para pessoas trans devem ser sempre vistas com uma ótica esperançosa. Estes dados representam ainda, o contexto da educação brasileira, como pontuado anteriormente, que possui diversos pontos de contradição, uma vez que identificamos em um mapa histórico a forma como o Brasil regrediu no âmbito das políticas educacionais a partir de educação brasileira, como aponta Reis e Eggert (2017), com a indicação de que a partir da restauração da nova direita, inicia-se a partir do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff uma movimentação que busca a retirada de direitos de discussões nas escolas que pautasse educação sexual, estudos de gênero, combate à LBGT+fobia e interseccionalidades presentes nas indicações de proibições dispostas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e isso, de forma direta, também foi refletido nas universidades, com movimentações que se autodenominam “conservadoras”.

Além disso, com o avanço do Movimento Escola Sem Partido (MEP), o neoconservadorismo passou a ter espaço dentro dos espaços de educação básica e superior. Originalmente, preocupava-se com a “contaminação

político-ideológica” de um suposto doutrinamento marxista de estudantes, tendo como principal reivindicação impedir que professores transmitissem conteúdos contrários aos dos pais/mães, conforme aponta Yannoulas e Afonso (2021). A partir disso, além das escolas se tornarem um espaço com tais pautas, universidades também passaram a ter pessoas adeptas a essa corrente, e que além de reivindicarem o MEP, também começaram a reunir um movimento que se posiciona de forma contrária às políticas afirmativas raciais e que hoje também se mobilizam de forma contrária à implementação de políticas afirmativas para pessoas trans.

A direita brasileira e a sua decadente forma de se opor às reivindicações das minorias sociais é, além de antidemocrática, violenta em todos os seus aspectos. As movimentações dentro das universidades contra a implementação de cotas trans envolvem agressões verbais e físicas, como o ocorrido na Universidade de Campinas (UNICAMP), em março de 2025, quando membros do Movimento Brasil Livre (MBL) agrediram de forma física e verbal estudantes e militantes do movimento por cotas trans durante um ato pacífico dentro da universidade (Mattos, 2025). O movimento MBL é marcado por uma militância de extrema direita, adeptos a uma corrente do neoliberalismo e que são conhecidos pela exposição sensacionalista de determinadas discussões na mídia pública, e pela abordagem agressiva com pessoas opositoras à sua corrente. O caso da UNICAMP escancara o incômodo gritante da cisnormatividade com o avanço do direito de pessoas trans ao ingresso no ensino superior via política afirmativa, uma vez que os sujeitos que se opõem a essa política trazem um discurso de desumanização desses corpos.

Um dos argumentos mais utilizados para a posição contrária às cotas trans, além da transfobia escancarada, é a ideia de fraude que pode ocorrer nos processos seletivos para essa reserva de vagas. Conforme Maria (2025), a ideia de fraude pode levar as universidades a adotarem uma postura de patologização, com a possível cobrança de laudos médicos ou o estabelecimento de critérios do que é ser trans, entretanto, há outras formas de realizar essa verificação a partir de algo que se aproxima de bancas de heteroidentificação para ações afirmativas raciais.

Para York (2020), questões relacionadas ao “ser trans” devem ser relacionadas somente ao sujeito e à sua trajetória, uma vez que a vivência social é a maior prova do que se conhece como transição, além da possibilidade da apresentação de documentos de retificação de nome e gênero, carteiras com nome social e várias outras comprovações até mesmo das redes sociais, que hoje são uma extensão do que se vive socialmente e que também produz materialidade de comprovação. Há, de fato, uma enorme gama de contra-argumentações

que demonstram que a ideia de fraude pode ser facilmente evitada quando se estabelece um protocolo que respeite a dignidade das pessoas trans que usufruírem dessa política.

Para a comunidade trans e LGBTQIA+ como um todo, a preocupação em relação às cotas trans é pautada na permanência dessa população na universidade. Questões relacionadas à fraude no ingresso são facilmente resolvidas, como citado anteriormente, mas é necessário se voltar para formas de manter esses sujeitos frequentando dignamente as aulas na universidade. Isso demonstra a grande diferença entre os que defendem a política de cotas trans pela preocupação por equidade social e os que deturpam a discussão tentando causar pânico moral e social, com a falácia sobre fraude ou sobre a não necessidade dessa política, debruçando-se sob o viés da meritocracia, mas, se quem se esforça sempre alcança, então por que pessoas trans continuam ficando para trás? Visualizar historicamente a luta de pessoas trans-travestis torna a meritocracia patética.

Nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul o número de universidades que aderiram às cotas trans é pouco expressivo quando observamos a totalidade das universidades públicas existentes nessas regiões. Isso também está diretamente ligado ao fato de que são regiões tomadas pela política conservadora, que elegem políticos majoritariamente declarados de direita e, que na maioria das vezes, são contra todo tipo de política ligada à comunidade LGBTQIA+, mulheres, indígenas e outras minorias. Assim, o debate por cotas trans não toma a proporção esperada e, mesmo com a autonomia das universidades, a base heteronormativa social cria diversas barreiras e burocracias excessivas para dificultar a implementação de tal política e o diálogo com a militância que a reivindica.

Em contrapartida, o Nordeste e o Sudeste têm avançado cada vez mais na luta por cotas trans em virtude da estruturação de grupos de trabalho dentro das universidades com apoio de parlamentares transgêneros, como exemplo no estado de São Paulo, que conta com quatro universidades com cotas trans, e todas com grupos de trabalho compostos por estudantes, professores e outros profissionais da educação que discutem essa questão. Em vista disso, tem-se como uma questão de fomento o apoio expressivo de parlamentares como Erika Hilton e Amanda Paschoal, que possuem grande relevância social não somente pela posição que ocupam na política, como também com a luta pelos direitos de pessoas LGBTQIA+ e outras minorias sociais.

No Nordeste, a Bahia é o estado com o maior número de universidades que ofertam cotas trans, com cinco universidades públicas listadas pela ANTRA e o Observatório Cotas Trans Brasil. Em contrapartida, o estado não conta

com parlamentares abertamente LGBTs que fomentem essa luta, mas possui um movimento LGBT da sociedade civil com diversos coletivos políticos organizados e que buscam parcerias institucionais para questões como essa.

Apesar dos avanços, é necessário também pautar os retrocessos ao longo da luta travada pela comunidade trans pelo direito a uma forma de democratizar mais ainda a universidade. Em agosto de 2025 a Justiça Federal do Rio Grande do Sul determinou suspensão imediata dos processos seletivos específicos para pessoas trans instituídos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a alegação de que não havia respaldo direto na Lei nº 12.711/2012, que regula o sistema de cotas nas universidades federais. Com essa decisão, os estudantes que usufruíam dessa política teriam direito somente a concluir o semestre vigente, com a possibilidade de aproveitamento das disciplinas cursadas no ingresso por meio de outro processo seletivo. No entanto, em outubro de 2025, o Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) anulou a decisão, após a repercussão nacional do caso e da pressão social de coletivos e movimentos da sociedade civil.

Em vista disso, é possível observar certa fragilidade, uma vez que existe a possibilidade da suspensão em outros estados e universidades, e que a justiça desempenha o poder, em alguns casos, a partir de interpretações subjetivas das jurisprudências existentes. Portanto, tal fragilidade é algo também a ser pautado na luta por cotas trans, para que haja legitimidade processual em todas as etapas da implementação e execução dessa política de forma correta.

Em síntese, a luta por cotas trans é algo contínuo e que é perpassada por diversas questões e contradições, mas que impacta de forma positiva a vida de pessoas que por muito tempo não tiveram ao menos o direito de sonhar em estar em uma universidade. Além disso, a possibilidade de visualizar em números o avanço dessa luta é de extrema relevância para a compreensão do que ocorre nos lugares onde a política afirmativa avança, com a possibilidade de se estabelecer como modelo nos lugares em que ela ainda não é existente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da discussão construída e considerando que a comunidade trans sofreu por longos anos um processo de exclusão e marginalização educacional, é evidente o avanço na luta por políticas afirmativas para pessoas trans tanto no meio acadêmico quanto na militância, mas que ainda precisa de ênfase no debate educacional, uma vez que hoje é visto somente como uma pauta da comunidade trans e não da comunidade estudantil como um todo.

O ingresso de pessoas trans no ensino superior é uma das várias formas de se proporcionar uma vida digna a essa parcela da população, distanciando-a de

todo estigma de trabalho informal e sexual. A luta por cotas trans é um marco que consolida o processo de (re)humanização dos sujeitos que socialmente sempre foram vistos como corpos estranhos, corpos da noite e corpos da rua e que agora podem ser corpos que ocupam a academia, produzem ciência e conhecimento científico.

Apesar do contexto político-social brasileiro ser repleto de figuras e posicionamentos contraditórios, ainda há esperança da luta trans se sobrepor a esse cenário, principalmente a partir do apoio do corpo docente e estudantil das universidades, nas mobilizações dos grupos de trabalhos e organizações civis. O cenário brasileiro, apesar de extremamente violento, é também contraditório, pois é acompanhado de esperança, principalmente quando verificamos o aumento de pessoas trans nas universidades públicas brasileiras nos últimos cinco anos, ocasionado majoritariamente pela implementação de cotas trans.

## REFERÊNCIAS

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Nota técnica sobre sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento da transfobia no contexto da educação superior**. Brasil: Antra, 2024.

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Lista de universidades brasileiras que ofertam cotas trans para o ingresso na graduação**. Brasil, Antra, 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

CARVALHO, Mario Felipe Lima; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans? Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidade, Saúde e Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 13, p. 319-351, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. **Transfobia e crimes de ódio**: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. História Agora. São Paulo, v. 16, p. 101-123, 2014.

DE MOURA, Renan Gomes. “Nossa Imagem Não É Boa Para Diversos Estabelecimentos e até Empresas”: O Mercado de Trabalho e as Organizações como Agentes Transfóbicos. **Revista Conbrad**, v. 2, n. 3, p. 111-128, 2018.

FELIPE, Eliane da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul. 2021.

GÊNERO E NÚMERO. **Apenas 3 estados do Brasil orientam escolas a terem disciplinas sobre educação sexual**. 2022. Disponível em: [generonumero.media/reportagens/escolas-educacao-sexual/](https://generonumero.media/reportagens/escolas-educacao-sexual/). Acesso: 13 dez. 2025.

GUTIERRES, Stephanie Moreira. LORDELLO, Sílvia Renata. EMPREGABILIDADE E DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E NÃO-BINÁRIAS. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 2, n. 23, 2023.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2025. Disponível: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/brasil/#instituicoes>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LOPES, Fábio Henrique. Travestilidades e ditadura civil-militar brasileira. Apontamentos de uma pesquisa. **Revista Esboços: Histórias em contextos globais**, v. 23, n. 35, p. 145-167, 2016.

MARIA, Jonas. Cotas trans: breves reflexões sobre fraudes. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, Janeiro de 2023, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/announcement/view/1573>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MATTOS, Laura. **Unicamp denuncia ataques no campus e nas redes sociais contra cotas trans**. ICL Notícias, 09 abr. 2025. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/unicamp-ataques-campus-redes-contras-cotas-trans/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: A expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 25, n. 45, p. 159-172, jan./abr. 2016.

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

XAVIER, Thais Pimentel de Oliveira; VIANNA, Cláudia. A Educação de Pessoas Trans\*: relatos de exclusão, abjeção e luta. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e124022, 2023.

YANNOULAS, Silvia; AFONSO, Sophia; PINELLI, Lais. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: Falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social”** - Artículos Centrales. Buenos Aires/Argentina, ano 11, no 21, 2021.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “sistemas” de Pós-Graduação**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

### **SOBRE O AUTOR:**

**JONAS RAVI MACHADO DA CONCEIÇÃO** é Homem Trans, Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas (PPGED/UEPA). Graduado em Licenciatura em Matemática (UEPA) e Bacharelado em Ciências Contábeis (UFPA). Possui especialização em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Membro do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT). Fundador, Coordenador e Educador Popular do Cursinho Popular João W. Nery. Membro do grupo de pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades (JEDS/UEPA) e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Gênero, Raça e Sexualidade (GENERAS/USP).

**E-mail:** [jonasravimachado@gmail.com](mailto:jonasravimachado@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-6530-1140>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1282382230299942>

# “(...) EXISTE PELE ALVA E PELE ALVO (...) TER PELE ESCURA É SER ISMÁLIA”: PROFESSORAS NEGRAS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Larissa Sarmento Penha<sup>1</sup>

João Vinícius Monteiro Ferreira<sup>2</sup>

## O PACTO DA BRANQUITUDE NA ESCOLA

*Ela quis ser chamada de morena  
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena.  
(...) 80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo (...)  
Quis tocar o céu, mas terminou no chão  
Ter pele escura é ser Ismália.  
(Emicida, Ismália, 2019).*

Na canção *Ismália*, do álbum AmarElo, o rapper Emicida (2019) ressignifica a personagem do poema simbolista de Alphonsus de Guimaraens para transformá-la em metáfora da experiência da população negra periférica no Brasil. Se, no poema original, *Ismália* representa a dor psíquica e a fragmentação entre céu e mar, na releitura contemporânea ela encarna a vivência de quem está historicamente dividido entre o sonho e a sobrevivência, entre a esperança e a violência estrutural.

Neste estudo, *Ismália* personifica as mulheres negras que, apesar das opressões do racismo e do silenciamento social, sustentam trajetórias de resistência, cuidado e construção de conhecimento. Ao trazer essa personagem para o debate educacional, abre-se caminho para discutir educação antirracista e o papel fundamental das professoras negras como agentes de transformação, que não apenas enfrentam as desigualdades estruturais, mas também produzem práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da identidade, ancestralidade e dignidade da população negra, principalmente da periferia.

1 Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UEPA); Especialista em Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino Presencial, híbrido e EaD; Mestranda em Educação (PPGED/UEPA). [larisamentopenha@gmail.com](mailto:larisamentopenha@gmail.com).

2 Graduado em Pedagogia (UFPA); Especialista em Gênero e Sexualidade na Amazônia (PPGDDA/UFPA); Mestrando em Educação (PPGED/UEPA). [viinimont@gmail.com](mailto:viinimont@gmail.com).

Nessa perspectiva, ressalta-se que a colonialidade - conceito desenvolvido no âmbito do pensamento decolonial latino-americano - refere-se à permanência das lógicas de dominação construídas no período colonial mesmo após o fim formal do colonialismo (Maldonado-Torres, 2019). No campo educacional, ela se manifesta na centralidade de epistemologias eurocêntricas, hierarquização de saberes e invisibilização das contribuições africanas e indígenas na formação social e cultural. A escola, historicamente estruturada a partir de referenciais europeus, reproduz uma ideia de conhecimento universal que, na prática, exclui experiências, cosmovisões e modos de existência. Dessa forma, a colonialidade continua engendrando currículos, práticas pedagógicas e critérios de legitimidade intelectual, em sua maioria de cunho racista.

Assim, a educação antirracista carrega a importância de, por meio do processo educativo, fazer todos os envolvidos pensarem, aprenderem sobre como e o porquê de se lutar contra um sistema opressor - o qual busca subjugar pessoas não-brancas. Nesse caminhar, busca-se também apreender o contexto em que esse sistema surge e como se perpetua. Vale ressaltar que se aprende a ser antirracista não só a partir de movimentos sociais, mas também na luta coletiva, fruto da ancestralidade herdada dos nossos mais velhos.

Assim, destaca-se às políticas públicas condicionadas à promoção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática: a Frente Negra Brasileira (FNB) criada em 1931, o Movimento Negro Unificado (MNU) criado em 1978. A Lei 10.639/03 a qual torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira; a lei 11.645/08, em que houve a inserção do ensino da História e Cultura Indígena; a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

O Geledés, Instituto da Mulher Negra, e o Instituto Alana divulgaram em 2023 a primeira fase da pesquisa intitulada Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, na qual 1.187 Secretarias Municipais de Educação foram questionadas sobre suas atuações em relação a ERER. Desse total, 18% admitiram não ter realizado nenhum tipo de ação para o cumprimento da legislação e 53% até realizaram ações, mas foram esporádicas, apenas em datas comemorativas. O que nos faz refletir sobre como, muitas secretarias ainda não enxergam e/ou não entendem a importância dessas ações.

A construção de projetos comprometidos com o enfrentamento das opressões dirigidas a grupos historicamente marginalizados representa um marco significativo na história social e educacional brasileira. No entanto, apesar desses avanços, o racismo permanece presente de forma contundente no cotidiano

escolar, sendo a escola apontada por brasileiros como um dos principais espaços onde relatam ter sofrido discriminação racial (Cavalleiro, 2024).

De acordo com a reportagem de Lemos (2024), uma mãe percebeu a escassez de políticas antirracistas na escola de seu filho, na cidade de São Paulo, e ao indagar a direção da escola sobre a baixa realização de ações voltadas para temática étnico-racial, a resposta foi que na instituição haviam poucos professores negros. Além disso, a gestora afirmou nem saber quantos alunos negros havia no local, mostrando que essa não é uma questão importante para a direção.

Esse tipo de ação tomada pela escola pode ser compreendida como “pacto da branquitude” (Bento, 2022), no qual em uma espécie de acordo - a elite - está sempre se protegendo, em busca de manutenção do poder. Interessante pontuar que a abordagem de Bento (2022) originalmente refere-se ao contexto empresarial, onde trabalhou por mais de duas décadas, contudo, é possível ampliar esse olhar para o campo educacional, uma vez que há semelhanças com as estratégias utilizadas para manutenção de poder e controle de um grupo.

Conforme Dutra (2025), uma estudante foi encontrada desacordada no banheiro de uma escola, o que, para a família, foi causado por meses de ações racistas e homofóbicas dentro da instituição. De acordo com a defesa da aluna:

Ela escutava palavrões. Uma das palavras que era ouvida era que ela era igual um cigarro queimado, que ela tinha que voltar para a África e que ela era uma lésbica preta. Essa questão da homofobia que foi veiculado é pela ausência de um namorado. Então ela sofreu misoginia da própria infância, porque ela sendo uma menina de 15 anos, para ser aceita teria que ter um companheiro do lado (Sylvia, 2013).

Além de tudo o que a jovem passou, mesmo tendo assistência médica da escola após o fato, mostra uma instituição omissa, pois a defesa alegou que não foi possível confirmar as causas do ocorrido e diz-se nem estar ciente das violências sofridas pela aluna, mostrando-nos que, independentemente da escola saber dos fatos, se tivesse realizado ações contra o racismo, a misoginia, a homofobia, ou inserisse em seu currículo a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, muito provavelmente essa aluna estivesse mais segura.

Muitas vezes, o foco das pesquisas e interesses das instituições escolares é nos alunos. Mas e os professores? E as professoras negras, mais especificamente? Pensar uma educação antirracista deve ser não só pensar nas práticas a serem realizadas, como também nas pessoas que as executam, pois essa prática não impacta somente os alunos (e com quem eles a compartilham), atinge a todos no processo escolar.

A educação racista (Santos, 2022) - fruto de projetos eugenistas, desde o período colonial - vem sendo reproduzida nos espaços escolares e não-escolares, por meio de discursos e práticas violentas, como vistas acima. Isso

me fez refletir em como eu, mulher negra e periférica, professora da educação básica, sou atravessada por esse fenômeno, assim como as minhas irmãs negras. Logo, surgiu a seguinte questão: como o racismo presente nas escolas atravessa a trajetória profissional e subjetiva de professoras negras da periferia?

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é compreender, à luz da literatura acadêmica, como a educação antirracista pode impactar a atuação e a experiência das professoras negras na educação básica. Assim, os objetivos específicos são: destacar as mulheres negras na sociedade; enfatizar como as professoras negras são atravessadas pelo racismo no exercício da docência; refletir sobre a educação antirracista como ferramenta epistemológica de emancipação do ser.

## **APOORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Vale dizer que a abordagem qualitativa (Minayo, 1994) deste estudo justifica-se pela natureza do objeto investigado, que envolve experiências, subjetividades, relações de poder e construções históricas e sociais atravessadas pelo racismo no contexto escolar. Compreender como a educação antirracista impacta e atravessa a atuação de professoras negras exige uma análise interpretativa, capaz de considerar sentidos, discursos, narrativas e produções teóricas já elaboradas sobre o tema; permitindo aprofundar a compreensão das dinâmicas simbólicas e institucionais que sustentam práticas racistas.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 1999) de caráter narrativo e interpretativo fundamenta-se na necessidade de dialogar com a produção acadêmica já consolidada sobre educação antirracista, políticas públicas educacionais e a experiência de mulheres negras na docência. Trata-se de um estudo que busca analisar criticamente teorias e pesquisas possibilitando mapear avanços, limites e lacunas existentes, oferecendo sustentação teórica consistente para compreender o fenômeno em questão.

É importante pontuar que, para o estudo, o feminismo negro constitui-se como um aporte teórico fundamental para a compreensão das múltiplas opressões que atravessam raça, gênero e classe, articulando uma crítica estrutural às desigualdades produzidas pelo colonialismo, racismo e patriarcado. Ao evidenciar a centralidade das experiências das mulheres negras como produtoras de conhecimento, essa perspectiva tenciona epistemologias hegemônicas e propõe uma leitura interseccional das dinâmicas sociais, conforme desenvolvido por Bento (2022) e Bilge (2020), ao analisarem as matrizes de dominação e os sistemas de poder imbricados.

Gomes (2017) destaca o papel político-educativo das mulheres negras na construção de práticas emancipatórias. hooks (2020) enfatiza o feminismo

como prática de liberdade, enquanto Kilomba (2019) problematiza as marcas do racismo na subjetividade e na produção do saber. De modo convergente, Lorde (2019) afirma a potência política das diferenças, Souza (2021) reforça a importância do lugar de fala como ferramenta analítica e política, consolidando o feminismo negro como campo teórico indispensável ao debate deste estudo.

## AS MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE

As mulheres, apesar de terem assumido grandes papéis ao longo da história, cruciais para a perpetuação da vida humana em vários sentidos, tiveram suas participações invisibilizadas. Sempre foi assim. Isso inspirou a luta feminista a surgir, a seguir. Porém, lutar “somente” pela igualdade de direitos com os homens não supre a necessidade das mulheres outras (as não-brancas), segundo hooks (2020, p. 17) “[...] o sexismo era insignificante à luz da realidade mais dura, mais brutal do racismo”. Dessa forma, entendeu-se que a luta das mulheres estava relacionada à classe e à raça também:

Racismo, a crença na superioridade inata de uma raça sobre todas as outras e, assim, o direito à predominância. Sexismo, a crença na superioridade inata de um sexo sobre o outro e, assim, o direito à predominância. Discriminação etária. Heterossexismo. Elitismo. Classismo (Lorde, 2019, p. 247).

Lorde (2019), em seu texto *Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença* mostra que somos todas atravessadas por diversas categorias sociais indissociáveis, as quais são constituídas de hierarquias. Sempre há uma predominância em cada categoria. E, toda predominância está ligada aos homens, brancos, héteros, ricos, logo, nós, mulheres negras, estamos à margem. Por isso, a importância de voltar os olhares às mulheres negras, a princípio.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

*Tornar-se Negra* (Souza, 2021) evidencia que o processo de identificação do negro brasileiro, ou melhor, negra brasileira não foi e não é fácil. A sociedade vai nos confundir, exigir de nós o que não somos, criarão mitos para nos manter segregadas. Todavia, ao conseguirmos esse entendimento de onde viemos e quem somos, não tem como voltar atrás. Acabamos nos comprometendo em resgatar a nossa história e quebrar esses mitos sobre nós.

Além do mais, segundo a pesquisa *Professores da Educação Básica no Brasil: Condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*, a quantidade de

docentes negros representa apenas 8,1% na educação básica, ao centralizarmos este debate para a categoria feminina há a inferiorização e desvalorização destas. Esses dados comprovam a desigualdade existente uma vez que ainda somos poucas no ambiente escolar e/ou que o letramento racial necessário para se autodeclarar negra ainda é insuficiente (Mendes, *et al.*, 2023).

Isso impacta diretamente na forma como as instituições nos enxergam, pois, se somos “minorias” nesses espaços, podemos ser usadas como desculpa perfeita para que não haja mobilização suficiente para a realização de ações importantes no combate às diversas violências atreladas ao racismo. Porém, a questão central acaba se tornando o fato de que independente da quantidade existente no cargo de docente, a culpa não pode se voltar à vítima: as pessoas negras, em especial às professoras negras.

Portanto, falar sobre mulheres, negras e professoras é trazer à tona o fato de que quando se trata desse grupo em específico, suas necessidades normalmente são silenciadas, esquecidas.

Enquanto as mulheres brancas ignoram seu privilégio natural de brancura e definem a mulher apenas em termos de sua própria experiência, as mulheres de cor se tornam “outras”, as forasteiras cuja experiência e tradição são “exóticas” demais para se entender (Lorde, 2019, p. 249).

Isto é, enquanto as mulheres brancas, na maioria das vezes, lutam com a bandeira da universalidade feminina, nós, mulheres racializadas, precisamos lutar batalhas muito específicas, dentre elas, o enfrentamento do racismo em suas várias faces. Na educação é da mesma forma: quem pensa nas ações contra a violência de gênero, na maioria das vezes, são só as mulheres, na étnica, os negros e os indígenas, na de sexualidade, os LGBTQIAPN+. Isto é, cada marcador social que se sobressai potencializa as ações educacionais.

Essa luta, muitas vezes individual, adoce os corpos e as mentes dessas mulheres, que precisam lidar com o racismo nas mais diferentes versões, em todos os ambientes em que elas existem. A artista e escritora Grada Kilomba (2019), em sua obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, mostra-nos como essas “pequenas” ações no dia a dia fazem-nos adoecer, mas também como falar sobre elas é importante para que saíamos do papel do “outro” e passemos a ser “sujeitos” (hooks *apud* Kilomba, 2019, p. 28). Na perspectiva de Kilomba o “outro” é uma categoria construída social e politicamente para fins de estabelecer hierarquias de poder, assim a mulher negra é sempre a “outra” objetificada, marginalizada e inferiorizada.

## ATRAVESSAMENTOS E RESISTÊNCIAS NAS DOCÊNCIAS NEGRAS

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina dessas mulheres (Carneiro, 2019, p. 325).

Carneiro (2019) aponta que a opressão sofrida pelas mulheres racializadas é diferente. A partir do momento em que nós, como mulheres negras, entendemos isso, nossa visão de mundo é modificada. Quando essa visão é somada à docência, surge uma grande responsabilidade e não há mais como simplesmente ignorar nosso papel na (des)construção da compreensão racista sobre nossas existências. Dessa forma, entende-se que “o corpo negro não se separa do sujeito” (Gomes, 2017, p. 94), isto é, a identidade é anunciada de forma individual, mas é construída de forma coletiva.

Além do mais, a docente, por mais que naquele momento esteja assumindo a função social, não deixa de ser mulher, de ser negra, muitas vezes, de ser pobre, o que significa que entrar na sala de aula e abordar temáticas étnico-raciais é (e sempre será) momento bastante sensível e, principalmente, de retorno a vulnerabilidades. Kilomba (2019) traz o conceito de “atemporalidade” para mostrar que falar de racismo, independente do tempo ocorrido, trará dor e tentará nos colonizar, a partir da estética, por exemplo. Precisamos resistir.

“Narrativas de resistência: a experiência das professoras negras nas escolas municipais de Gurupi-TO” (Teixeira; Mattos, 2024), traz relatos de quatro professoras negras que mostram as violências sofridas por elas nos “pequenos” detalhes do cotidiano educacional. Carolina, nome fictício de uma das docentes, reforça muito bem isso:

No dia da consciência negra querem que a gente se fantasie, sendo que somos negras a vida inteira, impor o uso de saias longas, turbantes e roupas coloridas, uma maneira de estereotipar. Acredito que não preciso me fantasiar para ser negra, pois eu já nasci negra (Teixeira; Mattos, 2024, p. 12).

A partir deste relato, podemos perceber a concepção que algumas escolas têm sobre o Dia da Consciência Negra e, principalmente, sobre o que é ser uma pessoa negra, comprovando o conceito de racismo institucional (Kilomba, 2019). Isto é, não basta só a ação preconceituosa de indivíduos “isoladamente”. A instituição, muitas vezes representada por pessoas brancas, reforça a vantagem dos brancos através de silenciamento ou de reforço de estereótipos.

Outro exemplo de como a instituição escolar pode ser violenta é descrito na fala de Edite, a partir do estudo: “Vivências e atuação profissional de professoras negras na esfera das relações étnico-raciais”.

Cheguei a ouvir uma coordenadora de uma escola privada em que eu trabalhava, que ela queria ver quando isso aí tivesse fedendo a azedo, se referindo ao meu cabelo trançado. [...]. Nessa escola enfrentei resistência pra conseguir trançar o meu cabelo. Eu precisei duma autorização pra trançar o meu cabelo e eu ainda dei uma driblada pra conseguir essa autorização. Joguei uma conversa que se não autorizassem eu ia conseguir acusá-las de racismo, enfim (Professora Edite) (Azevedo; Feliciano, 2022, p. 52).

Quanta violência a professora passou só pelo fato de ela desejar ser quem é. Em nenhum momento ela relata sobre discutir a temática racial, o que poderia causar mais incômodo, parando somente pela ameaça de denúncia racial. hooks (2020) destaca que esse pensamento tem propósito uma vez que a sistemática desvalorização da mulheridade negra não foi uma simples consequência do ódio racial, foi um método calculado de controle social, ou seja, violentam-nos para mostrar - e nos lembrar - quem de fato está no poder.

Entretanto, apesar de toda a violência, assumir o papel de professora, sendo mulher negra, possibilita às alunas terem novas perspectivas sobre seus futuros, provoca fissuras ao sistema opressor. No estudo: “Branquitude, racismo e sexismo em docências realizadas por mulheres negras no ensino de história”, produzido por Meinerz e Santos (2021, p. 26), uma das colaboradoras - assim elas chamam as entrevistadas - afirma:

A gente sentia os olhares de algumas alunas, sabe, que tu via assim um brilho no olhar, talvez pela questão de se sentirem representadas, sabe, e mesmo por não apontar muitas questões raciais, mais simplesmente por ser uma pessoa que está na universidade, eu acho que eles conseguiram sentir, assim, uma proximidade, tipo, é possível, sabe?! Eu consegui sentir um pouco disso vindo de alguns alunos [...] (Meinerz; Santos 2021, p. 26).

Esse relato mostra o valor, apesar dos percalços, de se ocupar o lugar de docente sendo uma mulher negra. Isso reacende sonhos, pois o nosso corpo por si só já é um ato político e, como disse Freire em sua obra “Pedagogia da Indignação” (2021, p. 148), “o ato político é pedagógico e o pedagógico é político”, ou seja, apenas nossa presença, como corpos negros, já ensina, já transmite aprendizado aos alunos.

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO FERRAMENTA EMANCIPADORA**

A educação antirracista pode ser compreendida aqui neste estudo como ferramenta epistemológica emancipadora a partir da perspectiva de que a escola

é um espaço de disputa simbólica e política. Não há neutralidade na educação: ou ela contribui para a domesticação ou para a libertação. Ao assumir uma postura antirracista, a prática pedagógica rompe com a lógica de reprodução das desigualdades e passa a atuar como instrumento de conscientização crítica, permitindo que educandos e educadores reconheçam as estruturas opressoras que moldam a sociedade e se posicionem diante delas (Freire, 2020).

No campo das relações raciais, Gomes (2017) defende que a educação para as relações étnico-raciais não se limita à inserção de conteúdos no currículo, mas implica uma mudança profunda na cultura escolar. Nesse viés, a escola precisa reconhecer o racismo como fenômeno estruturante das desigualdades educacionais e assumir a responsabilidade de enfrentá-lo institucionalmente. Assim, a educação antirracista torna-se emancipadora ao deslocar o debate da esfera individual para a dimensão estrutural, promovendo uma leitura crítica das hierarquias presentes no cotidiano escolar.

A crítica à naturalização do racismo também é aprofundada por Almeida (2019), ao conceituar o racismo estrutural como parte constitutiva das instituições sociais. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva evidencia que práticas discriminatórias não são desvios isolados, mas expressões de uma lógica histórica que organiza e potencializa exclusões. No que diz respeito à dimensão crítica e reflexiva, hooks (2013) destaca a importância de uma pedagogia capaz de articular não só raça, mas também gênero, sexualidade e classe na construção do conhecimento; ensinar é um ato profundamente político, que pode desafiar sistemas de dominação quando reconhece as experiências e vozes historicamente silenciadas.

A perspectiva decolonial também contribui para essa compreensão. Munanga (2008) argumenta que o mito da democracia racial brasileira dificultou o enfrentamento direto do racismo, ao mascarar desigualdades profundas sob a ideia de convivência harmônica. A educação antirracista, ao problematizar esse fato, rompe com a invisibilização histórica e promove a valorização das matrizes africanas e indígenas na formação nacional, ampliando horizontes epistemológicos e culturais.

Dessa forma, ao articular consciência crítica, valorização identitária e transformação institucional, a educação antirracista consolida-se como prática libertadora. Em diálogo com autoras e autores que pensam a educação como espaço de disputa e possibilidade, compreende-se que sua potência emancipatória reside na capacidade de formar sujeitos críticos, fortalecer identidades historicamente subalternizadas e tensionar estruturas excludentes, isto é, ela não apenas combate o racismo, mas contribui para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática que vive e respeita a diversidade.

## **“QUIS TOCAR O CÉU”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que o chamado “pacto da branquitude” não é uma abstração distante, mas uma dinâmica concreta que atravessa o cotidiano escolar. Ele se manifesta no silenciamento institucional, na negligência diante das violências raciais e na resistência à implementação efetiva das políticas públicas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao reconhecer sua presença na escola, torna-se possível compreender por que, mesmo diante de legislações consolidadas, o racismo continua operando de forma estrutural e institucional.

As políticas públicas demonstram que houve avanços significativos no campo normativo, fruto das lutas históricas do movimento negro. Contudo, os dados apresentados revelam que a distância entre legislação e prática ainda é ampla. A implementação fragmentada, muitas vezes restrita a datas comemorativas, evidencia que a educação antirracista ainda não foi incorporada como princípio estruturante das propostas pedagógicas, mas permanece, em muitos contextos, como ação periférica e pontual.

Os episódios de violência racial ocorridos no ambiente escolar reforçam que o racismo não é um fenômeno isolado, mas parte de uma cultura institucional que naturaliza hierarquias e desigualdades. Quando a escola se omite ou minimiza denúncias, ela reafirma estruturas de poder que protegem determinados grupos em detrimento de outros. Nesse cenário, o pacto da branquitude atua como mecanismo de autopreservação, mantendo privilégios e evitando enfrentamentos que poderiam desestabilizar a ordem estabelecida.

Ao deslocar o olhar para as professoras negras, esta pesquisa amplia o debate para além da condição discente, evidenciando que a violência racial também atravessa a trajetória profissional e subjetiva dessas mulheres. A docência, para elas, não se limita a uma função técnica; é um espaço de exposição constante, no qual seus corpos e identidades são frequentemente questionados, estereotipados ou deslegitimados. Assim, o racismo institucional impacta não apenas suas condições de trabalho, mas também sua saúde emocional e seu pertencimento ao espaço escolar.

Entretanto, apesar das adversidades, as narrativas analisadas revelam também dimensões de resistência. A presença de professoras negras em sala de aula constitui, por si só, um ato político e pedagógico. Seus corpos ocupando espaços historicamente negados produzem rupturas simbólicas e ampliam horizontes de possibilidade para estudantes negras e negros. Nesse sentido, resistência e enfrentamento caminham lado a lado, transformando experiências de dor em potência de ação e representação.

A educação antirracista, compreendida como ferramenta emancipadora, emerge então como caminho indispensável para romper com essas dinâmicas. Não se trata apenas de inserir conteúdos no currículo, mas de promover uma transformação profunda na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas relações institucionais. Isso implica reconhecer privilégios, revisar posturas e assumir responsabilidade coletiva no enfrentamento das desigualdades raciais.

Ser mulher e ser negra no Brasil faz com que carreguemos a felicidade e a dor de sermos quem somos. Quando isso é somado ao fato de sermos professoras, esses sentimentos são reforçados. Porém, apesar de toda a construção de uma política antirracista na educação estar em vigor, quem se reconhece fazendo parte dessas três categorias ao mesmo tempo ainda se sente lutando sozinha na busca pela desconstrução dos ideais racistas.

Quer dizer, falar de racismo muitas vezes pode gerar gatilhos, talvez por isso, muitas companheiras evitem tratar isso em sala, ainda mais quando – normalmente – a instituição não tem uma política antirracista. Entretanto, nós não podemos deixar que esses obstáculos nos esmoreçam. A educação sempre foi o lugar da esperança, do sonho de vermos um mundo pelo menos um pouco melhor do que aquele que recebemos.

Por isso, mesmo diante de todas as adversidades apresentadas ao longo da pesquisa, observa-se que, nos relatos encontrados, as professoras negras reconhecem essas dificuldades, mas também reforçam acreditar no seu papel de protagonismo na luta a favor de um mundo menos violento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; FELICIANO, Lucélia. VIVÊNCIAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS NA ESFERA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, v. 36, n. 1, p. 43–59, 2023. DOI: 10.47250/forident.v36n1.p43-59. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18048>. Acesso em: 27 jul. 2026.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras; 2022.

BRASIL. **Lei nº 10. 639, de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11. 645 de 10 de março de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 29 nov. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecendo o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. (org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro Edições, 2024.

DACOR. **Quem são os professores negros no Brasil?**. Instituto da Cor, 2025. Disponível em: <https://institutodacor.org.br/quem-sao-os-professores-negros-no-brasil/>. Acesso: em 02 dez. 2025.

DUTRA, Klaus. **Estudante do colégio Mackenzie é internada após ser encontrada desacordada dentro da escola**. CBN, 2025. Disponível em: <https://cbn.globo.com/sao-paulo/noticia/2025/05/06/estudante-do-colegio-mackenzie-e-internada-apos-ser-encontrada-desacordada-dentro-da-escola.ghhtml>. Acesso em 30 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 6. ed., São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

ISMÁLIA. Compositores: Emicida; Nave; Renan Samam.

In: **AmarElo**. São Paulo: Gravadora Universal Music, 2019.

1 álbum, faixa 8. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI&list=RD4pBp8hRmynI&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI&list=RD4pBp8hRmynI&start_radio=1). Acesso em: 30 nov. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

**Lei 10.639/03 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira / realização Geledés Instituto da Mulher Negra, Instituto Alana**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

LE MOS, Vinicius. **“Não é confortável ser criança negra em escola branca”**: a advogada que criou comissão antirracista em colégio de elite de SP. BBC, 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjq5zgxjx0do>. Acesso em 30 nov. 2025.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloísa. (org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 246-256.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados**. Revisada e ampliada. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 37-74.

MEINERZ, Carla Beatriz; SANTOS, Priscila de Souza; PEREIRA, Priscila Nunes. Branquitude, racismo e sexismo em docências realizadas por mulheres negras no ensino de história. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. Jequié, BA, v. 6, n. 1, p. 109-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/8535/5906>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MENDES, Tais Mendes *et al.* Professoras negras e educação básica: revisitando pesquisas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. /S. l./, v. 9, n. 31, 2023. DOI: 10.21920/recei72023931817833. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5303> . Acesso em: 3 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Aline Renata dos, *et al.* **Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos: disputas entre visualidades colonial e transgressor**, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TEIXEIRA, Eliane Pinto; MATTOS, Elizângela Inocência. Narrativas de resistência: a experiência das professoras negras nas escolas municipais de Gurupi-to. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. /S. l./, v. 10, n. 3, p. 1395-1411, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13233. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13233>. cesso em: 3 mar. 2026.

## **SOBRE OS AUTORES:**

**LARISSA SARMENTO PENHA** é Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Especialista em Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino Presencial, híbrido e EaD pela Faculdade União das Américas (UNIAMERICA). Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa (UEPA) e professora da rede estadual de ensino no estado do Amazonas (SEDUC-AM).

**E-mail:** [larissa.penha@aluno.uepa.br](mailto:larissa.penha@aluno.uepa.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-0618-8264>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6139195710265542>

**JOÃO VINÍCIUS MONTEIRO FERREIRA** é poeta, bixa preta afeminada amazônida, natural de Santa Izabel do Pará. É graduado em Pedagogia (UFPA), especialista em Políticas Públicas em Gênero e Sexualidade na Amazônia (PPGDDA/UFPA) e mestrando em Educação (PPGED/UEPA). Integra o grupo de pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades (JEDS/UEPA). Desenvolve pesquisas sobre heteronormatividade e corpos dissidentes no contexto escolar amazônico.

**E-mail:** [viinimont@gmail.com](mailto:viinimont@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-6838-7136>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0826775119177850>

# FEMINISMOS E DISCURSOS CONSERVADORES NA REDE SOCIAL X

*Aldo Cativo da Silva Filho<sup>1</sup>*

*Beatriz Siqueira Nunes<sup>2</sup>*

*Francisco Ednardo Barroso Duarte<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

**H**istoricamente, e na contemporaneidade, o movimento social feminista é alvo de ataques e disseminação de informações falsas (*fakes news*), muitos episódios são abastecidos pela ignorância e negação acerca da importância e da contribuição deste movimento nas sociedades. Contudo, é importante reiterar que muito da rejeição é proveniente de desinformações acerca dos feminismos, por exemplo, diferentes correntes como o feminismo decolonial, o feminismo interseccional e o feminismo negro são frequentemente associados, de forma equivocada, ao feminismo hegemônico.

Soihet (2008) expõe sua preocupação em relação às mulheres que possuem aversão ao feminismo, visto que o feminismo busca a equidade entre os gêneros. Além das mulheres, a autora também destaca que muitos homens tentam ridicularizar o movimento a partir de um senso de humor questionável, e acrescentamos que, por meio de debates com a ausência de fundamentos científicos acerca do feminismo.

Atualmente, um movimento masculinista e de perfil misógino denominado *red pill* tem sido destaque como antagonista aos feminismos e outros movimentos de equidade e igualdade social. Uma matéria publicada pelo site G1<sup>4</sup> destaca

1 Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, E-mail: aldocativo@hotmail.com.

2 Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, E-mail: beatriz.siqueira2812@gmail.com.

3 Doutor em Educação -Estudos em Psicologia Social e Educacional. Professor Associado II na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discurso e Diferença [s] - GEPEDIDS (CNPq/UFPA). E-mail: ednardo22@yahoo.com.br.

4 PEREIRA, Beatriz. 'Red Pill': entenda o movimento misógino associado a influenciador

que este movimento se iniciou por meio de um conceito fictício do filme *Matrix*, do ano de 1999, em que uma pílula vermelha seria a escolha para “despertar” e ganhar “consciência” da realidade do mundo (Pereira, 2026).

Ainda de acordo com Pereira (2026), o enredo do filme destaca que o mundo é uma simulação de computador no qual os seres humanos vivem sem consciência. Os personagens precisam escolher qual pílula desejam tomar: a azul ou a vermelha. A pílula azul desperta o esquecimento da realidade e o retorno à simulação. No entanto, a pílula vermelha permite descobrir mais sobre o “*Matrix*”, assim como gera o despertar no mundo real.

A matéria também expõe que, a partir desse roteiro, o movimento *red pill* passou a disseminar teorias da conspiração de forma preconceituosa contra as mulheres, com o foco de que essas ideias seriam a verdadeira forma de ver o mundo, visto que os homens que tomam a pílula vermelha deixam de ser “dominados” pelas mulheres (Pereira, 2026).

O G1 explica que o *coach* e *influencer* Thiago Schutz foi detido na madrugada do dia 29 de novembro de 2025, em São Paulo, após ser acusado pela namorada de agressão e tentativa de estupro. Thiago é uma das referências do movimento *red pill* no Brasil. O canal no YouTube de Thiago, destaca que ele ajuda homens a recuperar o seu poder (Pereira, 2026).

Contudo, nota-se que este é um movimento contraditório, visto que, desde o período da invasão dos colonizadores no Brasil, quem vive em uma posição de poder na sociedade são os homens, sobretudo os homens brancos, heterossexuais e cisgênero. Isso ocorre por conta de uma dinâmica de poder patriarcal. Silva (2020) desvela que o patriarcado diz respeito a uma dinâmica social e familiar de poder, no qual o homem submete todas as pessoas da sua família ao seu poder, sobretudo as mulheres, gerando diversas violências em suas vidas.

De acordo com o portal do Senado Brasileiro<sup>5</sup>, O Brasil registrou cerca de 1.470 casos de feminicídio em 2025, sendo o maior número desde a tipificação do crime em 2015, superando os registros de 2024 (Senado Federal, 2026). Esse dado, para nós, aponta a necessidade de combater a violência contra as mulheres, promover a equidade de gênero, assim como lutar contra discursos conservadores, de modo presencial e no âmbito digital e, portanto, destaca-se a importância dos movimentos feministas.

A rede social X, denominada até 2023 de Twitter, permite que as suas usuárias e os seus usuários publiquem mensagens curtas, bem como fotos, vídeos

---

Thiago Schutz detido por agressão à namorada. **G1**, Sorocaba e Jundiaí, 02 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2025/12/02/entenda-o-movimento-red-pill.ghtml>. Acesso em: 02 mar. 2026.

5 VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL. **Senado Federal**, 03 fev. 2026. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/noticias/violencia-de-genero-no-brasil>. Acesso em: 02 mar. 2026.

curtos e imagens em movimento (GIFs). A rede social encontra-se, atualmente, sob a propriedade de Elon Musk, que a adquiriu em 2022. A plataforma apresenta elevada capacidade de impulsionar debates rápidos e discussões intensas acerca de diferentes temas, destacando-se, nesse contexto, a circulação de discursos conservadores. Desse modo, o interesse em analisar discursos conservadores relacionados ao movimento social feminista na rede social X emerge como uma resposta analítica e como uma proposta feminista diante dessas dinâmicas de debate.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO FEMINISTA DECOLONIAL E INTERSECCIONAL**

Dialogamos acerca do feminismo a partir de uma perspectiva decolonial, visto que não se pode falar de decolonialidade sem falar de interseccionalidade. Castro (2020) destaca que o feminismo decolonial diz respeito a uma corrente de feminismos subalternos que luta contra o sistema hegemônico, bem como defende sobretudo as lutas e resistências das mulheres subalternizadas. Dentre os feminismos decoloniais, está o feminismo interseccional.

Collins e Bilge (2020) destacam que a interseccionalidade expõe como os processos de opressões de raça, gênero, nacionalidade, orientação sexual, capacidade, faixa etária e etnia não se manifestam de formas distintas, visto que eles se entrelaçam. Ademais, as autoras destacam que as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais, bem como as experiências individuais e a vida cotidiana.

Um exemplo, para pensarmos a teoria na prática, é que uma pessoa imigrante refugiada pode ser uma criança, uma indígena ou uma mãe solo. A criança sofre com opressões por ser criança, a mulher indígena sofre com opressões de etnia, a mãe solo sofre pelas dificuldades sociais que essa posição carrega, mas, quando todas essas opressões se cruzam com as opressões de uma pessoa imigrante refugiada, essas opressões não irão ocorrer de forma isolada, mas sim de forma entrelaçada, todas juntas ao mesmo tempo.

Collins e Bilge (2020) destacam como diferentes formas de opressões podem se cruzar e atingir as vidas das mulheres, visto que elas estão mais vulneráveis por conta da estrutura social patriarcal. Desse modo, é importante reiterar que essa estrutura também chega aos ambientes de comunicação digital.

Silva e Silva (2024) destacam que as redes sociais propagam discursos conservadores em relação ao papel da mulher. As autoras destacam que plataformas como o X e o TikTok se destacam, visto que, disseminam informação de forma rápida e em grande escala. Desse modo, é necessário estarmos atentas e atentos em relação aos discursos coloniais que estão implantados nos ambientes digitais, visto que com base em Restrepo e Rojas (2010) as colonialidades

naturalizam processos hierárquicos de opressão, como hierarquias raciais, territoriais, epistêmicas e de gênero.

Ressaltamos nosso posicionamento de vigilância para combater discursos conservadores a partir de um viés decolonial/interseccional nas redes sociais, uma vez que discursos como esses são violentos e instigam que, cada vez mais, diversas mulheres sofram com as opressões patriarcais e com o feminicídio.

## **EDUCAÇÃO CONSERVADORA NA REDE SOCIAL X**

As plataformas digitais desempenham um papel central na circulação de informações e na formação de opiniões no mundo contemporâneo. Entretanto, as mudanças recentes nas políticas e diretrizes das grandes empresas de tecnologia, como o X, têm levantado preocupações significativas em relação à disseminação de informações falsas, discursos de ódio e posturas que reforçam desigualdades sociais e culturais. O atual CEO da empresa, Elon Musk, tem chamado atenção por seu apoio a políticas conservadoras, enfraquecimento de iniciativas pró-diversidade e um alinhamento explícito com ideologias de extrema direita.

Em 2024, houve um bloqueio temporário da plataforma após decisão do ministro do Supremo Tribunal Federal Alexandre de Moraes. Para Musk isso foi uma “ameaça à liberdade de expressão”. No entanto, essa posição ignora que o bloqueio visava proteger a sociedade civil de abusos, incluindo a propagação de mentiras e crimes anônimos.

No Brasil, a direita e extrema direita têm encontrado apoio em parte da juventude, um grupo específico de jovens que reforçam ideais preconceituosos tanto nas redes sociais, quanto fora delas. Essa tendência é marcada por concepções racistas, sexistas, homofóbicas, transfóbicas e xenofóbicas, que encontram terreno fértil em plataformas como o X, onde, por meio de uma educação que extrapola o universo escolar (Brandão, 2002; 2007), são moldadas concepções de mundo.

Em contexto global e especificamente no contexto local, temos visto *unidades geracionais* (Weller, 2010) de jovens, que em grande parte, abraçam e propagam modelos de vida conservadores, que se perpetuam e se disseminam principalmente em plataformas digitais. Nesse contexto, as redes sociais não funcionam apenas como espaços de interação e comunicação, mas também como locais de educação e sociabilidade.

Para Brandão (2007, p. 73-74), a educação é uma prática social, ou seja, “uma cultura, para formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história”. Neste sentido, o objetivo da educação é o desenvolvimento da pessoa humana através dos diversos tipos de saberes existentes, onde visões de mundo são moldadas, muitas

vezes, de maneira alinhada a interesses hegemônicos que buscam reforçar a manutenção de um *status quo* de desigualdade e exclusão.

As plataformas digitais, longe de ser espaços neutros, acabam por ser fundamentais na formação de opiniões e atitudes, especialmente entre as juventudes que se encontram imersas nesses ambientes digitais. Já em 1999, Manuel Castells destacava que as redes sociais desempenham um papel central na construção de uma “sociedade em rede”, permitindo que os indivíduos se conectem, compartilhem experiências e reforcem suas visões de mundo. Compreendemos que, ao mesmo tempo que esses espaços promovem encontros, favorecem também a segregação e a amplificação de discursos extremistas, configurando um tipo de “discurso de ódio”, como descrito por Judith Butler (2021).

Por meio de algoritmos que priorizam conteúdos sensacionalistas, as redes sociais contribuem para a amplificação de discursos de ódio, fortalecendo estereótipos e preconceitos que, historicamente, já estavam presentes na sociedade brasileira. Como observa o historiador e sociólogo Sérgio Buarque de Holanda (1995), a sociedade brasileira sempre foi marcada por uma *cultura do autoritarismo*, na qual as elites e o *status quo* buscaram excluir e marginalizar aqueles que não se encaixavam em seus padrões de normalidade.

Portanto, a contemporaneidade é marcada por um neoconservadorismo, expressado em uma aliança silenciosa entre instâncias religiosas e políticas, nesse sentido:

Se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero (Reis; Eggert, 2017, p. 19).

A adesão a esses discursos neoconservadores pode ser vista como uma reação ao que consideram ameaças às suas tradições e valores. No entanto, é crucial compreender que esse fenômeno não ocorre de forma isolada, mas é alimentado por uma série de fatores, incluindo a falta de educação crítica nas escolas e o fortalecimento de uma ideologia que resgata valores excludentes.

O fortalecimento do neoconservadorismo, manifestado também nas redes sociais, reflete uma dificuldade em se avançar em termos de inclusão e respeito às diversidades, e aponta para a necessidade urgente de se repensar a educação que ocorre nesses espaços. Na rede social X, observamos e analisamos três *posts* que refletem a postura conservadora em relação a situações que envolvem o

feminismo.

## DISCURSOS DE ÓDIO E ANTI-FEMINISTAS NO X

Figura 1 - Posicionamento de uma mulher em crítica ao feminismo.



Fonte: acervo da pesquisa (2025).

A imagem apresenta um *post/tweet* de uma usuária mulher da rede social que reage a uma matéria da *SIC Notícias* sobre a adesão de homens britânicos à ideologia “*red pill*” e a ideias misóginas. Apesar de não podermos constatar a veracidade de gênero, idade etc., selecionamos esta postagem por apresentar, supostamente, o posicionamento de uma mulher antifeminista. As informações pessoais foram ocultadas para preservação de identidade e respeito ético do estudo.

O *post* contém elementos discursivos centrais para compreender a atuação de conservadores nas redes. Observa-se uma estratégia discursiva de inversão moral, na qual as críticas a ideologias misóginas são interpretadas como ataques

contra os homens e a naturalização de papéis de gênero como forma de rejeitar o feminismo. A ridicularização é utilizada para deslegitimar a mídia, além das pesquisadoras e pesquisadores, isso observa-se no enquadramento visual da reportagem, que fortalece o argumento irônico ao capturar apenas o título, o discurso converte ressentimentos masculinos em capital político, articulando-se a narrativas *red pill* e à lógica algorítmica da cibercultura.

O *tweet* inicia caracterizando a reportagem como “tentativa patética de demonizar homens” e “mentiras tóxicas do feminismo”. Aqui compreendemos a existências de uma estratégia de inversão moral, ou seja, o grupo criticado (seguidores de ideologias misóginas) é reposicionado como vítima injusta, enquanto o movimento feminista é redescrito como opressor. Esse tipo de inversão é recorrente nas comunidades *manosphere* e *red pill*, que se veem como resistentes a um suposto “domínio feminista” na sociedade.

Na frase “Homens e mulheres têm papéis complementares” é evocado um discurso essencialista, muito presente no conservadorismo contemporâneo, que tenta ressignificar desigualdades como “complementaridade”. Esse tipo de formulação funciona como um argumento moralizante que rejeita avanços feministas sob a justificativa de uma suposta ordem natural.

Em “a guerra de sexos inventada por ideólogos frustrados é risível”, a ridicularização é um mecanismo típico da desqualificação discursiva, usado para deslegitimar adversários, impedir o debate aprofundado e reforçar a coesão do próprio grupo. Esse “tom jocoso” é um recurso frequente na *alt-right*, especialmente no Twitter/X.

O *post* enquadra a *SIC Notícias* como agente ideológico parcial. Isso cria uma narrativa anti-mídia, que gera o fortalecimento de fontes alternativas dentro do próprio ecossistema conservador. É um processo semelhante ao estudado no campo da desinformação, em que atores conservadores reconfiguram a mídia profissional como inimiga.

O trecho da matéria citada “um em cada quatro homens acredita que nunca vai ser amado” aparece deslocado no *post*. A usuária ignora o conteúdo emocional, focando apenas em reforçar a narrativa anti-feminista. Esse apagamento de vulnerabilidades masculinas é parte do problema: ideologias *red pill* exploram o sofrimento masculino, mas o redirecionam contra mulheres e feministas, transformando a dor em ressentimento político.

A matéria menciona o sentimento de falta de amor, a percepção de injustiça social e a sensação de desrespeito. Estes elementos são o combustível de movimentos *red pill*.

**Figura 2 - Ressentimento Masculino e crítica feminina ao feminismo.**

Fonte: acervo da pesquisa (2025).

A imagem apresenta um *post* de um influenciador conservador respondendo com sarcasmo a uma postagem de uma mulher que critica comportamentos masculinos históricos e contemporâneos relacionados a casamento, abandono e desigualdade de gênero. O *post* analisado mobiliza mecanismos tipicamente encontrados nas comunidades *red pill* e conservadoras: sarcasmo como forma de deslegitimação da experiência feminina, inversão causal que desloca responsabilidades masculinas para as próprias mulheres, e caracterização da feminilidade como emocional e irracional.

A postagem opera em chave de humor agressivo, estratégia recorrente na cibercultura conservadora, que transforma críticas estruturais em objeto de ridicularização para reforçar laços comunitários baseados em ressentimento e oposição ao feminismo. Ao ignorar contextos históricos de desigualdade e focar apenas em escolhas individuais, o discurso produz uma masculinidade defensiva e politicamente mobilizável.

O autor da publicação inicia com “Chegou o grande dia onde finalmente a culpa pelo feminismo foi atribuída aos homens”, o tom irônico serve para deslegitimar a experiência feminina apresentada na postagem original e caracteriza o feminismo como vitimização ou exagero, ao estabelecer um posicionamento de superioridade, típico do humor masculinista *online*.

O usuário afirma que: “Sim minha filha, foi a gente que quis acabar com o casamento e a família tradicional né”. Aqui há uma reversão de causalidade: comportamentos masculinos relatados pela mulher (infidelidade, abandono, promessas não cumpridas) são minimizados e ridicularizados. A crítica feminina é representada como irracional.

Esse mecanismo é um pilar da retórica *red pill*, pois nega problemas estruturais, atribui culpa às mulheres e transforma questões sistêmicas em exageros emocionais. O trecho: “Santas mulheres, nunca fazem nada de ruim, e sempre fazendo ótimas escolhas” usa a ironia para sugerir que mulheres são responsáveis por suas próprias vulnerabilidades. Esse movimento discursivo desqualifica qualquer denúncia de assimetria de poder, pois reforça a ideia de que mulheres têm agência plena, ignorando fatores sociais e econômicos, para ao fim atualizar narrativas misóginas clássicas que criticam mulheres por “más escolhas”.

A postagem o qual o usuário *redpill* reage foi feita por uma mulher e afirma que “quem inventou o feminismo foram os homens”, enumerando práticas masculinas como infidelidade, abandono e promessas não cumpridas. Essa intervenção é importante pois passa a impressão de que o antifeminismo não é apenas masculino e, portanto, existe uma “crítica feminina ao feminismo”, logo, não seria machista rejeitar o movimento.

Esse mecanismo é central nas estratégias discursivas conservadoras atuais. Mulheres antifeministas funcionam como testemunhas de autenticidade ou escudos retóricos que servem para realizar uma prova social, ou seja, “até mulheres concordam”.

Assim, a crítica feminina ao feminismo é instrumentalizada para reforçar narrativas masculinas hostis, exatamente como o usuário fez ao *repostar* a mensagem. A mulher da postagem pode não perceber, mas, ao atacar o feminismo, está descrevendo práticas masculinas que reduzem opções de vida para mulheres e, portanto, concluindo que o empoderamento feminino se torna necessário.

Mas o enquadramento algorítmico e a reação do usuário *red pill* transformam isso em: “culpar os homens pelo feminismo”. O que era uma crítica à desigualdade se transforma, nas mãos da direita digital, em “feminismo é vitimismo”, “mulheres reclamam de tudo”, “agora inventaram que a culpa é nossa”.

Para a comunidade *red pill*, uma mulher que denuncia comportamentos masculinos, automaticamente, é enquadrada como feminista, exagerada, irracional. Mesmo quando, como neste caso, ela nem sequer faz defesa explícita do feminismo, apenas descreve padrões de comportamento masculino que historicamente marcaram relações desiguais.

O resultado deste jogo discursivo é que a mulher vira tanto a prova quanto o alvo. A postagem feminina, ainda que denunciando desigualdades provocadas por comportamentos masculinos, é imediatamente capturada por um conservador e transformada em motivo de ridicularização. A fala da mulher, que aponta para um empoderamento necessário diante de práticas de abandono e infidelidade, é ressignificada como “vitimização feminista”.

Trata-se de um mecanismo recorrente na ecologia *red pill*: mulheres são usadas simultaneamente como legitimadoras e alvos do antifeminismo. A crítica feminina reforça a narrativa masculina ao ser reinterpretada como irracionalidade, exagero ou ataque injustificado aos homens. Nesse processo, a experiência feminina é desqualificada e reabsorvida pelo discurso misógino, produzindo uma dinâmica em que a mulher funciona ao mesmo tempo como testemunha e inimiga interna do movimento antifeminista.

Figura 3 - Expressão pública de crítica ao movimento feminista.



Fonte: acervo da pesquisa (2025).

A imagem evidencia o papel estratégico das mulheres antifeministas dentro da cibercultura conservadora. Ao iniciar sua mensagem com “sou mulher mas...”, a autora do *post* mobiliza um dispositivo discursivo que legitima posições tradicionalmente misóginas ao mesmo tempo em que as blindava contra críticas. O feminismo é construído como ameaça civilizacional, associado à homossexualidade, à transexualidade e à destruição da família, compondo um imaginário conspiratório típico da extrema direita global.

A postagem seguinte, que fala em “masculinização da mulher”, “feminilização do homem” e “bestialização de ambos”, reforça uma narrativa de pânico moral. Esses discursos revelam como mulheres podem atuar como vetores de reforço da ordem patriarcal, convertendo sua identidade em instrumento de validação de ideologias que desqualificam outras mulheres e minorias de gênero. Trata-se de um fenômeno central nas ecologias digitais da nova direita, onde a participação feminina serve para ampliar o alcance e a legitimidade do antifeminismo contemporâneo.

A imagem reúne dois elementos, um *post* de uma mulher declaradamente antifeminista, que associa feminismo a uma agenda conspiratória e moralmente degradante, e uma segunda mulher, uma influenciadora digital, que reforça a mesma retórica, com a ideia de “masculinização”, “feminilização” e, ao final, “bestialização”.

A primeira parte do *post* diz “Sou mulher mas repudio o feminismo”. Esse “sou mulher mas...” é um dispositivo linguístico típico de discursos que tentam se blindar de críticas, pois funciona como uma legitimação identitária (“se até uma mulher diz isso, então não é machismo”) e cria uma aparência de objetividade ou neutralidade, desarmando antecipadamente acusações de misoginia. Na prática, é uma estratégia retórica para validar posições que seriam lidas como hostis caso viessem de um homem.

O *post* atribui ao feminismo uma série de efeitos fantasiosos, como “colocar as mulheres contra os homens”, “promover o homossexualismo”, “disseminar o transexualismo” ou “acabar com a família tradicional”.

Essa construção se alinha ao complexo conspiratório da extrema direita global, no qual o feminismo, socialismo e multiculturalismo aparecem como forças malignas e unificadas, onde minorias sexuais são associadas à corrupção moral e a família é colocada como último bastião da ordem social.

A postagem da influenciadora intensifica esse quadro, ao dizer: “o feminismo trouxe a masculinização da mulher; depois, a feminilização do homem; por fim, a bestialização de ambos.”, esse tipo de narrativa carrega um essencialismo biológico, no qual homens e mulheres são apresentados como possuindo “papéis naturais” fixos, imutáveis, quase divinos.

Termos como “bestialização” funcionam como gatilhos de medo, indignação e repulsa, emoções centrais na disseminação de conteúdos conservadores. Essas mulheres não apenas reproduzem o discurso antifeminista, mas elas o intensificam, pois, sua posição tem um efeito político fundamental, elas performam o papel de “exceção obediente”.

Ao afirmar “o feminismo não me representa”, essas mulheres procuram reforçar a ideia de que outras mulheres, sobretudo as feministas e LGBTQIA+ estariam se afastando dos valores considerados corretos. Sendo assim, apresentam a subordinação feminina como uma escolha moral legítima, exposta em um discurso como “sou mulher, mas...”. Com isso, contribuem para a construção da imagem de quem discorda desses valores seria moralmente inferior ou desviante. Nesse sentido, colocam-se como guardiãs de valores tradicionais, assumindo posições que os supremacistas masculinos sempre defenderam. Assim, a mensagem não só combate o feminismo, mas combate mulheres feministas, mulheres dissidentes, mulheres não tradicionais e todas as minorias de gênero e sexualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos discursos apresentados no X evidencia como o ambiente digital tem se consolidado como espaço privilegiado para a disseminação de narrativas conservadoras, anti-intelectuais e antifeministas. As postagens analisadas mostram que esses discursos não são apenas expressões individuais, mas fazem parte de uma ecologia mais ampla de produção de sentidos, estruturada por algoritmos que amplificam conteúdos sensacionalistas, de pânico moral e emocionalmente carregados. Nesse processo, tanto homens quanto mulheres se tornam agentes ativos na reprodução do patriarcado, atuando como legitimadores de hierarquias de gênero e reforçando estereótipos que negam conquistas históricas dos feminismos.

A persistência de ataques ao feminismo, seja por meio da ridicularização, da inversão moral ou de narrativas conspiratórias, revela uma tentativa contínua de esvaziar a potência política e emancipatória do movimento. As mulheres antifeministas, sobretudo influenciadoras, emergem como figuras essenciais na consolidação dessa lógica, funcionando como exceções que validam discursos misóginos e contribuem para a manutenção de estruturas de poder patriarcais.

Diante desse cenário, torna-se urgente fortalecer práticas de educação crítica, especialmente no âmbito digital, que possibilitem uma leitura contextualizada, produção de contra-narrativas e resistência às *fake news* e aos discursos de ódio. Em um país marcado por altos índices de violência contra mulheres, compreender e enfrentar essas retóricas conservadoras é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Editora UNESP, 2021.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, Susana. Feminismo decolonial: origem e ideias centrais. **Revista Cult Uol**, 05 dez. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/feminismo-decolonial-origem-e-ideias/>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PEREIRA, Beatriz. ‘Red Pill’: entenda o movimento misógino associado a influenciador Thiago Schutz detido por agressão à namorada. **G1**, Sorocaba e Jundiaí, 02 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2025/12/02/entenda-o-movimento-red-pill.ghtml>. Acesso em: 02 mar. 2026.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 09–26, jan. 2017.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.
- SILVA, Júlia Pereira; SILVA, Giovana Mirelle. Entre a feminilidade e o conservadorismo: o papel das redes sociais na reprodução de gênero. In: Colóquio de História da UNICAP, v. 18, 2024, [S. l.]. **Anais Colóquio de História da UNICAP**. 2024. p. 1-16. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/coloquiodehistoria/article/view/3179>. Acesso em 2 dez. 2025.
- SILVA, Márcia Alves. Pensamento decolonial feminista do Sul: uma experiência de educação popular a partir de narrativas de mulheres camponesas. **EccoS–Revista Científica**, n. 54, p. 17322, 2020.
- SOIHET, Rachel. Mulheres Investindo Contra o Feminismo: resguardando privilégios ou manifestação de violência simbólica?. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 13, n. 24, p. 191-2017, 2008.
- VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL. **Senado Federal**, 03 fev. 2026. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/noticias/violencia-de-genero-no-brasil>. Acesso em: 02 mar. 2026.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, v. 25, n. 2, p. 205–224, maio 2010.

### **SOBRE OS AUTORES:**

**ALDO CATIVO DA SILVA FILHO** é Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Possui Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas (PPGED/UEPA). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia com pesquisa na área de Gênero, Educação e Cibercultura. Membro editorial da Revista Cocar. Membro dos Grupos de Pesquisa sobre Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS/UEPA).  
**E-mail:** aldocativo@hotmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4197-0284>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1482996451757693>

**BEATRIZ SIQUEIRA NUNES** é Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa em Pós-graduação em Educação da UEPA (PPGED/UEPA). Possui Mestrado em Educação na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia pelo (PPGED/UEPA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com pesquisas na área de gênero, com ênfase na educação popular feminista e no ecofeminismo, bem como estudos sobre educação popular e justiça socioambiental. Membro da Rede de Pesquisas Sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA) e do Grupo de Pesquisa e Extensão Pará Leitura.

**E-mail:** beatriz.siqueira2812@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6793-4604>

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4845554551996105>

**FRANCISCO EDNARDO BARROSO DUARTE** é Doutor em Educação -Estudos em Psicologia Social e Educacional. Professor Associado II na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discurso e Diferença [s] - GEPEDIDS (CNPq/UFPA).

**E-mail:** ednardo22@yahoo.com.br

**ORCID:** 0009-0009-5398-8618

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5853144132797250>

# **INCURSÕES SOBRE GÊNERO NA DOCÊNCIA EM PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIÁLOGOS TEÓRICOS PROPOSITIVOS**

*Thiago Augusto de Oliveira da Conceição<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

**E**ste artigo fundamenta-se teoricamente nas relações de gênero sob a perspectiva pós-estruturalista (Louro, 2008) e na Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici (1961, 2015). O estudo insere-se no campo educacional, especificamente no ambiente escolar, e constitui-se como parte de uma investigação de doutorado em educação. A pesquisa discute as relações de gênero por meio das representações construídas no cotidiano por docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental em redes públicas de Belém (PA). Esta etapa da Educação Básica é central na formação de sujeitos em processo de constituição de gênero, compreendendo uma faixa etária marcada pela adolescência — período de transição entre a infância e a fase adulta, conforme as diretrizes jurídicas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O interesse em investigar as relações de gênero na docência originou-se ainda durante a graduação, especificamente no segundo período do extinto Curso de Formação de Professores para o Pré-escolar e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Após a reformulação curricular pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006), a referida graduação passou a ser denominada Licenciatura Plena em Pedagogia.

Recorda-se que, em uma aula da disciplina Teorias da Educação II, travou-se uma discussão acerca das transformações no cenário docente brasileiro. Entre

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo PPGED/UFPA. Doutorando em Educação Contemporânea pelo PPGE da Universidade Estácio de Sá – UNESA. Professor dos anos iniciais e Técnico Pedagógico efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA. E-mail: thiagooliveira\_uepa@Yahoo.com.br.

as mudanças enfatizadas, destacava-se a transição de gênero na docência — do masculino para o feminino —, o que culminou no debate sobre a feminização do magistério. À época, em uma turma de aproximadamente 35 discentes, a presença masculina era representada exclusivamente por este pesquisador; o universo feminino predominava, conforme ocorre historicamente nos cursos de Pedagogia. A discussão sobre a feminização do magistério, naquele contexto, recaiu sobre as especificidades de gênero na docência primária, abordando temas como: a profissão como um campo de atuação majoritariamente feminino, a desvalorização social da carreira e o afastamento dos homens da atividade docente em decorrência desse processo de feminização.

Tais questões foram problematizadas pela docente da disciplina; no entanto, foi uma indagação direcionada especificamente a este autor, enquanto único representante do gênero masculino no momento, que impulsionou o ingresso na investigação temática das relações de gênero. “O que um homem faz em um curso feminino?” foi a interrogação lançada, recebida naquele instante como uma provocação necessária sobre as relações de gênero produzidas naquela ambiência.

A partir daquele momento, a referida indagação passou a ser compreendida como uma problematização acerca da condição de gênero deste pesquisador, situada naquele contexto como minoritária — especialmente no âmbito da docência dos anos iniciais da Educação Básica, campo escolhido para o exercício de sua atividade profissional. O entendimento de que o magistério e, por conseguinte, o curso de Pedagogia constituíam atividades socialmente atribuídas ao domínio feminino já era de conhecimento deste autor, dado que a disciplina em questão debatia tal objeto de transformação. Esse argumento era recorrente tanto no período anterior quanto durante a graduação. A inquietação central convergia, sobretudo, para as razões da estranheza causada pela presença masculina em um espaço historicamente feminizado. Além disso, buscava-se compreender quais seriam as percepções do imaginário social sobre a sexualidade desses sujeitos que ocupam tal nicho profissional, considerando sua inserção em uma atividade socialmente vinculada às mulheres.

A partir da interlocução com a obra de Louro (2008), tais problematizações adquiriram novos significados. Compreendeu-se que o sentido discursivo atribuído à docência na Educação Básica como um “lugar privilegiado do feminino” não envolvia meramente uma disputa por espaço profissional entre homens e mulheres; em última análise, o que estava em jogo eram as disputas de poder inerentes às relações de gênero produzidas no próprio ambiente docente. Portanto, a docência, enquanto espaço de interação humana, além de gerar múltiplas formas de sociabilidade, é capaz de suscitar em seu interior relações de

gênero que delimitam demarcações de espaço e de poder. Configuram-se, assim, cenários em que as identidades masculinas e femininas são continuamente produzidas e reafirmadas.

O interesse em aprofundar-se na temática dos estudos de gênero, sob a ótica da pesquisa, promoveu inicialmente o confronto entre o referencial teórico — focado nas relações de gênero e na feminização do magistério — e a empiria evidenciada nos discursos sobre a docência na infância, frequentemente caracterizada como uma “profissão de mulheres” devido aos atributos de cuidado e maternagem. A experiência na Iniciação Científica (IC) possibilitou, à época, um adensamento teórico e analítico fundamental. O projeto de IC então proposto partia da seguinte problematização: quais as representações construídas por docentes sobre o trabalho de professores do gênero masculino que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?

O referido problema de pesquisa fundamentou-se nas reflexões de Louro (2008), que caracteriza a docência como um espaço de produção e engendramento de representações de gênero. Diante do questionamento da autora — “qual o gênero da docência?” —, buscou-se identificar as representações manifestadas por professores do gênero masculino no exercício dessa atividade. O estudo foi conduzido em uma escola pública municipal de Belém (PA), selecionada estrategicamente por contar com três docentes do gênero masculino. Tal número justificou a escolha da unidade, dada a recorrente dificuldade de localizar profissionais homens atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Simultaneamente à Iniciação Científica, em 2008, foi viabilizada a primeira turma do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). A formação foi ofertada pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e objetivava contribuir para a formação continuada de profissionais da rede pública acerca de três eixos articulados: relações de gênero, relações étnico-raciais e diversidade de orientação sexual. Embora não atuasse como docente da rede pública naquele período, a participação no curso visou à imersão nas discussões contemporâneas sobre tais temáticas, fortalecendo o desenvolvimento da pesquisa de graduação.

A conclusão do aperfeiçoamento proporcionou uma compreensão mais densa acerca das questões da diferença que demarcam as relações de gênero — principal foco teórico de interesse à época — e permitiu conferir maior rigor teórico à Iniciação Científica. Ao término da investigação, os resultados obtidos foram consolidados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia. Nesse sentido, o delineamento da problematização empreendida posteriormente, no Mestrado em Educação, teve sua gênese nos vestígios e nas representações identificadas durante a referida pesquisa inicial.

Por conseguinte, com base nos vestígios de pesquisa supracitados, deu-se continuidade ao debate sobre as relações de gênero na docência. Na investigação empreendida no Mestrado em Educação, a análise dos dados revelou que a presença de professores homossexuais no contexto dos anos iniciais da Educação Básica é atravessada por representações multifacetadas. Tais representações articulam argumentos biológicos relacionados à sexualidade e ao gênero, além de evidenciar relações de poder inerentes à atuação profissional. Conforme apontado por Conceição (2012), à docência exercida por homens é demarcada por práticas discursivas dimensionadas por relações de poder. Nesse cenário, as relações de gênero vinculam-se estreitamente ao controle da sexualidade docente. A docência constitui-se, assim, por processos de (in)visibilidade que atravessam esse campo de atuação, sendo mediada por dispositivos institucionais que exercem vigilância e controle sobre a sexualidade desses sujeitos.

As reflexões empreendidas nos referidos momentos investigativos ampliaram o olhar sobre o campo do currículo e da formação docente em interface com as categorias de gênero. As experiências investigativas anteriores proporcionaram aproximações e contribuições fundamentais às questões que perpassam a formação, a educação e a escola básica. Nesse sentido, este trabalho propõe-se como um novo estágio de adensamento teórico-analítico, fundamentado na proposta de tese de doutorado. Nele, emergem problematizações apreendidas na escola básica, contexto em que este pesquisador atua como professor e técnico pedagógico efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), exercendo, atualmente, a gestão escolar em uma unidade da Rede Municipal.

A problematização desta tese emana do contexto escolar vivenciado cotidianamente no exercício da gestão, bem como das experiências acumuladas na docência e na coordenação pedagógica. O estudo nutre-se das práticas pedagógicas e dos relatos de professores e professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa crucial da Educação Básica.

## **A AMBIÊNCIA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO**

A escola constitui-se como um espaço primordial para se pensar o gênero para além dos padrões biológicos socialmente estabelecidos desde a primeira infância. No entanto, é na transição para a adolescência que as constituições e os debates sobre o tema são impulsionados pelas problematizações inerentes à formação das identidades. No debate teórico aqui empreendido, adota-se o conceito de gênero proposto por Louro (2008), fundamentado na compreensão dos processos constitutivos da identidade dos sujeitos, os quais são fabricados pela linguagem em meio às práticas sociais. Rejeita-se, portanto, o determinismo

que restringe as diferenças sexuais exclusivamente às características biológicas. Neste trabalho, as relações de gênero são compreendidas como construções sociais que transcendem o aspecto biológico — sem, contudo, negá-lo em sua totalidade —, sendo representadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica dos sentidos e significados produzidos sobre o masculino e o feminino em suas pluralidades.

Segundo Felipe e Guizzo (2008), a escassez de conhecimento sobre as temáticas de gênero apresenta-se como um dos fatores pelos quais docentes, em sua maioria, reiteram o ensino de modos de ser e de se comportar pautados na desigualdade entre masculino e feminino. Ainda segundo as autoras, o currículo escolar e a formação inicial docente possuem responsabilidade direta nessa percepção, pois, frequentemente, não contemplam o debate de forma abrangente. Ao restringirem-se a uma visão biologizante da educação sexual, tais instâncias negligenciam o viés social, histórico e identitário necessário para problematizar as padronizações socialmente estabelecidas.

Nesse sentido, a escola deveria constituir-se como uma ambiência de construções discursivas e representações sociais pautadas pela equidade de gênero. Como espaço social e educacional, a instituição precisa afirmar-se como um lugar plural de resistência aos processos de socialização que alinham meninos e meninas, homens e mulheres, a estruturas curriculares e cotidianidades reforçadas por concepções heteronormativas.

Assim, não por acaso, meninos e rapazes têm apresentado maiores problemas em suas situações e trajetórias educacionais. Ou seja, a escola, ao discriminar formas não hegemônicas de masculinidades, paradoxalmente, produz maiores dificuldades no desenvolvimento de capacidades comumente entendidas como atributos femininos, tais como ler e narrar histórias. As meninas, por sua vez, são geralmente levadas a adotar certos tipos de condutas mais valorizadas naquela ambiência: passividade, obediência, calma, silêncio, ordem, capricho e minúcia (Junqueira, 2009, p. 23).

Nota-se, portanto, uma lacuna na construção de conceitos de gênero no espaço escolar. Ainda segundo Junqueira (2009), profissionais da educação carecem de diretrizes suficientes e instrumentos adequados para enfrentar as tensões geradas pelas diferenças e pela diversidade sexual no ambiente educativo. Observa-se que, no cotidiano escolar, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental — vivenciando a transição da infância para a adolescência — problematizam questões de gênero em suas redes de sociabilidade (amizades, família e escola). Tais demandas são transpostas para a sala de aula, provocando questionamentos e debates que tensionam as práticas de professores, professoras e demais sujeitos escolares.

Desse modo, a escola assume um papel crucial na formação desses estudantes no que tange ao entendimento conceitual das diversas construções socioculturais das diferenças e das representatividades de gênero. Cabe aos profissionais da educação e às suas redes de ensino a busca por formações e conhecimentos que lhes permitam compreender os processos de representação de gênero como arenas de disputa política e social, as quais envolvem relações de poder e, frequentemente, desigualdades (Felipe; Guizzo, 2008).

Diante desse cenário, torna-se relevante compreender as significações de gênero construídas por docentes, uma vez que a docência é um campo profissional que produz relações e representações sob diversas demarcações. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) alia-se à compreensão de gênero aqui assumida: uma categoria teórica produzida por meio da comunicação e da linguagem, dimensionada pela representação social cotidiana dos sujeitos. Conforme Moscovici (2015), as representações sociais são produtos da interação humana e servem para familiarizar o que é estranho aos indivíduos e grupos sociais. Segundo o autor:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que produzam o mundo de uma forma significativa (Moscovici, 2015, p. 46).

Assim, as representações sociais são entendidas como saberes do senso comum, socialmente elaborados e partilhados por construções psicossociais mediante a tríade sujeito/objeto/grupo social. Elas possuem a função primordial de converter um objeto desconhecido em conhecimento familiar a partir dos processos de objetivação e ancoragem, são responsáveis por convencionar os objetos em representações inteligíveis. Convém mencionar, neste momento, o núcleo figurativo — dimensão da objetivação — que terá relevância central na análise de dados deste estudo. De acordo com Moscovici (2012), o modelo figurativo confere materialidade à representação social, tornando concreto o abstrato por meio de uma imagem mental e socialmente partilhada.

Conforme evidenciado, este artigo adota as contribuições da TRS em diálogo com o campo educacional e com as perspectivas pós-críticas, sob a ótica pós-estruturalista. Tais abordagens situam-se em temáticas que expressam uma linguagem teórica pautada em apontamentos discursivos, políticos e culturais sobre as problematizações da diferença. Essas questões são produzidas em campos como os da sexualidade, das relações étnico-raciais, de gênero, geracionais, das práticas de escolarização e das linguagens midiáticas, entre outros estudos vinculados a essa matriz teórica.

Para Meyer e Soares (2008), a heterossexualidade opera na sociedade como a sexualidade normativa. Nesse sentido, a educação também atua no propósito de naturalizar as identidades de gênero e sexuais por meio de diversas estratégias — como o autogoverno, o autocontrole e a autorregulação —, tendo como uma de suas principais referências a representação da família tradicional heteronormativa, frequentemente reproduzida em livros didáticos e manuais escolares. O estudo das relações de gênero na educação reveste-se de grande relevância, visto que é nas instituições de ensino que se impulsionam as normatizações e os mecanismos de controle sobre sujeitos, corpos e gêneros. Conforme Louro (2008, p. 58) afirma: “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Ainda para Louro (2008), a escola pode contribuir para a fabricação das diferenças em seu espaço quando se abstém de debater e refletir sobre a construção de gênero desde a infância. Isso ocorre porque a instituição não apenas transmite conhecimentos, mas constitui sujeitos, identidades e sexualidades, frequentemente comprometidos com um projeto político de manutenção das relações de poder que se perpetuam em sociedades normatizadoras. A relevância de realizar estudos voltados às relações de gênero no cenário educacional reside, portanto, na urgência de explorar esses demarcadores teóricos e discursivos na ambiência educativa.

Tais questões ainda enfrentam resistências e enfrentamentos relacionados a um conservadorismo presente na formação docente, resultante de lacunas na articulação do conceito de gênero com outros marcadores sociais, como raça/etnia, geração, religião e juventude. Somam-se a isso as barreiras de um currículo escolar marcado pelo ocultamento e pelo silenciamento dessas temáticas, conforme apontado por Seffner e Felipe (2022). Estudos de Silva e Soares (2022) reiteram que a escola deve promover espaços de debate pautados em uma perspectiva pluralista, compreendendo o gênero e outros marcadores como (des)construções sociais e históricas, atravessadas por relações de poder. Segundo as autoras, é imperativo que a escola se aproprie de ferramentas didático-pedagógicas e do debate contemporâneo para além da vinculação biológica. Nesse mesmo intuito, Louro (2008, p. 119) afirma que:

O propósito aqui é manter uma atitude de questionamento que dificulte adesões acríticas a qualquer “modelo”. É também examinar formas possivelmente mais efetivas de intervir nos atuais arranjos das relações de gênero e sexuais (especialmente no espaço escolar), de modo a buscar maior igualdade entre os sujeitos (Louro, 2008, p. 119).

Nesse sentido, como reiterado pelas autoras mencionadas, é imperativa a produção de investigações que problematizem as questões de gênero para além dos padrões normatizadores e conservadores estabelecidos socialmente. Torna-se premente abordar tais questões no ambiente escolar, frequentemente marcado por políticas pedagógicas de controle e normatização. Corroboramos a perspectiva de Meyer (2008) ao afirmar que os estudos de gênero buscam refletir sobre como a norma e a diferença são produzidas, as instâncias sociais envolvidas e os efeitos de poder decorrentes dessa produção. Ao mesmo tempo, pretende-se questionar, política e teoricamente, as visões que ainda restringem as relações de gênero ao viés biológico ou a temas interditados ao campo privado e permeados por tabus.

Este artigo justifica-se, portanto, como uma contribuição científica ao campo educacional, visando fomentar debates contemporâneos sobre o gênero fundamentados na Teoria das Representações Sociais em diálogo com a perspectiva pós-estruturalista. Propõe-se o estudo do compartilhamento de saberes socialmente construídos nas práticas e na comunicação de sujeitos e grupos, permitindo compreender como estes se relacionam e estabelecem suas formas de interação no cotidiano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A relevância social desta pesquisa reside na possibilidade de integrar, ao contexto educacional amazônico, discussões que fomentem o avanço do conhecimento no âmbito das interfaces entre Gênero, Educação e Representações Sociais na Educação Básica. O estudo contribui, assim, para o adensamento das reflexões pertinentes à constituição dessas categorias teóricas e analíticas. Ademais, conforme assevera Meyer (2008), tais investigações permitem não apenas problematizar práticas sociais desiguais diante das pluralidades de gênero contemporâneas, mas também subsidiar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso abrange tanto as questões de gênero e sexualidade quanto as múltiplas camadas que perpassam as diferenças e os sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino, investindo em análises culturais baseadas em práticas educativas que privilegiam a interação discursiva no cotidiano da escola básica e em outros cenários formativos.

Diante desse panorama e da problematização das discursividades e representações de gênero, o estudo oferece contribuições significativas para o aporte da Teoria das Representações Sociais e para o campo das relações de gênero na educação. Ao enfatizar a construção discursiva e social das temáticas em questão, a pesquisa aprofunda o olhar sobre a realidade educacional da região amazônica, revelando as especificidades e os desafios de uma docência que se pretende plural e democrática.

## REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade:** a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 43-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012. (Original publicado em 1961).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade:** (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. O gênero e a sexualidade na educação em tempos violentos. *In:* SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade:** (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022.

## SOBRE O AUTOR:

**THIAGO AUGUSTO DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO** é Doutorando em Educação e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá - UNESA/RJ. Possui graduação em

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Especialização em Gestão Educacional Integrada pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio - ISEAC/ES. Mestrado em Educação (Currículo e Formação de Professores) pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor e Técnico Pedagógico efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA (SEMEC), exerce atualmente a função de Diretor Escolar. Área de atuação: Educação. Seu interesse de pesquisa investe nos temas sobre estudos de gênero e educação, Currículo e Formação de Professores, Representações Sociais.

**E-mail:** thiagooliveira\_uepa@yahoo.com.br

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-5886-9253>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0148739040092285>

# **CORPOS SUBVERSIVOS EM MOVIMENTO: PEDAGOGIAS FEMINISTAS COMO POSSIBILIDADES NOS PROCESSOS FORMAÇÃO E DE CRIAÇÃO EM DANÇA**

*Leylla Raissa Sampaio Melo<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A dança contemporânea é marcada pela ruptura de padrões e pela potencialização de suas possibilidades estéticas e conceituais, revelando uma natureza experimental e inovadora. No entanto, o ensino da dança quando construído sob parâmetros apenas tecnicistas e hierárquicos, perpetua ideias e práticas reprodutivistas, podendo gerar uma estagnação nos processos de ensino-aprendizagem. A herança pedagógica secular advinda da dança clássica e moderna, muitas vezes, nutre a ideia de obediência e a disciplinarização de corpos para que sigam padrões instaurados pela estética hegemônica, distanciando-se de valores que almejam a autonomia e a autoralidade de quem dança.

Diante deste cenário, torna-se fundamental trazer à tona a discussão sobre a maneira como esses processos são tratados nas salas de aula e como são construídos os resultados desses processos, buscando propostas mais significativas, inovadoras e democráticas. O presente artigo propõe que as pedagogias feministas sejam um caminho potente para a transformação dos processos de formação e de criação em dança, alinhando-se às demandas e urgências contemporâneas do campo artístico e educacional.

Este trabalho busca refletir e compreender como a dança pode se tornar uma ferramenta para ampliar as discussões feministas no âmbito pedagógico. As pedagogias feministas são aqui vistas como “pedagogias emancipatórias, que

---

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES UFPA), sob a orientação da Prof.a Dr.a Mayrla Andrade Ferreira dos Santos. Atua como professora de dança na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Integrante do Grupo de Pesquisa Habitante-Criador: Núcleo de estudo e pesquisa artística na Amazônia, vinculado à UFPA. Artista, docente e pesquisadora em Dança. E-mail: melo.leylla@gmail.com.

pretendem a ‘conscientização’, a ‘libertação’, a ‘transformação’ dos sujeitos e da sociedade” (Louro, 2014, p. 118). Ao tensionarem as estruturas de poder presentes nos espaços educativos, essas pedagogias questionam as hierarquias de gênero, os saberes legitimados e as formas tradicionais de produção de conhecimento, abrindo espaço para outras epistemologias e modos de existir.

É importante salientar que, na trajetória acadêmica da autora – assim como na de muitos profissionais de dança –, a ausência de disciplinas relacionadas a gênero e feminismo reflete um currículo que historicamente secundarizou essas questões, tratando as relações de gênero e corpo como temáticas naturalizadas ou desvinculadas dos processos de criação e formação artística. Por isso, torna-se necessário buscar outros percursos formativos, referenciais teóricos e pedagógicos que possibilitem a construção de práticas mais conscientes e que deem suporte à atuação docente, possibilitando a construção de propostas pedagógicas que articulem criação artística, reflexão crítica e compromisso com a transformação social.

A partir da atuação da professora-pesquisadora em questão em uma turma de dança contemporânea composta exclusivamente por mulheres, em um contexto de formação artística, foi possível desenvolver práticas pedagógicas pautadas na escuta sensível, na improvisação em dança e na criação coletiva, estimulando as alunas-artistas a acessarem suas memórias corporais, experiências de vida e percepções sobre o próprio corpo. As propostas desenvolvidas buscaram romper com a lógica da reprodução técnica, priorizando o processo criativo como espaço de investigação, troca e fortalecimento coletivo, no qual as vivências individuais tornaram-se matéria para a criação em dança.

Assim, discussão se ancora na perspectiva da crítica feminista, que enfatiza a necessidade de desnaturalizar padrões, considerar a diversidade das identidades de gênero, compreendendo-as como construções sociais e históricas que devem ser compreendidas em sua complexidade à luz das experiências dissidentes, bem como os modos de existir, mover-se, de criar e as relações de poder inscritas nos corpos.

## **EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA FEMINISTA COMO TERRITÓRIO DE SABER NA DANÇA**

A epistemologia feminista emerge como uma crítica contundente à pretensa neutralidade do conhecimento científico e acadêmico, evidenciando que todo saber é situado, histórico e atravessado por relações de poder. Ao questionar quem produz conhecimento, a partir de quais corpos e experiências, essa epistemologia coloca em evidência as vozes historicamente silenciadas, especialmente as das mulheres.

Dessa forma, propõem um modo alternativo de produção de conhecimento, superando a visão de que a ciência é neutra e meramente racional, incorporando as dimensões subjetivas e as experiências históricas das mulheres como fontes legítimas de saber. Nesse viés, toma-se como referencial teórico-metodológico a pedagogia feminista, que pode ser definida como:

Conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo a construir a equidade entre os sexos (Sardenberg, 2011, p. 19).

Isto evidencia que a pedagogia feminista não se restringe apenas ao debate teórico sobre gênero, mas constitui um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social. Ao enfatizar a conscientização acerca da ordem patriarcal, destaca-se a necessidade de tornar visíveis as estruturas que naturalizam desigualdades e limitam possibilidades de existência e expressão.

Desse modo, a pedagogia feminista propõe oferecer ferramentas críticas para que sujeitos possam reconhecer essas opressões e atuar ativamente na construção de relações mais equitativas, promovendo mudanças tanto no âmbito individual quanto coletivo. Além disso, pedagogia feminista, enquanto prática libertadora, baseia-se em princípios como a transformação da relação professor-aluno, o empoderamento e a valorização da voz individual de cada pessoa.

No campo da dança, pensar uma epistemologia a partir da pedagogia feminista como território de saber implica reconhecer o corpo como lugar de produção de conhecimento. A dança, historicamente atravessada por hierarquias de gênero, padrões estéticos normativos e relações de poder, torna-se um espaço privilegiado para problematizar quais corpos são legitimados, quais narrativas são valorizadas e quais experiências são invisibilizadas. Ao incorporar as pedagogias feministas à prática do ensino da dança passam ser consideradas as vivências dos praticantes e, sendo mulheres, se tornam centrais na construção de saberes corporais, artísticos e pedagógicos.

Nesse sentido, a pedagogia feminista não se limita a uma metodologia de ensino, mas configura-se como um posicionamento político e ético diante do conhecimento e das relações educativas. Ela tensiona modelos autoritários e hierárquicos ainda presentes na formação em dança, propondo práticas baseadas na escuta, no diálogo e na construção coletiva. Assim, ensinar e aprender dança tornam-se processos de troca, em que a experiência corporal de cada sujeito é reconhecida como fonte legítima de saber e criação.

A educação feminista – a aula feminista – é e deve ser um espaço marcado por um sentido de luta, no qual há um reconhecimento visível da união entre teoria e prática e se trabalha conjuntamente, como professoras/es e alunas/os, para ultrapassar o estranhamento e alienação que vem-se tornando norma na universidade contemporânea (hooks, 1989, p. 51).

A reflexão da autora reforça a dimensão política e coletiva da pedagogia feminista, ao afirmar que a sala de aula deve ser compreendida como espaço de luta e transformação. A articulação entre teoria e prática evidencia que o conhecimento não pode permanecer dissociado da realidade vivida, especialmente quando se trata de enfrentar estruturas de opressão.

No contexto da dança, essa perspectiva implica romper com a alienação que reduz o corpo a mero instrumento técnico, promovendo uma formação que integra reflexão crítica e prática corporal. Trabalhar conjuntamente, como propõe hooks (1989), significa construir processos pedagógicos colaborativos, nos quais docentes e discentes compartilham responsabilidades na produção do conhecimento e na transformação das estruturas que sustentam desigualdades.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que a pedagogia feminista quando aplicada à dança vai além da inclusão de repertórios coreográficos criados por mulheres ou da ampliação de conteúdos teóricos. Trata-se de promover uma formação crítica, capaz de revelar como o patriarcado estrutura padrões de movimento, critérios de avaliação técnica, expectativas sobre os corpos (feminino, masculino, etc), e até mesmo as oportunidades profissionais no campo artístico. Ao oferecer instrumentos para a superação dessas desigualdades, a pedagogia feminista contribui para a construção de práticas mais justas, plurais e emancipatórias, transformando a dança em um espaço de resistência, criação e produção de conhecimento situado.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas feministas são ações que propõem processos horizontais e dialógicos, em que o saber é construído através da troca de experiências entre sujeitos em interação.

Portanto, pensar a dança a partir de uma epistemologia feminista, aplicada por meio de uma pedagogia feminista, implica reconhecer que os modos de mover, criar e ensinar dança não são neutros. Pelo contrário, estão imersos em discursos que regulam corpos, gestos e comportamentos, especialmente os corpos femininos. Assim, a crítica feminista contribui para desnaturalizar essas normas e abrir espaço para práticas pedagógicas e artísticas mais plurais e inclusivas.

## A DANÇA COMO EXPRESSÃO E CRIAÇÃO SUBVERSIVA

Historicamente, a dança tem se constituído como um campo potente de expressão política e engajamento social. No contexto das lutas feministas, o corpo em movimento assume um papel central como forma de denúncia, resistência e afirmação de existências dissidentes.

Desse modo, a dança pode ser um instrumento poderoso de expressão e reflexão social, funcionando como um canal para aproximar pautas urgentes, como o lugar social da mulher, a imposição de padrões de beleza, o silenciamento das mulheres, entre outras temáticas relacionadas às desigualdades de gênero. O engajamento social através da dança ocorre quando o foco das obras artísticas deixa de ser apenas o virtuosismo técnico para convidar a plateia a pensar sobre as problemáticas propostas e a identificar-se com os corpos em cena.

Nesse sentido, investigar práticas de dança como espaço de subversão torna-se um gesto político e pedagógico. Como afirmam Veloso, Roel e Borsatto (2025, p. 37177), ao refletirem sobre práticas feministas na docência em dança:

Investigamos práticas de dança como espaço de subversão de lugares de eficiência, rigidez e competição que como vestígio do sistema patriarcal regulamentam certos espaços de criação-ensino-aprendizagem em dança. Interessamo-nos pela quebra da verticalidade como forma rígida e o fim da racionalidade moderna como referência de pesquisa do movimento. Apostamos no ato de chacoalhar as estruturas rígidas no corpo, na dança e no ensino como desejo de devolver e insistir no movimento como ação política e inquieta (Roel; Borsatto, 2025, p. 37177).

A citação evidencia que a dança, quando atravessada por uma ótica feminista, deixa de operar sob lógicas de produtividade, desempenho e hierarquia, historicamente associadas a estruturas patriarcais. O gesto de “chacoalhar” as estruturas rígidas simboliza a recusa às normatividades que moldam corpos eficientes e competitivos, propondo, em seu lugar, um movimento inquieto, crítico e politicamente engajado. Assim, o ensino e a criação artística tornam-se espaços de ruptura com padrões verticalizados de autoridade e com concepções modernas de racionalidade que reduzem o corpo a instrumento técnico.

No ensino da dança, as pedagogias feministas incentivam a valorização da escuta, do processo criativo e da construção coletiva do conhecimento. O erro deixa de ser compreendido como falha e passa a ser entendido como parte constitutiva da aprendizagem. O processo ganha centralidade em relação ao resultado final da obra artística, deslocando o foco da performance idealizada para a experiência vivida.

Além disso, uma pedagogia feminista da dança reconhece as assimetrias de poder presentes na sala de aula e busca constantemente problematizá-las. Isso

implica questionar padrões estéticos normativos, repensar critérios de avaliação e criar ambientes seguros para a expressão das diferenças.

Sob esse viés, a dança possibilita a elaboração de narrativas corporais que tensionam estereótipos de gênero, questionam a objetificação dos corpos femininos e afirmam outras formas de subjetividade. Ao se apropriar do próprio corpo como meio de expressão, mulheres dançantes reivindicam autonomia, visibilidade e direito à criação.

Nesse contexto, é necessária a atuação do professor de dança enquanto agente transformador do processo educativo, em que o docente atua como um mediador que estimula o coletivo a trazer questões pessoais que se tornam pautas coletivas e fontes de pesquisa artística. A prática da autoavaliação e a valorização de *insights* permitem que as alunas desenvolvam a habilidade de articular impressões críticas sobre seu próprio movimento e o de suas colegas.

Tal abordagem exige uma valorização muito maior da imaginação e dos poderes criativos, entendidos como capacidades de rever e recriar o mundo em que vivemos.

Convocar o corpo a operar para além das repetições condicionadas. Exercitar o ensino da dança a partir das potencialidades de cada corpo provoca outras possibilidades de experimentação do movimento em estreita relação com o contexto. Tais reflexões ampliam a compreensão dos modos de criar-ensinar-aprender dança considerando o ato de aprender inerente às instabilidades próprias dos processos relacionais (Roel; Borsatto, 2025, p. 37179).

Essa reflexão reforça a compreensão da aprendizagem como processo relacional e aberto, rompendo com modelos pedagógicos baseados na reprodução e na padronização. Ao reconhecer as potencialidades singulares de cada corpo, a docência feminista desloca o centro da autoridade técnica e cria brechas para experiências que emergem do encontro, do contexto e da escuta. Aprender dança, portanto, deixa de ser a assimilação de movimentos ou formas pré-estabelecidas e passa a ser vivência crítica, inventiva e situada.

Ao dar o protagonismo do fazer dança às participantes, a educação da dança sob a ótica das pedagogias feministas torna-se um processo de construção coletiva do conhecimento, envolvendo professor e aluno na criação e reflexão de suas vivências. A dança contemporânea, imbuída dessa prática compartilhada, torna-se um espaço onde as fronteiras podem ser deslocadas e novas formas de ser no mundo experienciadas.

## REPERCUSSÕES PRÁTICAS: O PROCESSO CRIATIVO DA COREOGRAFIA “CABOCLAS”

As pedagogias feministas propõem uma ruptura com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão vertical de conhecimentos e na centralização da autoridade docente. Em seu lugar, defendem práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e sensíveis às experiências dos sujeitos. Nesse sentido, hooks (2017, p. 97) afirma:

Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização (hooks, 2017, p. 97).

A reflexão de hooks (2017) evidencia que a teoria feminista não se constrói de forma abstrata ou distanciada da realidade, mas emerge das experiências vividas, dos testemunhos e das tentativas concretas de transformação da própria vida e das relações sociais. Ao reconhecer a experiência pessoal como fundamento da elaboração teórica, a autora legitima saberes historicamente desvalorizados – especialmente os saberes produzidos por mulheres a partir de seus corpos, memórias e trajetórias. Tal compreensão desloca a centralidade do conhecimento acadêmico formal como única fonte legítima de teoria e reafirma a potência política das narrativas e vivências individuais.

A experiência pedagógica desenvolvida pela professora-pesquisadora na Usina da Paz da Cabanagem, no município de Belém do Pará, especificamente com uma turma de dança contemporânea composta exclusivamente por mulheres de diversas faixas etárias, exemplifica a aplicação dessa abordagem. O processo de criação da coreografia intitulada “Caboclas”, que compôs o espetáculo da instituição com o tema “Amazônia: Floresta Mágica”, no ano de 2023, buscou integrar os princípios técnicos do gênero de dança supracitado fundamentados na investigação do movimento, na improvisação e na escuta do corpo, a partir de indutores que acionassem memórias pessoais, bem como exercícios de respiração, apoios corporais e o estudo dos fatores de movimento de Laban<sup>2</sup>, em um mergulho nas subjetividades das alunas-artistas para potencializar a

2 Rudolf Laban sistematizou uma abordagem analítica do movimento conhecida como Eucinetica, na qual identifica quatro fatores fundamentais do movimento: peso (leve ou forte), tempo (acelerado ou desacelerado), espaço (direto ou indireto) e fluxo (contido ou livre). Esses fatores, combinados entre si, permitem investigar as qualidades dinâmicas do gesto, ampliando a consciência corporal e as possibilidades expressivas do intérprete. Diferentemente de uma técnica codificada de passos, o estudo dos fatores de movimento propõe a experimentação das qualidades do mover, favorecendo processos criativos baseados na percepção, na intencionalidade e na expressividade individual (Laban, 1978).

expressividade de cada uma, valorizando as vivências, memórias e identidades das participantes na construção de uma poética corporal própria.

Mas é necessário, inicialmente, compreender o universo da dança contemporânea. Diferentemente de técnicas codificadas e sistemas fechados de movimento, a dança contemporânea se constitui como um campo plural, atravessado por experimentações estéticas e sensíveis. Ela emerge da ruptura com padrões fixos e da valorização da singularidade do corpo que dança, compreendendo o movimento como produção de sentido e como expressão de subjetividades situadas. Nesse contexto, o gesto deixa de ser mera reprodução de formas previamente estabelecidas e passa a ser investigado como experiência, como pesquisa e como construção identitária.

Na dança contemporânea, essa potência se manifesta na recusa a formas codificadas de movimento e na busca por novas possibilidades expressivas que desestabilizam as categorias fixas, pois “na dança contemporânea existe apenas uma verdadeira dança: a de cada um” (Louppe, 2012, p. 52).

Essa perspectiva é aprofundada por Louppe ao refletir sobre os fundamentos que atravessam a dança contemporânea desde o início do século passado. Ao discutir a emergência de uma linguagem gestual construída a partir da experiência singular de cada intérprete, a autora destaca valores como a autonomia criativa, a centralidade da experiência sensível e a recusa à padronização técnica como eixo estruturante da criação contemporânea. Nesse sentido, Louppe (2012, p. 45) afirma:

Na minha opinião, só existe uma dança contemporânea desde que a ideia de uma linguagem gestual não transmitida surgiu no início do século XX; ou melhor, através de todas as escolas, eu reencontro, talvez não os mesmos princípios estéticos [...] mas os mesmos valores [...]: a individualização de um corpo e de um gesto sem um modelo que exprime uma identidade ou um projeto insubstituível, a produção (e não a reprodução) de um gesto (a partir da esfera sensível individual – ou de uma adesão profunda e cara aos princípios de um outro), o trabalho sobre a matéria do corpo e do indivíduo (de maneira subjetiva ou, pelo contrário, pela ação na alteridade), a não antecipação sobre a forma [...] e a importância da gravidade como impulso do movimento (quer se trate de jogar com ela ou de se abandonar a ela) (Louppe, 2012, p. 45).

A partir do excerto pode-se considerar que a dança contemporânea não se define por uma técnica codificada ou por uma estética única, mas por um conjunto de valores que priorizam a singularidade, a produção autoral do gesto e a investigação da materialidade do corpo. Ao enfatizar a “produção (e não a reprodução) de um gesto”, Louppe reforça a ideia de que o movimento nasce da experiência sensível e da subjetividade do intérprete, deslocando o foco de um modelo estruturado para a construção de uma identidade corporal própria.

Além disso, a autora aponta para uma dança que reconhece o corpo como campo de experimentação, atravessado por forças físicas e simbólicas.

Essa compreensão dialoga diretamente com o processo criativo da coreografia “Caboclas”, no qual as participantes foram incentivadas a produzir seus próprios gestos a partir de suas memórias, vivências e identidades, em consonância com uma pedagogia feminista que valoriza a escuta, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, compreendendo o corpo feminino como território de criação, resistência e produção de subjetividades.

A coreografia “Caboclas” surgiu, não sendo apenas um resultado estético, mas a culminância de um processo em que as alunas-artistas puderam demonstrar e (re)descobrir a própria feminilidade enquanto mulheres precursoras de suas histórias de vida. A relação estabelecida na sala de aula permitiu que o conhecimento fosse construído a partir da interação com as propostas oferecidas, em que a professora exerceu o papel de mediadora do processo de criação da obra artística.

O processo criativo partiu da escuta das histórias, memórias e vivências das participantes, muitas delas atravessadas por questões de gênero, território e pertencimento. Inspirada em referências amazônicas e nas experiências corporais das alunas-artistas, a criação coreográfica de “Caboclas” buscou valorizar identidades plurais e saberes corporais frequentemente marginalizados. O processo foi conduzido de forma colaborativa, estimulando a improvisação, a troca de experiências e a construção coletiva de sentidos para a elaboração da coreografia.

Então, as aulas-ensaios foram orientadas por uma premissa que compreendeu cada aluna-artista como “ser criadora” e produtora de conhecimento, agente ativa na construção da obra, deslocando a centralidade da figura da professora-coreógrafa como única detentora do saber e da condução estética. Nessa perspectiva, as proposições não eram apresentadas como modelos a serem reproduzidos, mas como disparadores para investigações corporais individuais e coletivas.

Durante os encontros, foram realizadas rodas de conversa nas quais as participantes partilhavam memórias relacionadas ao território amazônico, às experiências de infância, às relações familiares e às vivências enquanto mulheres na periferia de Belém, entre outros aspectos que circundavam suas histórias de vida. Essas narrativas eram posteriormente selecionadas e traduzidas em experimentações corporais por meio de improvisações guiadas, nas quais se exploravam diferentes qualidades de peso, tempo, espaço e fluxo, inspiradas nos fatores de movimento de Laban. A partir dessas investigações, surgiam células coreográficas construídas pelas próprias alunas-artistas, que eram reorganizadas coletivamente, respeitando a singularidade de cada gesto.

Também foram propostas experimentações na cinesfera<sup>3</sup>, ampliando a percepção do espaço pessoal e das relações entre os corpos para cena. Exercícios de respiração e consciência corporal contribuíram para a criação de um ambiente de escuta sensível, no qual cada participante conseguiu reconhecer seus limites, potencialidades e memórias inscritas no corpo.

Desse modo, o processo coreográfico foi se constituindo como um espaço de partilha, acolhimento e afirmação identitária, no qual as alunas-artistas não apenas executavam movimentos, mas elaboravam sentidos para eles. A obra resultante não se organizou a partir de uma sequência previamente determinada, mas emergiu do diálogo entre as proposições técnicas e as experiências subjetivas do grupo, configurando-se como expressão coletiva de trajetórias singulares.

**Imagem 1 - Apresentação da coreografia “Caboclas”**



Legenda: Turma de Dança Contemporânea da Usina da Paz da Cabanagem (Belém/PA).

Fonte/Fotógrafa: Leylla Melo (2023).

A escolha do nome “Caboclas” não foi aleatória, mas emergiu do próprio processo de escuta e reconhecimento identitário do grupo. O termo “caboclo”, profundamente relacionado à identidade amazônica, evoca pertencimento territorial, ancestralidade e modos de vida vinculados à floresta e aos rios (Lima, 1999).

3 O conceito de cinesfera foi desenvolvido por Rudolf Laban e refere-se ao espaço pessoal que circunda o corpo do/a intérprete, alcançável sem deslocamento da base de apoio. Trata-se do “espaço próprio” do corpo, organizado em direções, planos e níveis, que permite investigar as relações espaciais do movimento e ampliar a consciência da presença corporal no ambiente. A exploração da cinesfera favorece a percepção das possibilidades de expansão, retração e interação entre corpos no espaço, contribuindo para processos criativos baseados na consciência espacial e na expressividade (Laban, 1978).

Ao assumir essa denominação no feminino e no plural, a coreografia afirmou a multiplicidade das mulheres amazônicas representadas naquele espaço, ressignificando o termo como símbolo de força, resistência e afirmação cultural. Nesse mesmo sentido, a trilha sonora escolhida – a canção “Eu sou cabocla”, interpretada por Patrícia Bastos, cantora nortista (natural do Amapá) – reforçou poeticamente essa identidade, funcionando como elemento dramático que articulou corpo, território e memória. A música não apenas compôs a coreografia, mas dialogou com as narrativas das participantes, ecoando o reconhecimento de si enquanto mulheres amazônidas e protagonistas de suas próprias histórias.

Vale ressaltar que as abordagens feministas na formação e nas práticas pedagógicas ainda é muito incipiente no campo da dança, especialmente em contextos institucionais marcados por estruturas tradicionais e hierarquizadas de ensino. No caso da professora-pesquisadora em questão, foi se constituindo ao longo da trajetória profissional de forma processual e reflexiva, a partir de uma busca individual por referenciais teóricos e experiências formativas alinhadas às epistemologias feministas, ao longo do próprio processo de atuação docente e da problematização crítica de suas práticas em sala de aula, como possibilidades de ensinar e aprender dança de maneira mais horizontal, dialógica e emancipatória.

Em relação ao processo coreográfico de “Caboclas”, a profissional buscou utilizar referenciais teóricos e práticos que dessem suporte a uma atuação pedagógica crítica e comprometida com os princípios feministas, tornando-se um motor para a criação artística, a investigação corporal e a experimentação estética das alunas-artistas como criadoras e protagonistas do fazer artístico-coreográfico.

Assim, emergiram aspectos da pedagogia feminista no processo criativo da coreografia “Caboclas”, materializada pela construção coletiva, pela escuta ativa das participantes e pela valorização das experiências corporais e subjetivas das mulheres envolvidas. A descentralização da autoridade docente, já evidenciada nas proposições abertas e nos disparadores de improvisação, consolidou-se na organização final da obra, construída a partir das contribuições singulares de cada integrante do grupo.

Desse modo, o processo não apenas resultou em um produto artístico apresentado ao público, mas configurou-se como experiência formativa e política, na qual as alunas-artistas puderam reconhecer-se como produtoras de saberes e de estética artística. A prática pedagógica dialogou diretamente com os princípios da dança contemporânea apresentados anteriormente – especialmente a valorização da singularidade do gesto e da produção autoral – articulando-os a uma perspectiva feminista que compreende o corpo feminino como território de memória, resistência e criação.

Portanto, o processo de criação coreográfico de “Caboclas” revelou como uma pedagogia atravessada por princípios feministas pode promover transformações significativas, fortalecendo vínculos, ampliando a autonomia das participantes e ressignificando suas relações com o próprio corpo. Ao articular técnica, escuta sensível e protagonismo feminino, a experiência demonstrou que a criação artística pode constituir-se como espaço de emancipação, produção de subjetividades e afirmação identitária, reafirmando a potência da dança como prática estética, pedagógica e política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas apontam para a potência das pedagogias feministas como caminhos possíveis e necessários na formação e a criação em dança. Ao reconhecer o corpo como território de experiência, memória e produção de conhecimento, essas pedagogias contribuem para a construção de práticas mais sensíveis, críticas e transformadoras.

O encontro entre a dança e as pedagogias feministas revelou-se como uma possibilidade transformadora para os processos de formação e criação artística. Ao romper com a tradição tecnicista e hierarquizada, abriu-se espaço para que o corpo seja reconhecido como um lugar de reflexão crítica e de resistência. A prática pedagógica comprometida com a equidade de gênero e a diversidade não apenas forma corpos dançantes, mas produz pessoas mais conscientes e sensíveis aos problemas coletivos.

A experiência com a coreografia “Caboclas” evidenciou que processos pedagógicos fundamentados na escuta, na colaboração e na valorização das experiências individuais podem se materializar em práticas pedagógicas e criativas. O processo revelou que, quando as memórias, narrativas e vivências das participantes tornam-se matéria para a criação, a dança ultrapassa o plano da representação e se constitui como produção de sentido. A obra não foi apenas um resultado estético, mas a expressão de um percurso coletivo de reconhecimento identitário, fortalecimento e elaboração crítica das próprias trajetórias.

Nesse sentido, a dança não apenas refletiu debates feministas, mas também os produziu, criando espaços de encontro, partilha e fortalecimento coletivo, isto é, tornou-se um espaço de elaboração teórica e política entre mulheres, confirmando a premissa de que o conhecimento pode emergir do corpo em movimento. A experiência estética configurou-se, simultaneamente, como experiência formativa e emancipatória, ao possibilitar que as alunas-artistas se reconhecessem como criadoras, produtoras de saber e agentes de transformação, promovendo deslocamentos de percepção que ampliou a consciência crítica dos sujeitos envolvidos, tanto as alunas-artistas, quanto o público.

Ao afirmar a potência dos corpos subversivos em movimento, esta pesquisa reforça a necessidade de ampliar a presença dos estudos de gênero e das epistemologias feministas nos currículos e nas práticas formativas em dança. Trata-se de investir em processos que não apenas formem intérpretes que dominem princípios técnicos, mas sujeitos críticos, capazes de compreender e tensionar as estruturas que atravessam seus corpos e suas criações. Por isso, reafirma-se a importância de ampliar a presença dos estudos de gênero e feminismo na formação acadêmica em dança, de modo a fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos corpos em movimento.

Por fim, sustenta-se que uma pedagogia feminista na dança não se limita à tematização de questões de gênero, mas implica a reorganização das relações de poder no espaço educativo e a construção de modos mais democráticos de ensinar, aprender e criar. Ao articular princípios técnicos, sensibilidade, escuta e protagonismo, a dança reafirma sua potência como prática estética, pedagógica e política – um espaço onde corpos, ao moverem-se, também transformam o mundo que habitam.

## REFERÊNCIAS

- hooks, bell. **Talking back**: thinking feminist, thinking black. London: Sheba, 1989.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.
- LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais na Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**. Belém, v. 2, n. 2, p. 5-32, 1999.
- LOUPPE, Laurence. **Poética em Dança Contemporânea**. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SARDENBERG, Cecília. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, Ana.; VANIN, Alexnaldo (org.). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.
- VELOSO, Ludmila Aguiar; ROEL, Renata Santos; BORSATTO, Mabile. Práticas feministas e inventivas na docência em dança. **Revista Aracê**. São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 37170–37183, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-113>. Acesso em: 11 fev. 2026.

**SOBRE A AUTORA:**

**LEYLLA RAISSA SAMPAIO MELO** é Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGArtes UFPA). Graduada em Licenciatura em Dança pela Faculdade de Dança da UFPA. Possui também graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde concluiu o curso de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal. É integrante do Grupo de Pesquisa “Habitante-Criador: Núcleo de estudo e pesquisa artística na Amazônia”, vinculado ao PPGArtes UFPA. Atua como professora na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA).

**E-mail:** melo.leylla@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-2299-726X>

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/0000417574074762>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Ambientes escolares 5, 21  
Antirracista 7, 81, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114  
Ausência 33, 46, 56, 58, 59, 61, 91, 92, 105, 117

## B

Bullying 16, 28, 33, 35, 36, 37, 57, 93

## C

Comportamentos 12, 16, 18, 20, 21, 30, 45, 59, 70, 92, 93, 94, 124, 125, 126  
Comunidade 7, 32, 66, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 126  
Comunidade trans 7, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99  
Conservadoras 6, 75, 76, 77, 86, 96, 120, 121, 124, 125, 128  
Controle 16, 17, 65, 67, 69, 70, 76, 77, 78, 79, 86, 92, 105, 110, 134, 137, 138  
Coreografia 147, 149, 150, 151, 152  
Corpo 11, 13, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 41, 46, 59, 62, 63, 68, 69, 86, 89, 91, 92, 93, 100, 109, 110, 139  
Corporais 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 59  
Corpos 6, 7, 12, 18, 22, 23, 26, 28, 59, 60, 68, 69, 70, 78, 81, 82, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 97, 100, 108, 110, 112, 116, 137  
Cotas 7, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 101  
Crítica 5, 7, 8, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 29, 51, 52, 53, 54, 60, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 90, 106, 111, 121, 122, 124, 125, 126, 128  
Cultura 12, 13, 14, 17, 21, 23, 29, 30, 32, 47, 57, 69, 79, 80, 81, 85, 86, 91, 95, 104, 111, 112, 113, 114, 120, 121, 129  
Culturais 13, 14, 18, 20, 31, 42, 46, 53, 54, 56, 57, 67, 70, 73, 74, 77, 84, 111, 120, 136, 138  
Cultural 18, 20, 30, 36, 47, 51, 65, 67, 69, 72, 76, 78, 81, 82, 85, 104  
Currículo 11, 12, 13, 16, 17, 23, 45, 46, 47, 51, 54, 60, 61, 69, 70, 81, 82, 85, 86, 87, 105, 111, 113, 134, 135, 137

## D

Dança 5, 8, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153  
Democrática 17, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 104, 111, 138  
Desigualdade 29, 36, 43, 77, 84, 108, 121, 124, 125, 135  
Diálogo 9, 10, 13, 19, 20, 21, 22, 34, 36, 53, 60, 75, 79, 82, 83, 84, 98, 111, 136, 138

Direitos 6, 7, 16, 28, 33, 35, 36, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 54, 58, 61, 68, 74, 78, 80, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 96, 98, 107  
 Disciplina 5, 9, 11, 16, 18, 22, 27, 36, 39, 68, 69, 75, 131, 132  
 Discriminação 13, 15, 17, 20, 21, 22, 27, 31, 36, 41, 42, 43, 48, 52, 54, 55, 56, 58, 63, 71, 93, 95, 105  
 Discursos conservadores 7, 83, 118, 119, 120  
 Disputa 8, 21, 53, 69, 71, 74, 77, 82, 83, 111, 132, 136  
 Dissidentes 16, 17, 22, 26, 53, 57, 58, 59, 60, 81, 87, 116, 128  
 Diversidade 5, 6, 13, 17, 20, 21, 22, 27, 28, 33, 34, 37, 38, 43, 47, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 72, 74, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 94, 95, 111, 120, 121, 133, 135  
 Diversidade sexual 6, 33, 34, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 121, 135  
 Docência 6, 12, 14, 39, 49, 58, 59, 61, 86, 106, 109, 112, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139  
 Docente 5, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 22, 23, 38, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 59, 61, 77, 82, 84, 86, 93, 100, 108, 109, 110, 131, 132, 133, 134, 135, 137  
 Docentes 7, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 35, 52, 54, 77, 81, 108, 109, 131, 133, 135, 136  
 Dominação 8, 41, 44, 46, 47, 69, 78, 79, 104, 106, 111

## E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 17, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 56, 57, 60, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140  
 Educação antirracista 7, 81, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113  
 Educação Básica 6, 11, 14, 25, 50, 87, 107, 131, 132, 134, 138  
 Educação física 5, 17, 23, 24, 86  
 Educacionais 6, 9, 29, 38, 52, 56, 74, 75, 82, 90, 91, 96, 106, 108, 111, 135  
 Educadores 6, 22, 27, 36, 47, 68, 69, 70, 71, 111  
 Empoderamento 6, 45, 48, 54, 90, 125, 126  
 Enfrentamento 6, 13, 15, 18, 20, 27, 43, 46, 58, 83, 84, 100, 104, 108, 111, 112, 113  
 Ensino Superior 7, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 99  
 Equidade 6, 9, 13, 17, 22, 23, 34, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 75, 84, 98, 117, 118, 121, 135  
 Escola 5, 6, 8, 12, 13, 14, 16, 22, 23, 24, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 92, 93, 100, 104, 105, 110, 111, 112, 114, 133, 134, 135, 136, 137, 138  
 Espaço 9, 16, 17, 21, 23, 27, 32, 33, 45, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 69, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 90, 91, 92, 96, 97, 111, 112, 128, 132, 133, 134, 135, 137  
 Estereótipos 12, 15, 19, 21, 22, 34, 45, 47, 66, 109, 121, 128  
 Exclusão 16, 19, 53, 58, 59, 67, 68, 81, 83, 99, 101, 121  
 Expressão 92, 120, 143, 145, 146, 148, 150, 152  
 Expressões 16, 17, 21, 30, 36, 80, 94, 111, 128

## F

- Família 7, 41, 75, 76, 86, 93, 105, 118, 121, 125, 127, 135, 137  
 Feminicídio 6, 40, 43, 44, 48, 118, 120  
 Feminina 19, 41, 44, 45, 46, 108, 109, 124, 125, 126, 127, 128  
 Feminino 18, 20, 30, 35, 45, 53, 58, 125, 132, 135, 138  
 Feminismo 7, 23, 60, 64, 75, 85, 106, 107, 114, 117, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129  
 Feminismos 117, 119, 128  
 Feminista 8, 9, 30, 44, 45, 47, 107, 117, 119, 123, 126, 129, 130  
 Feministas 7, 8, 9, 38, 76, 118, 123, 128  
 Formação de professores 6, 11, 13, 17, 23, 25, 38, 44, 46, 50, 51, 54, 55, 61, 62, 86, 101

## G

- Gay 34, 35, 63, 64, 66, 71  
 Gênero 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 101, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

## H

- Hierarquias 5, 22, 67, 74, 81, 107, 108, 111, 112, 120, 128  
 Históricas 6, 12, 27, 30, 50, 54, 61, 63, 79, 81, 83, 106, 112, 128, 137  
 Homem 17, 19, 29, 31, 42, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 71, 73, 118, 127, 132  
 Homens 6, 9, 18, 29, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 63, 66, 68, 69, 70, 72, 107, 117, 118, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 134, 135  
 Homofobia 24, 33, 57, 58, 63, 68, 69, 70, 80, 105, 139  
 Homossexual 54, 56, 57, 58, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 139

## I

- Identidade 13, 14, 23, 28, 29, 30, 32, 53, 54, 56, 57, 59, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 85, 86, 87, 90, 92, 103, 107, 109, 115, 122, 127, 134  
 Identidades 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 29, 30, 31, 33, 36, 50, 51, 54, 55, 56, 59, 60, 64, 65, 67, 68, 70, 77, 81, 83, 84, 90, 91, 93, 94, 111, 112, 133, 134, 137  
 Igualdade 6, 8, 9, 27, 34, 42, 43, 47, 51, 107, 117, 137  
 Igualdade de direitos 6, 42, 51, 107  
 Inclusão 14, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 49, 51, 58, 76, 80, 90, 91, 121  
 Interseccionais 71, 119  
 Interseccional 7, 17, 64, 65, 70, 106, 117, 119, 120

## J

- Justiça 10, 13, 23, 47, 78, 79, 82, 83, 99, 130

# L

LGBTQIAPN+ 6, 8, 51, 55, 56, 60, 61, 66, 108

Luta 7, 8, 30, 35, 47, 68, 69, 72, 79, 80, 81, 84, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 113, 119

# M

Marcadores 6, 57, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 137

Masculino 18, 20, 30, 45, 47, 53, 58, 123, 125, 126, 132, 133, 135, 138

Meninas 6, 12, 16, 17, 19, 22, 23, 28, 33, 37, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 59, 135, 137

Meninos 12, 16, 17, 19, 22, 23, 27, 33, 37, 45, 46, 47, 48, 57, 135, 137

Moral 30, 64, 76, 77, 78, 86, 98, 122, 123, 127, 128

Movimento 12, 16, 17, 21, 23, 30, 40, 54, 58, 60, 68, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 86, 90, 97, 99, 100, 112, 117, 118, 119, 123, 125, 126, 128, 129

Mulher 6, 8, 17, 19, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 57, 72, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 119, 122, 124, 125, 126, 127, 128

Mulheres 6, 8, 9, 18, 19, 24, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 70, 98, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 135

# N

Negras 7, 17, 44, 64, 70, 72, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115

Negro 7, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 106, 107, 109, 112, 115, 117

Negrogay 63, 66, 68, 70

Negros 6, 22, 64, 66, 68, 69, 71, 72, 76, 92, 105, 108, 110, 112, 114

Neoconservadorismo 6, 7, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 96, 121

Normas 11, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 29, 46, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 67, 68, 69, 70, 77, 81, 84

# O

Opressão 8, 31, 49, 54, 65, 78, 79, 80, 82, 84, 109, 120

Opressões 6, 7, 65, 77, 79, 103, 104, 106, 119, 120

# P

Padrões 15, 27, 36, 42, 46, 50, 53, 58, 67, 70, 81, 84, 121, 126, 134, 138

Patriarcado 7, 41, 44, 49, 75, 106, 118, 128

Pedagogia 24, 25, 26, 38, 46, 56, 62, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 87, 103, 110, 114, 116, 130, 131, 132, 133, 140

Pedagogias feministas 8, 141, 143, 145, 146, 147, 152, 153

Pedagógicas 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 38, 53, 54, 61, 77, 81, 83, 84, 86, 87, 93, 102, 103, 104, 112, 113, 114, 134, 137, 138

Pedagógico 12, 14, 15, 36, 48, 72, 82, 110, 112, 134

Poder 8, 21, 30, 31, 35, 38, 40, 41, 50, 54, 64, 65, 67, 68, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 91, 95, 99, 105, 106, 108, 110, 112, 118, 119, 125, 128, 132, 133, 134, 136, 137, 138

Política de cotas 92, 98

Pós-estruturalista 24, 37, 62, 86, 131, 136, 138, 139

Práticas 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 36, 38, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 65, 67, 69, 71, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 93, 103, 104, 105, 106, 111, 113, 125, 126, 128, 134, 135, 136, 138, 139

Preconceito 15, 19, 20, 28, 33, 34, 35, 36, 43, 57, 58, 92, 93, 95

Professoras negras 7, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 115

## R

Raça 6, 7, 17, 33, 64, 65, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 106, 107, 111, 115, 119, 137

Racismo 7, 57, 58, 65, 68, 69, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Reconhecimento 19, 23, 50, 58, 60, 65, 68, 79, 81, 90

Rede 7, 13, 14, 28, 33, 34, 50, 62, 65, 68, 116, 118, 119, 121, 122, 129, 133

Rede social 7, 118, 119, 121, 122

Representações sociais 6, 34, 135, 136

Resistência 7, 8, 9, 10, 15, 19, 30, 52, 69, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 103, 109, 110, 112, 115, 128, 135

Respeito 9, 15, 17, 22, 27, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 47, 57, 58, 60, 63, 84, 90, 111, 118, 119, 121, 122

## S

Saberes 24, 50, 78, 82, 83, 85, 86, 104, 114, 120, 136, 138

Sala 31, 33, 35, 60, 94, 109, 112, 113, 135

Sexual 6, 12, 18, 22, 27, 30, 33, 34, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 71, 84, 93, 94, 96, 100, 101, 119, 121, 133, 135, 139

Sexualidade 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 91, 93, 94, 108, 111, 128, 132, 134, 136, 137, 138, 139

Silenciamento 8, 17, 36, 53, 57, 74, 83, 84, 91, 103, 109, 112, 137

Simbólica 20, 57, 58, 59, 67, 77, 83, 111, 129

Sistema 6, 32, 41, 46, 48, 68, 69, 70, 75, 79, 99, 101, 104, 110, 119

Sociais 6, 8, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 45, 46, 50, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 76, 84, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 104, 106, 107, 111, 119, 120, 121, 125, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 139

Social 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 24, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 46, 47, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 108, 109, 110, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 132, 135, 136, 138, 139

Sociedade 6, 8, 27, 29, 31, 32, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 55, 57, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 92, 99, 104, 106, 107, 111, 118, 120, 121, 123, 128, 137, 138

Sujeitos 6, 7, 14, 15, 17, 21, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 46, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 108, 111, 120, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138

Surdez 29, 31, 32, 33

Surdos 6, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

## T

Trans 7, 24, 27, 55, 58, 59, 60, 75, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101

Travestis 7, 17, 22, 24, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 100

Tríade 6, 7, 74, 76, 77, 79, 83, 84, 136

## V

Valorização 18, 21, 38, 43, 81, 83, 103, 111

Violência 8, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 57, 58, 59, 84, 89, 92, 93, 94, 103, 108, 110, 112, 118, 128, 129

Violências 6, 13, 16, 33, 39, 41, 43, 45, 46, 53, 59, 63, 70, 92, 93, 105, 108, 109, 112, 118, 121



