



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**PATRÍCIA ALVES SANTOS OLIVEIRA**

**INFÂNCIA, GÊNERO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: ENTRE AS MEMÓRIAS DA  
MENINA E AS CONCEPÇÕES DA MULHER EDUCADORA**

Rondonópolis – MT

2019

PATRÍCIA ALVES SANTOS OLIVEIRA

**INFÂNCIA, GÊNERO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: ENTRE AS MEMÓRIAS DA  
MENINA E AS CONCEPÇÕES DA MULHER EDUCADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Raquel Gonçalves Salgado

Rondonópolis

2019

## **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

A474i Oliveira, Patrícia Alves Santos.

Infância, gênero, religião e educação : entre as memórias da menina e as concepções da mulher educadora / Patrícia Alves Santos Oliveira. -- 2019

95 f. ; 30 cm.

Orientador: Raquel Gonçalves Salgado.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. gênero. 3. sexualidade. 4. religião. 5. educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO : "INFÂNCIA, GÊNERO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: ENTRE AS MEMÓRIAS DA MENINA E AS CONCEPÇÕES DA MULHER EDUCADORA"**

AUTOR : Mestranda Patrícia Alves Santos Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 10/06/2019.

### Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador      Doutor(a)      Raquel Gonçalves Salgado  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                      Pós-Doutor(a)      Graciela Haydée Barbero  
Instituição :      Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo                      Doutor(a)      Elni Elisa Willms  
Instituição :      Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 24/06/2019.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de durante esta pesquisa poder ressignificar minha relação com a fé, compreendendo que não preciso me assujeitar às vontades de um Deus punitivo, castrador, autoritário para alimentar meu espírito.

Aos meus pais, **Antonio** e **Maria Conceição**, por acreditarem na minha capacidade intelectual mesmo antes que eu segurasse um lápis, em especial minha mãe que muitas vezes abriu mão dos seus desejos para pensar no bem-estar das filhas. Externo meu respeito e admiração pela mulher que deu conta de ser em meio à tantos desafios.

Às minhas irmãs **Laís** e **Romana Beatriz** por fazerem parte da minha vida como pessoas que sempre se alegram com as minhas conquistas. Obrigada por todo amor a mim dedicado.

Ao meu esposo, **Jonatas Oliveira**, por ter dedicado ao longo desses dois anos uma escuta atenta e sensível, por dividir a vida comigo compreendendo as madrugadas de leitura, de escrita, os choros. Por sempre ter feito o possível para que esta caminhada se tornasse mais leve. Amo você!

Aos meus sogros, **Luiz** e **Neusa**, por me sustentarem de pé nos momentos em que o fardo estava pesado. Quero fazer um agradecimento especial à Neusa, conviver com ela me fez compreender dois conceitos importantes para o feminismo, sororidade e interseccionalidade. Como mulheres negras, pobres, professoras compreendemos o que esses vetores sociais representam em nossas histórias de vida.

À minha cunhada **Débora Carla** pelos infinitos diálogos sobre minhas leituras, sobre as questões da pesquisa, sobre a vida. Gratidão pelos abraços e sorrisos calorosos, por iluminar meus dias cinzentos com sua positividade contagiante. Obrigada por existir e fazer parte do meu clã feminista.

À minha orientadora, **Raquel Salgado**, por ter sido tão parceira nos momentos em que mais estive vulnerável, gratidão pela relação de respeito que pudemos construir. Minha admiração por esta mulher que há anos vem lutando pelas infâncias e por equidade de gênero em ambientes tão hostis. Obrigada por aceitar caminhar comigo!

A todos os colegas do mestrado, em especial aqueles que estiveram mais próximos somando nesta trajetória deveras desafiante, **Vanusa, Wesley, Sandra, Ana Letícia, Flávia, Grazi**, muito obrigada por tudo. Sem essa rede tudo seria sem graça!

Aos amigos **Bruno Alexandre, Márcio Cândido, Pâmella Patrícia, Paula Sampaio, Adriana Gonçalves, Daniel de Jesus**, que me ampararam nesta caminhada, cada um à sua maneira, incentivando, emprestando livros, compartilhando viagens, disponibilizando a escuta, orando por mim. Obrigada por me fortalecerem neste processo.

Ao meu amigo-irmão, **Leonardo Nascimento**, por ter oportunizado momentos únicos de troca, disponibilizando sua escuta atenta e sensível todas as vezes que precisei. Junto com a nossa amizade, nasceu meu interesse pelas questões de gênero e sexualidade e, posteriormente a pesquisa. Você é farol, obrigada por iluminar meus momentos de escuridão. Amo você!

**Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc** – que foram de suma importância para o meu crescimento intelectual como pesquisadora. Quero agradecer em especial a professora **Elni Elisa Willms**, por ter aceitado me receber como estagiária na turma de Pedagogia, juntas construímos redes dialógicas e alteritárias com as mulheres do curso.

Às mulheres participantes da pesquisa, **Fernanda, Correia, Jhenifer, Vitória**, que estiveram dispostas a recordar suas memórias de infância, por vezes dolorosas. Obrigada pela coragem, pela resistência e pelo desejo de ressignificar a infância e lutar contra as desigualdades que nos oprimem.

À coordenadora do polo de extensão do Instituto Superior Albert Einstein (ISALBE), **Adriana Sampaio Tibery**, pela autorização para realizar a pesquisa nesta instituição. A credibilidade e confiança em mim depositadas somaram forças nessa trajetória.

À professora **Teina Lopes do Nascimento** por ter mediado os diálogos entre a coordenadora Adriana e eu, obrigada pelas palavras de incentivo que me potencializaram.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, **Graciela Haydée Barbero**, **Maria José Rosado-Nunes, Elni Elisa Willms** por aceitarem participar desta pesquisa. Gratidão pela leitura atenta, sensível e respeitosa.

Agradeço, também, à **CAPES** pelo apoio financeiro, e a Universidade Federal de Mato Grosso que tornaram possível essa realização.

*Quero pedir desculpa a todas as mulheres  
que descrevi como bonitas  
antes de dizer inteligentes ou corajosas  
fico triste por ter falado como se  
algo tão simples como aquilo que nasceu com você  
fosse seu maior orgulho quando seu  
espírito já despedaçou montanhas  
de agora em diante vou dizer coisas como  
você é forte ou você é incrível  
não porque não te ache bonita  
mas porque você é muito mais do que isso*

*Rupi Kaur*

## RESUMO

Tendo em vista o papel relevante que instituições sociais, como escola, família e religião, têm na produção das subjetividades, sobretudo na infância, e como estas participam ativamente da construção da heteronormatividade, o escopo desta pesquisa é compreender o discurso religioso como dispositivo de poder que gesta as categorias de infância, gênero e sexualidade dentro de um modelo unívoco e binário. Essa problematização ganha ainda mais relevância com os estudos de Michel Foucault ao analisar que o discurso oculta o que ele deseja produzir e naturaliza práticas que são socialmente construídas, de modo a ressaltar não apenas a instituição da norma, mas, sobretudo, seus efeitos produtivos. A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/CUR/UFMT), à linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade” e pertencente ao grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), tem como objetivo principal compreender, nas memórias das estudantes de Pedagogia, os sentidos que produzem sobre suas experiências de infância, que remetem a questões de gênero e religião. Mais especificamente, levanto as seguintes questões: (1) Que sentidos são produzidos na relação entre infância, gênero, religião e educação nas narrativas dessas mulheres? (2) Que marcadores sociais, como sexualidade, raça e classe social, se destacam, nessas narrativas, no que tange à relação entre infância, gênero, religião e educação? (3) Que tensões há entre as memórias da menina educada do passado e os discursos da mulher educadora do presente? (4) Que possibilidades de resignificação da infância e de sua educação, por meio dos diálogos estabelecidos com as estudantes de Pedagogia, se fazem presentes no processo de pesquisa? Como base teórica, parto: dos estudos da infância aqui entendida como categoria social e histórica; da abordagem teórica dos estudos feministas de Judith Butler e Ivone Gebara; e das análises de Michel Foucault acerca da sexualidade como dispositivo de poder. Como referencial teórico-metodológico, adoto a análise de discurso de Mikhail Bakhtin, pautada na perspectiva do dialogismo e da alteridade, bem como as perspectivas de narrativa, memória e experiência de Walter Benjamin. A presente pesquisa tem como estratégia metodológica entrevistas semiestruturadas, com foco nas memórias de infância de quatro estudantes do curso de Pedagogia, do polo de extensão do Instituto Superior Albert Einstein (ISALBE), localizado no município de Rondonópolis, em Mato Grosso. Essas entrevistas foram registradas por meio de gravador de áudio digital e, posteriormente, transcritas para as análises. Durante o processo de análise, o gênero, a religião e a sexualidade têm se mostrado como interrogantes do modelo único de infância estruturado em uma matriz heteropatriarcal e heteronormativa. A pesquisa tem trazido reflexões acerca da nossa responsabilidade como educadoras diante da tentativa de cerceamento das múltiplas expressões de gênero e sexualidade na infância. Posto isto, o discurso religioso aparece como elemento central nesta investigação, pois mostra-se presente nas mais diversas instituições, incluindo a escola, produzindo o efeito de neutralidade e universalidade. Esta pesquisa abre-se para as críticas e a possibilidade de resignificar a infância, que há muito tem sido alvo de vigilâncias e controles que são produtores de subjetividades sob uma perspectiva adultocêntrica.

Palavras chave: Infância; Gênero; Sexualidade; Religião; Educação.



## ABSTRACT

Considering the relevant role of social institutions, such as the school, the family and the religion, in the production of subjectivities, especially the childhood, the scope of this research is to understand the religious discourse as a power dispositive, which manages the categories of childhood, gender and sexuality within a univocal and binary model. This problematization gains even more relevance with the studies of Michel Foucault when analyzing that discourse conceals what it desires to produce, and also, naturalizes practices which are socially constructed, so as to emphasize not only the institution of norm, but above all, its productive effects. This research, developed in the Postgraduate Program in Education (PPGEdu/CUR/UFMT), to the research line “Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, politics and diversity”, belonging to the research group “Childhood, Youth and Contemporary Culture” (GEIJC), has as main objective to understand, in the memories of Pedagogy students, the meanings produced about their childhood experiences, which can be related to gender and religious matters. Specifically, the questions which guide this research are: (1). What are the meanings produced in the relation gender, religion and education in the narrative of those women? (2). What are the social markers, such as sexuality, race and social class, highlighted in the narratives concerning the relation childhood, gender, religion and education? (3). What are the existent tensions between the educated girl from the past and the discourses of the educator woman of the present? (4) What are the childhood and education resignification possibilities, by means of dialogues established with Pedagogy students, presented in the research process? As theoretical basis I begin with childhood studies, once it’s understood as a social and historical category; theoretical approach of feminist studies of Judith Butler and Ivone Gebara; and analysis of Michel Foucault about sexuality as a power dispositive. As methodological basis the discourse analysis of Mikhail Bakhtin based on the dialogism and otherness, as well as perspectives of narratives, memory and experience of Walter Benjamin. The research was developed through semi-structured interviews, with focus on the childhood memories of four students of the Pedagogy course of the extension program *Instituto Superior Albert Einstein* (ISALBE), located in the city of Rondonópolis, in Mato Grosso. The interviews were recorded by means of an audio digital recorder and, later, transcribed for the analysis. During the process of analysis, gender, religion and sexuality question the sole model of childhood based on the heteropatrial and heteronormative matrix. The reflections I come across concern our responsibility as educators against the attempt to curtail the multiple expressions of gender and sexuality in the childhood. Besides that, the religious discourse appears as a central element in the investigation once it is present in the most varied institutions, including the school, and producing a neutrality and universality effect. The research is open to critique and to the possibility of resignification of childhood, once it has been target of vigilance and control, which are subjectivities producers, from and adult-centric perspective.

**Key-words:** Childhood; Gender; Sexuality; Religion; Education;

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: DIALOGISMO E ALTERIDADE NOS FIOS DA MEMÓRIA .....</b>	<b>16</b>
1.1 Quem são as participantes da pesquisa? .....	19
1.2 Quem são elas? De onde ecoam as vozes que dão vida a esta pesquisa? .....	21
1.2.1 Fernanda.....	21
1.2.2 Vitória.....	22
1.2.3 Correia .....	24
1.2.4 – Jhenifer .....	26
1.3 Com as experiências, redefinimos caminhos .....	27
<b>2 GÊNERO NA PERSPECTIVA DO CAMPO EPISTÊMICO FEMINISTA .....</b>	<b>30</b>
2.1 Performatividades, interseccionalidades e seus efeitos em cena .....	30
<b>3 INFÂNCIAS ATRAVESSADAS PELAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE .....</b>	<b>40</b>
3.1 Os discursos em torno da sexualidade na infância .....	40
3.2 Olhando para os não ditos por trás do discurso da proteção à infância .....	45
<b>4 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELIGIÃO .....</b>	<b>54</b>
4.1 O movimento da religião nas sociedades ocidentais modernas .....	55
4.2 Educação e religião .....	59
4.3 Escola como “fábrica” de corpos úteis .....	68
4.4 A menina educada na “escola de ontem” e a professora que educa na “escola de hoje”: uma linha tênue entre infância idealizada e infância vigiada .....	74
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>82</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

Eu mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e lhes perguntei se meu desenho dava medo. Elas me responderam: — Por quê um chapéu daria medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Então, eu desenhei o interior da jiboia para que as pessoas grandes pudessem compreender. As pessoas grandes me aconselharam a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e a me interessar mais por geografia, história, cálculo e gramática. Foi assim que, aos seis anos de idade, abandonei uma magnífica carreira de pintor. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e é cansativo para as crianças ter de ficar lhe dando explicações o tempo todo. (SAINT-EXUPERY, 2016, p. 9)

Em diálogo com “O Pequeno Príncipe”, peguei-me tomada pelas lembranças da criança que um dia fui e me pus a pensar como as pessoas grandes têm se autorizado a decidir pelas crianças, sempre utilizando o argumento de que elas são incapazes de fazer escolhas seguras e conscientes e, por isso, é preciso protegê-las. Ora, mas se as pessoas grandes são tão autossuficientes, inteligentes e protetoras e as crianças inocentes e incapazes, de quem e do que as pessoas grandes precisariam protegê-las? Por que as pessoas grandes têm medo que elas participem da vida social? Por que, mesmo quando as crianças deveriam ser os atores principais da peça – afinal o roteiro é sobre a vida delas –, não as escutamos, tampouco perguntamos como elas se sentem?

Penso que talvez não seja comum iniciar a introdução da pesquisa com perguntas tão difíceis e provocadoras. Para alguns, estas soariam até como inconvenientes, mas aprendi com Judith Butler que as perguntas produzem mais frutos que as respostas, porque elas não se encerram em si mesmas, deixando o campo aberto para inúmeras significações. Também aprendi com Michel Foucault que, para a norma existir, é preciso que haja quem a contraponha, a perturbe, a desestabilize. Talvez, eu esteja tentando romper não só com as amarras internas que subjetivei na infância, mas também encorajada pela episteme da crítica feminista, busco questionar o paradigma moderno de produção de saber que defende uma racionalidade pura e uma suposta neutralidade do pesquisador.

Como pesquisadora no campo das Ciências Humanas e Sociais e com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (2011) acerca do discurso, não acredito em neutralidade científica e, por isso, compreendo a importância de marcar o lugar do qual eu me enuncio. Fui criança na década de 1990, nascida em uma cidade do interior de Mato Grosso, a filha mais velha de três meninas. Educada no seio de uma família evangélica, minhas experiências de infância foram atravessadas pela imposição da religião, pela vigilância, cuidado, proteção, amor. Assim, como no excerto do “Pequeno Príncipe”, as pessoas grandes da minha família não me permitiram ser a criança que gostaria, afinal, “elas sempre sabem o que é melhor para as

peças pequenas”. Vale salientar que não fui uma criança passiva diante das normas, de alguma maneira, eu tentava subvertê-las, mas as pessoas grandes têm mecanismos poderosos de silenciamento.

Cresci e me tornei professora de Língua Inglesa. Aos vinte e oito anos de idade, estava atuando na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Estadual de Educação, quando tive contato pela primeira vez com as teorias de gênero na perspectiva feminista. Esse encontro deu-se ao aceitar participar de uma pesquisa desenvolvida na escola, por um mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu)/UFMT/CUR. A partir daí, a cada roda de conversa, as memórias da minha infância foram ressignificadas pelas lentes do presente. Durante esse processo, rompi com a igreja, meu olhar para os fenômenos sociais já não era mais o mesmo, passei a incluir nas minhas aulas discussões sobre os marcadores sociais que constituem nossas identidades, até que me senti interpelada a pesquisar as temáticas de infância, gênero, religião e educação.

Como mulher-feminista-pobre-negra-professora, compreendo a necessidade de nesta pesquisa pensar a educação e a docência como dispositivos políticos de resistência perante as desigualdades (re)produzidas no espaço escolar, o cerceamento dos direitos das crianças, das mulheres, dos negros, dos indígenas, das pessoas homossexuais, bem como transformá-la em um importante dispositivo de luta pela democracia, a qual se encontra extremamente ameaçada no atual cenário político brasileiro. Neste contexto, as políticas públicas traçadas para a discussão de gênero e sexualidade no espaço escolar encontram-se cerceadas pelo fundamentalismo religioso cristão e pelo recrudescimento, na esfera da conjuntura política, de uma moral nele pautada. Em uma produção científica que tensiona e intersecciona religião, política e cultura, Joanildo Burity enuncia que:

[...] a implementação de procedimentos e instituições que operacionalizem essa resposta a pressões por inclusão multicultural tem ensejado a ocupação de espaços na esfera pública por parte de atores religiosos de várias orientações ético-políticas, dos mais reacionários e dogmáticos aos mais liberais e ecumênicos. Novos atores religiosos têm ampliado sua presença no nível da representação política, como parlamentares ou governantes, e no nível da governança, como parceiros de políticas públicas ou representantes da sociedade civil em conselhos, conferências e fóruns [...]. (BURITY, 2008, p. 95)

Esta crescente representatividade religiosa na política coloca em evidência a maneira como a sociedade brasileira ainda se encontra profundamente pautada em princípios

patriarcais<sup>1</sup> de família. O texto bíblico interpretado pela sociedade ocidental judaico-cristã, como sendo a palavra de Deus, produziu no imaginário social a representação da mulher como um ser submisso e inferior perante o homem. É importante ressaltar que o apagamento do protagonismo feminino está presente nas mais diversas instâncias de exercício estratégico de poder, de modo que até mesmo a própria historiografia contribuiu para este apagamento. Disso decorre a necessidade de outras políticas narrativas, como as produzidas a partir das teorias feministas. A este respeito, Ivone Gebara (2007) salienta:

De forma crítica, as mulheres do século XX aliaram-se a outras mulheres do passado que individualmente ou em pequenos grupos ousaram desafiar os poderes masculinos ao preço de muito sofrimento e perseguições. Elisabeth Cady Stanton uma sufragista norte-americana se deu conta de que os homens contrários ao direito de voto feminino se apoiavam na Bíblia para fazer valer as proibições de ascensão feminina à cidadania. Escreveu a Bíblia das mulheres, texto do qual eliminou muitos trechos que são claramente opressivos às mulheres e estão presentes nos textos bíblicos supostamente originais. (GEBARA, 2007, p. 17)

Durante os últimos séculos, apenas os homens – ou, para ser mais precisa, o homem heterossexual, branco, burguês e ocidental – eram representados naquilo que no Ocidente, a partir de uma lógica eurocêntrica, foi epistemicamente definido e naturalizado como sendo a história da humanidade, por sua vez, pautada nos grandes acontecimentos ou nos grandes marcos históricos, a exemplo das revoluções responsáveis pela reestruturação das relações econômicas ao longo do tempo, como se as mulheres não tivessem participado desse processo de transformação social.

Os pressupostos de uma historiografia do século XIX e início do século XX, marcados pelo apagamento enunciativo das mulheres, permite problematizar a incompletude ou mesmo a fragilidade dos fatos históricos narrados nessa perspectiva hegemônica, uma vez que o ponto de referência narrativo, pautado na normatividade de um lugar estrutural centralizado politicamente no homem heterossexual, branco, burguês e ocidental, coloca em evidência a difícil trajetória que a categoria analítica de gênero – assim como de raça – enfrentou no campo da historiografia. Por seu turno, a política feminista, ao representar a mulher como um sujeito unitário historicamente oprimido marcado apenas pela diferença sexual em oposição

---

<sup>1</sup> Com base em Gayle Rubin (1993), o patriarcado é uma forma específica de dominação masculina, e o uso do termo deveria se restringir aos nômades de comunidades pastoris, como as do Velho Testamento, onde se originou o termo, ou a grupos como aqueles. Abraão era um Patriarca – um ancião cujo poder absoluto sobre mulheres, crianças, rebanhos e subordinados era um aspecto da instituição da paternidade, tal como definida no grupo social em que ele vivia.

ao homem como sujeito universal, apresentou limites que foram denunciados em um primeiro momento pelas feministas marxistas e, em seguida, pelas feministas negras, que chamaram a atenção não apenas para as tensões de raça, mas também para as de classe social. Essa leitura contribuiu para o discurso da identidade coletiva, que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970.

Diante dos fatos, firmou-se o antagonismo homem *versus* mulher como centralidade na política feminista, deixando silenciadas as singularidades existentes dentro da categoria mulher, que não dava conta das múltiplas tensões que a atravessam e a (re)constituem, uma vez que as motivações que levavam as mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras a se enunciarem feministas não eliminavam as tensões entre elas e as mulheres brancas e burguesas, acarretando na reivindicação da “diferença dentro da diferença” (SOIHET; PEDRO, 2007). Essa reivindicação leva-nos a problematizar a necessidade de considerar as relações entre misoginia e homofobia, bem como a lesbofobia e a transfobia aí implicadas, na composição do poder patriarcal que institui o sistema de gênero nos termos de uma masculinidade hegemônica, heterossexual e não transgênera.

É partindo deste questionamento que compreendo gênero numa “perspectiva plural” (BUTLER, 2017), ou seja, cada sujeito, apesar de compartilhar o mesmo gênero, este será vivido, experienciado de acordo com a singularidade encarnada pelos diferentes corpos. É esta a perspectiva assumida nesta pesquisa: a que compreende o gênero a partir dos estudos feministas interseccionais, de maneira que este é atravessado pelos marcadores sociais de raça, classe, religião, sexualidade, infância. Nessa direção, Dagmar Meyer (2013) aponta que gênero ao longo da vida tem definido como nos constituímos como homens e mulheres, salientando que este processo não se dá de maneira harmônica, tampouco linear. Neste sentido, inscreve-se nesta perspectiva uma relação entre gênero e educação, visto que:

[...] esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares, ao enfatizar que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem. Argumenta-se, ainda, que esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas. (MEYER, 2013, p. 18-19)

Assim, diante da necessidade de pensarmos a educação como exercício reflexivo que busca garantir a pluralidade de pensamentos e o direito de os sujeitos existirem, estejam estes alinhados ou não ao padrão normativo, o objetivo principal desta pesquisa é compreender, nas

memórias das estudantes de Pedagogia, os sentidos que produzem sobre suas experiências de infância, que remetem a questões de gênero e religião. Mais especificamente, levanto as seguintes questões: (1) Que sentidos são produzidos na relação entre infância, gênero, religião e educação nas narrativas dessas mulheres? (2) Que marcadores sociais, como sexualidade, raça e classe social, se destacam, nessas narrativas, no que tange à relação entre infância, gênero, religião e educação? (3) Que tensões há entre as memórias da menina educada do passado e os discursos da mulher educadora do presente? (4) Que possibilidades de ressignificação da infância e de sua educação, por meio dos diálogos estabelecidos com as estudantes de Pedagogia, se fazem presentes no processo de pesquisa?

Os dados produzidos na pesquisa propiciam possibilidades para inúmeros caminhos, contudo elegi para este momento trabalhar na perspectiva da análise do discurso de Mikhail Bakhtin, intimamente imbricada com os falantes do discurso e com as esferas sociais e ideológicas que o constituem. Assim, nesta primeira parte do texto, apresento a metodologia adotada discorrendo sobre os conceitos de dialogismo e alteridade nos estudos de Mikhail Bakhtin, bem como abordo o conceito de memória tecendo um diálogo com Walter Benjamin, Jeanne-Marie Gagnebin e Ecléia Bosi. Apresento os caminhos metodológicos percorridos e como se deu minha relação com as participantes durante o processo investigativo. Nesta parte, o leitor entrará em contato com as memórias de infância de quatro mulheres, podendo, assim, compreender como estas são aqui abordadas.

Na companhia de teorias que partem do campo da episteme da crítica feminista, dediquei o segundo capítulo ao questionamento dos discursos normatizadores sobre gênero que gestam as práticas sociais de maneira desigual e excludente. Dentro da perspectiva de gênero plural, busquei não universalizar as categorias de homem e mulher, compreendendo que o poder não é uma força unilateral, mas jogos de poder que tornam as relações complexas e conflitantes. Nele, propus-me a pensar o gênero como performativo. Para isto, construí diálogos com teóricas feministas, como Judith Butler, Angela Davis, entre tantas outras que me fizeram companhia diante do desafio de abordar a temática de gênero na atual conjuntura política e social. Com base nos estudos da feminista negra, Djamila Ribeiro, teço críticas acerca das epistemes que têm sido reconhecidas como ciência e dos sujeitos autorizados a produzir conhecimento.

No terceiro capítulo, a infância é apresentada como categoria social e histórica, assumindo como perspectiva teórica a concepção de infância de Walter Benjamin que a define como tempo de vida não apartado da teia social. Contudo, por meio dos dados da pesquisa, aponto o quanto a concepção de infância gestada na modernidade ainda permanece nos

discursos dos tempos atuais. Em diálogo com Michel Foucault, discorro acerca da sexualidade como um dispositivo de poder e controle que passou a existir dentro de um sistema discursivo de saber/poder. Problematizo essa criança sem “corpo” que aparece nos discursos que circulam em instituições, como a família, escola, igreja, pensando em possibilidades de como nós, educadores, podemos vislumbrar outras perspectivas acerca da sexualidade na infância. Busquei construir com os enunciados das participantes um diálogo crítico acerca da ideia da infância como sinônimo de inocência e proteção, trazendo à tona o quanto este discurso tem produzido efeitos devastadores na vida das crianças.

O quarto e último capítulo, dedico a pensar infância, educação, gênero e religião como forças que se entrecruzam na produção de subjetividades. Em diálogo com Danièle Hervieu-Léger e Maria José Rosado-Nunes, busco construir um panorama sociológico dos movimentos que a religião, mais precisamente, o Cristianismo vem fazendo a partir da Modernidade. Em seguida, problematizo como o discurso religioso cristão está intrinsecamente ligado à educação, uma vez que este é visto como hegemônico e, por isso, sua presença é naturalizada nas instituições educacionais. Posto isto, discorro acerca dos papéis da escola e de como esta tem produzido corpos úteis. Com o intuito de contrapor a infância idealizada e a infância vivida, realizo um exercício dialógico entre os enunciados das participantes, com base nos aportes de Judith Butler e de Michel Foucault a respeito da produção do sujeito. Longe de aderir ao uso do termo sujeito – aquele que se assujeita –, o objetivo é interrogar sobre os elementos que compõem a produção de subjetividades, para assim, compreender as relações subjetivas entre a menina educada na escola do passado e a professora que educa na escola do presente.

Esclareço que, nesta pesquisa, em diálogo com minha orientadora Raquel Gonçalves Salgado e ancoradas nos diferentes caminhos que a perspectiva de análise do discurso de Bakhtin nos oferece, optamos por não construir um capítulo isolado para a análise, mas fazê-la em diálogo direto com os aportes teóricos aqui abordados. Isto se deu pelo desejo de, assim como nos instiga Bakhtin (2011), compreender os discursos dentro dessa teia dialógica e alteritária em que os enunciados são construídos e, numa tentativa sempre precária e aberta, construir mais um elo na teia da cadeia discursiva que entrelaça a infância, o gênero, a sexualidade, a religião e a educação.



## **1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: DIALOGISMO E ALTERIDADE NOS FIOS DA MEMÓRIA**

A que lugares você ia quando era criança?

Circo, que eu amava, parque, cinema. Eu lembro que a minha mãe me levava no shopping, na pizzaria que a gente ia muito, inclusive vou até citar o nome que ficou marcado, chama Tititi é em Palmeira do Oeste no Estado de São Paulo (FERNANDA, 34 anos).

Nossas memórias não são aleatórias ou meras escolhas imparciais, pois nossas lembranças também passam pelo filtro da escolha e/ou da rejeição. Assim, as memórias como um dos caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa não foi uma escolha neutra, mas pensada a partir do lugar subjetivo que ocupo no mundo, de um sujeito marcado pelas memórias de infância experienciadas no corpo de uma menina evangélica, corpo vigiado, pedagogizado, disciplinado, cerceado de realizar os mais simples desejos de criança.

A presente pesquisa tem como estratégia metodológica entrevistas semiestruturadas sobre as memórias de infância de quatro estudantes do curso de Pedagogia, do polo de extensão do Instituto Superior Albert Einstein (ISALBE), localizado no município de Rondonópolis, em Mato Grosso. Essas entrevistas foram registradas por meio de gravador de áudio digital e, posteriormente, transcritas para as análises. Destarte, no intuito de compreender os discursos que são produzidos em constante diálogo com fatores sociais, culturais e históricos e entendendo a linguagem como constituinte da subjetividade, das relações sociais e, portanto, da vida social, assumo como referencial teórico-metodológico, para a compreensão do discurso, os conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin (2011). Os critérios utilizados para escolher quais mulheres seriam convidadas a participarem da pesquisa foram: ter frequentado alguma religião na infância e ser estudante de Pedagogia. Critérios estes também influenciados pelo grau da relação delas comigo, uma vez que considerei que as mais próximas ficariam mais à vontade durante as entrevistas.

Contudo, as análises dos dados produzidos também contaram com os aportes teóricos de Judith Butler, Angela Davis, Ivone Gebara, Maria José Rosado, Michel Foucault, Walter Benjamin, tecendo, assim, uma rede discursiva entre as narrativas das estudantes e as/os autoras/es que discorrem acerca de gênero, religião, sexualidade, infância, memória, raça e classe social. Tais autoras/es, em geral, convergem na perspectiva epistêmica da crítica feminista e da interseccionalidade, assumida nesta pesquisa.

Neste viés, lanço mão das memórias de infâncias das participantes, não como um simples exercício de revisitar o passado, tampouco de relembrá-lo tal qual se deu no momento vivido, mas como uma forma de ressignificar as experiências pretéritas, num constante

exercício dialógico entre o tempo presente e o momento recordado. Nesta perspectiva, Jeanne Marie Gagnebin (2012), em seus diálogos sobre memória com os escritos de Walter Benjamin, afirma que:

O golpe de gênio de Proust está em não ter escrito “memórias”, mas, justamente, uma “busca”, uma busca das analogias e das semelhanças entre o passado e o presente. Proust não reencontra o passado em si – que talvez fosse bastante insosso, mas a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado, ou seja, uma semelhança profunda, mais forte do que o tempo que passa e que se esvai sem que possamos segurá-lo. A tarefa do escritor não é, portanto, simplesmente relembrar os acontecimentos, mas “subtraí-los às contingências do tempo em uma metáfora”. (PROUST, 1954, p. 889 apud GAGNEBIN, 2012, p. 15, grifos da autora)

Para tanto, Ecléia Bosi (1994) nos chama atenção para o fato de que as memórias individuais são também atravessadas pelas memórias coletivas, uma vez que cada pessoa está inserida em determinado contexto social e histórico e em constante relação com o outro. Por isso, nesta perspectiva, as narrativas das participantes sobre suas memórias de infância são dimensionadas em um contexto mais amplo. Desta forma, os diálogos realizados, nesta trajetória investigativa, vão se construindo com as diversas redes de subjetividades que se cruzam, uma vez que, para Bakhtin (2011), o dialogismo ocorre em duas esferas: entre os interlocutores e entre os discursos, ou seja, as narrativas das participantes estão engendradas, de maneira que há uma relação dialógica contínua e circular entre os interlocutores e as vozes sociais que constituem o discurso.

Assim, para Bakhtin (2011), é na relação dialógica que acontece a alteridade, processo este em que os sujeitos se constituem a partir das diferenças suscitadas pela relação com o outro. Neste viés, assumir a análise discursiva sob a perspectiva bakhtiana implica admitir que toda palavra passa pelos crivos social e subjetivo. Neste caso, a valoração dos sentidos é atravessada pelas experiências subjetivas e coletivas, que são ressignificadas em diversos processos históricos.

Não podemos nos esquecer de que, para (BAKHTIN 1997 apud SEVERO, 2008), o enunciado não se resume apenas ao que é dito, verbalizado, posto que até o silêncio é discurso. Desse modo, assumindo o caráter ético e político que cabe ao pesquisador diante do conhecimento que produz, bem como das relações construídas com as pessoas participantes da pesquisa, compreendo que dialogismo e alteridade não se resumem somente a ferramentas teórico-metodológicas de análise, mas como modo de me implicar no processo de pesquisa, delineando perspectivas e relações com o outro.

Esta compreensão da relação construída entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa se materializam no momento do campo. É nele que, não apenas se tem consciência de que o

tema estudado nos atravessa, mas é o momento em que sentimos nossa carne sendo cortada ao nos depararmos com nossos assujeitamentos ao sermos ditos pelas palavras de outrem, é quando compreendemos que é impossível não sermos afetados (positivo ou negativamente) pelos enunciados alheios. O campo é o momento em que os nós teóricos vão se desembaraçando, tornando-se significativos à medida que a alteridade vai ganhando corpo, produzindo efeitos e nos transformando.

Nesta perspectiva, é instigante pensar que, quando a presente pesquisa era apenas um embrião, no sentido metafórico da palavra, dentre os eixos que a norteiam – infância, memória, gênero, educação e religião –, a memória parecia ser adotada apenas como um subterfúgio para interseccionar gênero e infância sem maiores complicações. A memória parecia ganhar um papel acessório diante das outras demandas que a pesquisa propunha, porém, quando me deparei com as memórias narradas pelas mulheres da pesquisa, compreendi que o exercício de ressignificar a infância passa pela compreensão de como a subjetivamos nesse emaranhado de lembranças.

Por este viés, a perspectiva de memória aqui adotada não se volta à rememoração das experiências tais quais foram vividas, tampouco à lembrança que vai revelar algo de si, mas como uma dimensão criativa que está sempre ressignificando o momento recordado. Faço-me consciente de que é desafiador o papel que assumo ao me fazer interlocutora e responsável por tornar visíveis as memórias de infância das participantes. Meu trabalho vai muito além de contar o passado delas em si, mas, por meio da minha posição responsiva ativa com o conhecimento que produzo, trata-se de evidenciar as relações dessas experiências passadas com o presente vivido. Ademais, a partir do diálogo que faço com a perspectiva de poder de Michel Foucault (2006), busco interrogar o discurso religioso cristão como mecanismo de poder e de controle, produtor de saberes e de verdades acerca da sexualidade, do gênero e da infância. Esses discursos deixam marcas nas memórias de infância, produzem subjetividades e modos de interpretar o presente, por isso, a memória, neste trabalho, é compreendida, conforme Proust (apud GAGNEBIN 2012), como “o acontecimento lembrado como uma chave para tudo que veio antes e depois”.

As memórias de infância narradas pelas participantes durante as entrevistas, numa relação de dialogismo e alteridade, possibilitam-me mais do que apreender os discursos sobre infância, mas compreender como estes, atravessados pelas relações de gênero e religião, reverberam nos modos como elas e eu concebemos o processo educativo. Como pesquisadora consciente de que é na relação com o outro que nos constituímos, assumo minha condição precária de sujeito, compreendendo que, na medida em que o “eu” sai deste lugar

autocentrado, abre-se ao “outro” que o interpela, que o vê de uma maneira que este não o pode ver (BUTLER, 2017c, grifos meus), por isso, também estou incluída neste exercício desafiador de ressignificação do processo educativo.

Assumindo a análise do discurso na perspectiva dos estudos de Bakhtin, compreendo que é imprescindível mencionar meu grau de intimidade com as participantes da pesquisa, pois o “enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifos do autor). Por este viés, nossa relação foi construída no curso de Pedagogia, pois também faço parte dos discentes da turma em que elas estudam.

### **1.1 Quem são as participantes da pesquisa?**

As mulheres que participaram desta pesquisa são pessoas muito especiais com trajetórias de vida que se assemelham à minha, que se entrecruzaram por meio do exercício de recordar as suas memórias de infância, movimento este muitas vezes doloroso, sofrido, desafiador, seja por verbalizar violências vividas, seja por evidenciar que os efeitos destas violências reverberam nos modos como olhamos e interpretamos as relações humanas.

As entrevistas oportunizaram-me compreender o conceito de alteridade, pois, diversas vezes, ao ouvi-las, minhas memórias de infância e experiências também foram acessadas. Neste sentido, as memórias são também constituídas pelos ecos das vozes sociais que foram produzidas em determinado espaço e tempo histórico e, a cada vez recordada, é reinterpretada com as lentes utilizadas no presente. Por isso, em diálogo com Bakhtin (2011), é importante compreender que o enunciado não é uma unidade convencional, mas delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, de modo que o diálogo do “eu” com o “outro” acontece por meio de enunciados concretos, ou seja, a fala é afetada por todos os elementos que compõem o cenário no momento da enunciação. Desta forma, as memórias narradas pelas participantes estão em constante exercício de dialogia com a pesquisadora, com o tempo e o espaço recordado e no ato da interação verbal, uma vez que, como afirma Bakhtin (2011, p. 297): “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.”

Tendo consciência dos limites que enfrentamos na escrita de uma dissertação, sejam eles relacionados ao curto prazo de construção, com o momento em que estamos aprendendo a ser pesquisadores, ou entre tantos outros desafios, assumo minha condição precária de sujeito na perspectiva de Judith Butler (2017c), e tentarei ser minimamente coerente com a metodologia adotada nesta pesquisa.

Quando se analisa uma oração isolada, destacada de seu contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se... Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele. (BAKHTIN, 2011, p. 306)

Assim, dialogando com as reflexões de Bakhtin, as participantes são aqui apresentadas para que os leitores possam compreender o contexto em que os dados foram produzidos, bem como as relações teórico-metodológicas tecidas com os excertos das entrevistas.

## 1.2 Quem são elas? De onde ecoam as vozes que dão vida a esta pesquisa?

Início esclarecendo que todos os procedimentos éticos que a pesquisa com seres humanos exige foram realizados. O projeto foi submetido ao Comitê<sup>2</sup> de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFMT/Câmpus de Rondonópolis, tendo parecer favorável. Em seguida, foi apresentado às participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estão todas as informações sobre a pesquisa, assegurando-lhes o direito de ter sua identidade preservada, da desistência a qualquer momento, caso desejarem, e da isenção de ônus e/ou bônus. Desta forma, antes de iniciarmos as gravações, apresentei às participantes a possibilidade de poderem escolher codinomes, caso não quisessem expor suas identidades. Elas decidiram ser apresentadas na pesquisa por nomes que gostariam de possuir, se acaso tivessem a oportunidade de escolha na infância. Assim, com o propósito de proporcionar um diálogo entre as participantes e os leitores, seguem informações básicas sobre as mulheres que fazem parte da pesquisa e, na sequência, a apresentação mais detalhada das participantes.

<b>PARTICIPANTE</b>	FERNANDA	VITÓRIA	CORREIA	JHENIFER
<b>IDADE</b>	34 anos	37 anos	32 anos	34 anos
<b>RELIGIÃO</b>	Evangélica – Congregação Cristã do Brasil	Evangélica – Igreja Internacional da Graça de Deus	Católica	Católica
<b>FORMAÇÃO</b>	Secretariado Executivo	Pedagogia (cursando)	Recursos Humanos e	Pedagogia (cursando)

<sup>2</sup> Projeto submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFMT/Câmpus de Rondonópolis sob protocolo: 016627/2018.

	Bilíngue e Pedagogia (cursando)		Pedagogia (cursando)	
<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Estagiária em unidade de Educação Infantil	Estagiária em unidade de Educação Infantil	Estagiária em unidade de Educação Infantil	Estagiária em unidade de Educação Infantil
<b>ESTADO CIVIL</b>	Solteira	Casada	Casada	Solteira (separada)
<b>FILHOS (AS)</b>	_____	1 filha	_____	1 filho

### 1.2.1 Fernanda

Eu gostava de ir no circo e achava tudo muito diferente. Eu gostava de sentar na arquibancada. Eu não queria sentar na cadeira de forma alguma, tinha que ser na arquibancada, eu achava

o máximo, achava fantástico ficar lá em cima, ver o palhaço. Nossa! Eu achava coisa de outro mundo (FERNANDA, 34 anos).

Fernanda nasceu no interior do Estado de São Paulo na cidade de Jales, local onde viveu suas experiências de infância. Filha de professora e de pecuarista autônomo, quando tinha quinze anos de idade sua família se mudou para Rondonópolis, Mato Grosso. Fernanda é a filha mais velha oriunda de uma família composta por ela, seu irmão, seu pai e sua mãe. Cresceu sob a tutela dos ensinamentos da religião católica, da qual seus pais eram praticantes. Aos 22 anos, após terminar o curso de Secretariado Executivo Bilíngue, Fernanda retorna sozinha para Jales, São Paulo, em busca de conquistar sua independência profissional e financeira. Ficando em Jales por mais 10 anos, Fernanda retornou para morar com seus pais em Rondonópolis, Mato Grosso, no bairro Coophalis, onde atualmente reside. Tem 34 anos de idade, é solteira, não tem filhos, reconhece-se como mulher, branca, heterossexual, classe média, cristã. No momento, cursa o quarto ano de Pedagogia, curso este que a possibilitou trabalhar como Auxiliar de Professora em uma unidade pública de Educação Infantil.

No decorrer da entrevista, Fernanda relatou que lembrava das suas memórias de infância a partir dos cinco anos de idade. Indagada se gostava de frequentar a igreja quando criança, disse que seus pais sempre foram católicos e que, por isso, ela sempre teve que ir à igreja, porém não gostava. Ao lembrar de si quando criança, recordou que amava ir ao circo, ao parque, à pizzeria e que em todos esses lugares sua companhia era seu irmão. Fernanda

relatou que sua mãe sempre dizia para que cuidasse do irmão. Quando saíam, ela pedia para que Fernanda pegasse na mãozinha dele, isso fez com que ela se visse na responsabilidade de cuidar e estar sempre por perto. Fernanda relatou que foi muito boa sua infância. Por ter sido a primeira criança da família, foi muito paparicada. Contou que o Natal faz parte das suas memórias afetivas de infância, porque era a data que reunia toda a família: tios, primos, avós e, por serem católicos, comemoravam com uma grande festa. Relatou que sua infância foi marcada por muitas brincadeiras e muito amor, que não via diferenças em como os meninos e as meninas eram tratados. Indagada se pudesse voltar no tempo e mudar algo na sua infância, ela disse que não.

Aos seis anos de idade, Fernanda começou a frequentar a escola. Não se considerava uma boa aluna e não gostava muito de estudar. Até o término do curso de Secretariado, esse sentimento de desprazer pelo estudo permaneceu, porém, quando trabalhou como Coordenadora de Ambiente numa escola estadual em Rondonópolis, despertou um amor pela Educação e esse sentimento a levou para o curso de Pedagogia. É importante dizer que conheci Fernanda na referida escola, ela exercendo a função de Coordenadora e eu de Professora. Mais tarde, reencontramo-nos como colegas de turma no curso de Pedagogia.

Fernanda define ser mulher como algo que não é fácil, porém surpreendente ao mesmo tempo. Segundo ela, hoje, as mulheres podem falar o que pensam, ser donas da sua própria identidade, sendo capazes de conseguirem o que quiserem, dependendo apenas delas. Relatou que, por acreditar nesse poder de decisão que o indivíduo possui, rompeu com a religião católica imposta a ela desde a infância e por vontade própria se tornou evangélica da Congregação Cristã no Brasil. A participante define a religião como sendo tudo na vida dela, bem como Jesus o seu alicerce. Desta forma, todas as suas decisões são tomadas sempre depois de uma conversa com Deus. Seu sonho é ser dona de uma escola, pois acredita que poderia mudar práticas consideradas inaceitáveis de serem realizadas com as crianças, como situações de autoritarismo e preconceito. Fernanda aposta numa educação pautada no amor e na empatia e acredita que, como proprietária de uma instituição educacional, possa controlar ações que contradigam sua concepção.

### **1.2.2 Vitória**

Ser mulher é ter decisão, ser firme naquilo que quer e não se importar com o que os outros querem. Eu estou conseguindo isso passo a passo. Eu já me preocupei muito com o que os outros pensavam de mim, hoje eu quero ser feliz, estar bem comigo (VITÓRIA, 37 anos).

Vitória, natural da cidade de Pedra Preta, Mato Grosso, tem 37 anos de idade, casada, mãe de uma menina. Reconhece-se como mulher, parda, heterossexual, pobre, cristã. Teve uma infância marcada pela itinerância, uma vez que, devido ao relacionamento instável de seus pais, teve que se mudar de cidade algumas vezes. As memórias de infância de Vitória, por vezes, misturam-se com as experiências da vida adulta, pois, segundo ela, deixou de ser criança muito precocemente. A participante disse que nunca viveu uma infância de menina porque, quando sua mãe foi trabalhar na cidade, ela era a dona da casa. Oriunda de uma família composta por ela, sua irmã, seu pai e sua mãe, relatou que, aos oito anos de idade, viu esta configuração familiar se desfazer, pois seus pais se separaram. Diante da nova realidade, sua mãe deixou sua irmã e ela morando sob a guarda de sua avó na cidade para que pudesse trabalhar na fazenda, e foi nesse momento que a religião passou a fazer parte da vida delas, já que sua avó era católica e elas eram obrigadas a irem à missa. Ela recordou que a avó, no intuito de protegê-las, não as deixava fazer nada, nem mesmo ir ao mercado. Contou que a ausência da mãe não durou muito tempo, porque esta era muito apegada às filhas. Assim, voltaram a morar juntas novamente na cidade, porém sua mãe já não estava mais só, gozava da companhia de um novo esposo.

Vitória relatou que suas memórias de infância são a partir dos seis anos de idade e que são marcadas por momentos de alegria, mas também de sofrimentos. Gostava muito de brincar e tinha curiosidade de saber como os bebês nasciam. Seus pais tinham o hábito de à noite reunirem-se com os amigos e contarem piadas, mas não deixavam que as crianças participassem desse momento. Ela contou que seu pai tinha problemas com alcoolismo e diversas vezes ele apareceu bêbado na escola em que ela estudava, causando situações vexatórias. Recordou-se de, quando criança, presenciar seu pai em estado de muito sofrimento emocional e, por isso, tentar suicídio. Nesse emaranhado de lembranças, a participante relatou que, quando conheceu seu esposo, tinha 13 anos de idade, começaram a namorar e, por mais uma vez, sua mãe precisou mudar de cidade. Aos 15 anos, ela decidiu não se mudar e, portanto, casou-se. Indagada se pudesse voltar no tempo, se mudaria algo na sua infância, disse que não, pois acredita que cada um tem seu destino e tudo é por vontade de Deus.

Durante a entrevista, Vitória relatou que era uma boa aluna e amava estudar, porém sua trajetória escolar foi interrompida diversas vezes. Quando se casou, cursava a quarta série do Ensino Fundamental e seu marido a proibiu de estudar. Só retornou à escola quando sua filha atingiu a idade mínima de escolarização. Assim, ela deixava a criança em uma sala de aula e dirigia-se para a sala ao lado para também ser estudante. Comentou que, após a



retomada dos estudos, abriu um leque de visão que a ajudou a tomar decisões importantes em sua vida.

Vitória disse ter dúvidas em relação a sua raça, porque não se considera branca, mas também tem medo de dizer que é negra e estar equivocada, porque tem pele e olhos claros. É estudante do quarto ano do curso de Pedagogia, sua primeira graduação. Assim, nossa relação foi construída como colegas da mesma turma. Atualmente, é auxiliar de turma em uma unidade de Educação Infantil na cidade de Pedra Preta, Mato Grosso, na qual cuida de duas crianças com deficiência. Define seu trabalho como algo que a motiva a acreditar em si mesma, não aceitando mais ser submissa às vontades de seu esposo. Vitória considera-se uma mulher religiosa, é membro da Igreja Evangélica Internacional da Graça de Deus. Ela disse que Jesus transformou sua vida e tudo o que ela é e a força que tem se definem pela graça dele.

### **1.2.3 Correia**

Eu gostava de brincar na rua, brincar de pique esconde, brincar de Bete, brincar de amarelinha, de pular corda, de pular elástico. Nossa! Eu amava tudo isso (CORREIA, 32 anos).

Correia é natural de Guiratinga, Mato Grosso, advinda de uma família católica, composta por seu pai, sua mãe e onze filhos, os quais são 3 meninas e 8 meninos, sendo ela a penúltima deles. Aos 18 anos, após terminar o Ensino Médio, mudou-se para a cidade de Primavera do Leste para cuidar de uma irmã que havia passado por um procedimento cirúrgico, lá conheceu seu esposo e, após um ano, mudaram-se para a cidade de Rondonópolis, também no Estado de Mato Grosso, onde residem atualmente. Correia tem 32 anos de idade, 12 anos de casada, não tem filhos, possui uma primeira graduação em Gestão de Recursos Humanos. Atualmente, cursa o quarto ano de Pedagogia, o qual lhe possibilitou que trabalhasse como Auxiliar de Professora em uma unidade de Educação Infantil, no município de Rondonópolis. Reconhece-se como mulher, morena/negra, heterossexual, pobre, cristã.

Durante a entrevista, Correia relatou que consegue acessar suas memórias de infância a partir dos cinco anos de idade, aproximadamente. Segundo ela, quando criança, seus pais frequentavam assiduamente a igreja católica, à qual ia incentivada por eles. Ao falar de si quando criança, disse que era uma menina muito curiosa e sempre perguntava o porquê de tudo, inclusive foi apelidada como a menina dos “porquês”. Foi criança na década de 1990. Relatou que sua infância foi marcada por privações econômicas, uma vez que seu pai

trabalhava como funcionário em fazendas dos outros e sua mãe ficava na cidade completando a renda familiar como lavadeira e incumbida de cuidar dos onze filhos. A época do ano que mais gostava era o Natal, porque era quando ela e seus irmãos ganhavam roupas novas de seus pais. Relatou, ainda, que, durante anos na sua infância, sempre nos dia 24 de dezembro, acordavam bem cedinho, tomavam banho e, às vezes, esperavam o dia todo o caminhão que passava doando brinquedos nos bairros carentes da cidade.

Ao se recordar das suas experiências com o grupo de crianças com quem conviveu, como seus irmãos e vizinhos, Correia relatou que, na maioria das vezes, brincavam na rua de sua casa e era uma prática muito comum entre eles colocarem apelidos uns nos outros. Ela contou que era bem magra e que, por isso, era chamada de magricela, esqueleto, neguinha, mas o que mais a incomodava era o apelido de bicuda, atribuído a ela por ter os lábios carnudos. Indagada se gostaria de mudar algo na sua infância, Correia disse que considerava bom o que viveu, mas que gostaria de ter tido mais liberdade, pois, por ser menina e uma das mais novas, foi muito vigiada. Começou a frequentar a escola aos sete anos de idade, instituição à qual se referiu como um lugar em que, de certa maneira, pôde viver algumas experiências com mais liberdade.

Todavia, as memórias de infância na escola não foram recordadas apenas como um lugar de boas lembranças. Quando indagada como ela se definia como aluna na infância, disse que se sentia um pouco burra em algumas coisas, sendo a principal delas a disciplina de matemática. Segundo ela, tinha um certo bloqueio, às vezes, tinha medo de perguntar, tinha dúvidas, mas permanecia com elas. As experiências da sala de aula foram marcadas por muita insegurança, por sentimentos de incapacidade e que isso só foi melhorando nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da antiga oitava série.

Apesar de sermos naturais da mesma cidade e nela termos vivido nossa infância, só tive contato com ela há mais ou menos um ano e oito meses por cursamos Pedagogia na mesma turma, como segunda graduação. Durante a entrevista, disse que ser mulher pesa um pouco, porque são muitas as responsabilidades, muitas cobranças e salienta que, às vezes, as cobranças vêm de nós mesmas, porque, a partir do momento que uma mulher decide estudar e trabalhar fora de casa, é preciso ter consciência de tudo que virá, como, por exemplo, também dar conta das obrigações com a casa, principalmente se não tiver um marido que ajude. Sonha terminar o curso de Pedagogia e assumir a sala de aula como professora titular das crianças. Atualmente, é religiosa, participa assiduamente da Igreja Católica e define a religião como a força que Deus dá e a faz seguir.

#### 1.2.4 Jhenifer

Como foi ser menina na infância?

Foi bom, apesar de eu ser macho e fêmea foi maravilhoso. Eu não tive limitações porque eu morava no sítio, tudo eu podia fazer, correr, brincar. Pra mim, foi maravilhoso. (JHENIFER, 34 anos)

Jhenifer é natural de Jarudore, vilarejo que faz parte da cidade de Poxoreo, Mato Grosso. Tem 34 anos de idade, solteira, mãe de um menino de oito anos. Reconhece-se como mulher, negra, heterossexual, pobre, cristã. Atualmente, mora em Jarudore com sua mãe, sua irmã e seu filho, trabalha como manicure. É estudante do quarto ano do curso de Pedagogia, como sua primeira graduação, razão pela qual somos colegas de turma. Quando criança, foi criada com seus pais e dois irmãos, eles moravam no sítio, na Gleba Cascata, na região do município de Rondonópolis, Mato Grosso. Seus pais sempre foram trabalhadores da agricultura familiar.

Segundo ela, suas memórias de infância são a partir dos três anos de idade. Disse que as crianças da família brincavam livremente, meninos e meninas, porém seu gosto pelas brincadeiras consideradas de meninos sempre causou incômodo nos adultos. Sua família sempre foi católica e costumavam ir à missa todos os domingos. Ela disse que gostava porque era o momento em que estava perto de outras pessoas, já que sempre moraram no sítio. Durante a entrevista, disse que o que mais gostava de fazer quando criança era frequentar as aulas de capoeira que tinha na escola rural onde estudava, achava aquilo libertador. Sua companhia preferida na infância era de seu primo, porque ambos gostavam de caçar passarinho, andar de perna de pau, tomar banho na represa. Relatou que percebia diferenças no modo como as meninas e meninos eram educados. Eles podiam sair para longe, para caçar passarinho, mas ela não. Porém, apesar de seus pais proibirem, ela desobedecia, colocava seu estilingue no pescoço e saía em busca de aventuras.

Jhenifer considera-se uma boa aluna, começou a frequentar a escola aos seis anos de idade. Sempre amou estudar porque aprende muitas novidades. Desde o Ensino Primário, desenvolveu o gosto pela leitura e escrita. Não gostava muito de cálculos, achava maçante. Suas amigas na escola sempre foram mais com os meninos, porque achava as brincadeiras deles mais divertidas. A participante recordou que, hora ou outra, na escola estava metida em alguma confusão, pois tem um senso de justiça muito grande e não suportava presenciar situações de opressão sem se posicionar em defesa do que considerava estar correto. Estudou desde o Ensino Primário até o Ensino Médio sem interrupção, porém, após concluir a etapa da Educação Básica, ficou quinze anos sem estudar até ingressar no Ensino Superior. Relatou

que essa interrupção se deu quando veio morar na cidade para trabalhar, nela conheceu um homem com o qual se casou. Ele já tinha filhos e ela se dedicou a cuidar deles. Esteve casada por doze anos de sua vida. Mais tarde, separou-se e decidiu retomar os estudos.

Para Jhenifer, ser mulher é ter os mesmos direitos e deveres que os homens, porém reconhece que na nossa sociedade não é fácil, porque o machismo não vem somente dos homens, mas das mulheres também. Ela questiona o fato de muitas vezes a mulher ser definida pela roupa que usa, segundo ela, usar um short curto ou uma blusa que exponha parte do seu corpo não define seu caráter. Atualmente, é religiosa e frequenta a Igreja Católica como membro do Conselho da Paróquia. No período da entrevista, estava participando do curso sobre Laicato para leigos e leigas na igreja. Define a religião como uma base, pois, para ela, a partir do momento em que cremos em alguma coisa, você se torna mais forte.

### 1.3 Com as experiências, redefinimos caminhos

A atividade de escrever encaminha-se, no encontro entre os dois homens, à constatação de que não se sabe aonde se chegará quando se começa a escrever e não se parte de uma ideia que já esteja, estabilizada e reconfortante, a espera de uma folha em branco. Escrever possui um estatuto ficcional, dar a entrevista e responder às perguntas de Bonnefoy são ficcionalizações, ou, ainda, possibilidades de estabelecer relações, por intermédio do discurso, entre quem fala e aquilo de que fala. (FERREIRA, 2018, p. 968)

Interpelada pela provocação que Marcelo Santana Ferreira suscita acerca da escrita, penso na responsabilidade da escolha das palavras ao me fazer interlocutora e escritora das memórias das participantes. Compreendendo que nenhuma palavra é neutra ou apolítica, mas carregada de sentidos que atravessam tempos históricos, contextos sociais e ideológicos, senti a necessidade de compartilhar com as participantes o texto, no qual as apresento na pesquisa. Desta forma, após a produção de cada texto, fiz a leitura gravando áudios e enviando via *whatsapp*<sup>3</sup> para cada participante em particular. Neste sentido, mesmo tendo uma metodologia pré-estabelecida para percorrer, entendo que, como pesquisadora das ciências humanas, não devo me sentir engessada ao planejado, deixando escapar o inesperado que se desnuda no caminhar.

A escrita, parafraseando Ferreira (2018), é um encontro entre as pessoas, sem destino certo, apenas com saídas e chegadas que se desenham no percurso. Como pesquisadora

---

<sup>3</sup> **Whatsapp** é um **software** para **smartphones** utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*. O Whatsapp foi lançado oficialmente em 2009. (retirado do site: <https://www.significados.com.br/whatsapp/>, acesso em: 18/10/2018.)

implicada e consciente da responsabilidade do conhecimento produzido com as participantes, compreendi que a intervenção também acontece por meio do dialogismo, que, segundo Bakhtin (2011), nos faz ter consciência da existência do outro, entendendo que sou constituído por esse outro e ele por mim. Assim, ao compartilhar com as participantes os textos que falam sobre suas memórias de um passado interpretado pelas lentes do presente, fiz a mesma pergunta a todas elas e recebi os feedbacks a seguir:

**Patrícia:** Boa tarde! Vou compartilhar com vocês a maneira como as descrevo na pesquisa. Todas as informações foram retiradas das suas falas na entrevista.

**Vitória:** Senti um mix de sentimentos (emoji<sup>4</sup> de choro) suas palavras me fizeram viajar no passado.

**Patrícia:** Gostaria de modificar algum enunciado?

**Vitória:** Não

**Correia:** Nossa amei (emoji de amor). Até me emocionei ao ouvir.

**Patrícia:** Gostaria de modificar algum enunciado?

**Correia:** Não

**Jhenifer:** Lindo!

**Patrícia:** Deseja mudar alguma coisa?

**Jhenifer:** Ta lindo, não precisa mudar nada.

**Fernanda:** Santo Deus! (palmas) Ficou perfeito!

**Patrícia:** Deseja mudar alguma coisa?

**Fernanda:** Não

Desta forma, a escolha de trazer estes diálogos no texto da pesquisa, mesmo que este trajeto não tenha sido traçado na metodologia, justifica-se por compreender que, ao assumir como metodologia a análise do discurso embasado nos estudos de Bakhtin, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determina tanto de fora quanto de dentro” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Assim, as respostas das participantes trazem a memória como uma viagem, numa dimensão criativa do passado afetada pelas experiências do presente. Todavia, nesta perspectiva teórica, se a memória não é

---

<sup>4</sup> **Emoji** é uma palavra derivada da junção dos seguintes termos em japonês: e (絵, "imagem") + moji (文字, "letra"). Com origem no Japão, os emojis são ideogramas e smileys usados em mensagens eletrônicas e páginas web, cujo uso está se popularizando para além do país. Eles existem em diversos gêneros, incluindo: expressões faciais, objetos, lugares, animais e tipos de clima. Sua popularização se dá principalmente pela inclusão internacional em iPhones, que foi seguida pela adoção em sistemas Android, e por sua vez, nos demais sistemas operacionais. (retirado do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoji/>, acesso em: 10/05/2019)

compreendida como uma exibição cinematográfica tal qual do momento vivido, ela, porém, interfere na maneira como lemos o mundo no presente.

Neste sentido, trabalhar com as memórias de infância, nesta pesquisa, é buscar encontrar a ponta do novelo que tricota nossas experiências de infância para juntas tentarmos ressignificá-las. Assim, em diálogo com Benjamin (2012), trago aqui as experiências vividas, não como a tradução de verdades absolutas, como uma retrospectiva exibida numa espécie de túnel do tempo, mas sempre como algo em aberto que oferece possibilidades de ressignificações.

## 2 GÊNERO NA PERSPECTIVA DO CAMPO EPISTÊMICO FEMINISTA

Este capítulo é dedicado a apresentar a perspectiva teórica do conceito de gênero que assumo na pesquisa e como esta categoria estrutura as relações sociais. Desta forma, ancorada nos estudos de gênero no campo epistêmico da crítica feminista e da interseccionalidade, ocupo-me de como o gênero se materializa dentro das relações de poder, produzindo posições assimétricas entre os sujeitos. Com base nos estudos de Judith Butler, compreendo o gênero como performático e discursivo. Desta maneira, busco analisar como as performances de gênero são atravessadas por outros vetores sociais – raça, classe, religião –, os quais fazem com que cada pessoa o experiencie de modos singulares. Lanço mão destas perspectivas teóricas para tecer análises acerca das narrativas das participantes, a fim de compreender como essas mulheres constituem-se como sujeitos generificados.

### 2.1 Performatividades, interseccionalidades e seus efeitos em cena

Há muito as estudiosas da episteme feminista vêm se debruçando acerca das desigualdades entre homem e mulher. Nessa arena de disputa na luta pela igualdade entre os sexos, algumas teóricas feministas percebem a fragilidade dos termos mulher ou mulheres fundados no corpo biológico dos sujeitos, trazendo para o bojo das análises o conceito de gênero como uma categoria que busca dar conta de relações social e culturalmente construídas. Nessa trajetória, Joan Scott (1990) compreende o gênero como relacional baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, de modo que estes sejam analiticamente diferenciados. Berenice Bento (2006) destaca a importante contribuição do trabalho de Joan Scott aos estudos de gênero, contudo sinaliza que o instrumental analítico proposto pela autora, mesmo na tentativa de ir na contramão, acabou por reforçar o sistema heteropatriarcal<sup>5</sup> ao compreender a realidade numa perspectiva binária.

Não desconsiderando os estudos de Scott, Butler (2017b) apresenta uma nova interpretação quando atribui ao gênero caráter discursivo. Para a filósofa, o gênero se estabelece a partir de um conjunto de atos performativos (imitação persistente) no interior de um quadro regulatório, reivindicando, assim, aos padrões heterossexuais construídos uma expressão de natureza. A autora aponta que as relações de gênero são atravessadas pelas relações de poder e instituídas sob a ordem compulsória heterossexual que impõe alinhamento

---

<sup>5</sup>Com base em Hilan Bensusan (2004), o heteropatriarcado é um regime político acerca dos nossos desejos. Em regime assim, somos convencidos de que somente algumas relações com algumas pessoas são legítimas, neste caso, as relações entre os sexos opostos. Esse regime regula não apenas o desejo sexual, mas a forma de se relacionar com o mundo.

entre sexo-gênero-desejo. Compreendendo o gênero como discursivamente construído e performático, como afirma Butler (2017b), trago a narrativa de uma das participantes da pesquisa:

**Patrícia:** Você se lembra de alguma curiosidade na infância que não foi esclarecida pela sua família?

**Jhenifer:** Eu gostava muito de brincar com os meninos e aí todo mundo falava: “Essa menina sua vai ser macho e fêmea. Isso não é menina, não! Tinha que ter nascido homem.” Eu sempre fui muito peralta, eu gostava de brincar de brincadeiras de homem, porque era só os meninos que tinha, né? Eu perguntava para minha mãe o porquê eu seria macho e fêmea, por que eu gostava de brincar com meninos. Mas eu sou menina. Minha mãe e meu pai nunca souberam esclarecer. (JHENIFER, 34 anos)

O relato de Jhenifer traz à tona a necessidade de compreendermos o gênero, não apenas como construção social, mas como se dá essa construção. Há toda uma rede discursiva que opera na manutenção das posições sociais das pessoas, impondo que existamos dentro da matriz heteronormativa, tornando aqueles que dela escapam desviantes. O relato de Jhenifer evidencia a desigualdade na maneira como meninas e meninos são educados dentro deste arranjo heteronormativo<sup>6</sup>, o qual estabelece como norma o homem branco, heterossexual, burguês e cristão. Nesta lógica hierárquica, “a mulher é representada como o ‘segundo sexo’ e os gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual, podendo, como são nomeados, como o terceiro sexo”. (LOURO, 2001, p. 15,16 apud CAETANO, 2016, p. 28, grifos do autor).

Nesta perspectiva, o gênero materializa-se como atos performativos que são (re) produzidos pelo discurso em situação de iteração. Contudo, este não é só uma encenação teatral, tampouco uma repetição que mantém sentido perene, mas uma repetição regularizada e obrigatória de normas que vão ganhando novos efeitos, que produzem ecos – modos de pensar, comportamentos, relações, hierarquias –, constituindo uma teia dos efeitos de poder da qual todos nós estamos enredados. No trecho abaixo, é possível compreender como esta repetição vai se reconfigurando e, por isso, o gênero não se constitui apenas como uma repetição imutável.

**Patrícia:** Você percebia diferenças na maneira em que meninos e meninas eram tratados quando era criança?

**Jhenifer:** Quando você é menina, você não pode muita coisa, mas eu sempre fiz o que eu queria, apesar das proibições.

---

<sup>6</sup> Com base em Butler (2013), a heteronormatividade relaciona-se ao conceito de heterossexualidade compulsória de Adrienne Rich. A heteronormatividade exige um alinhamento, de modo que, nesta lógica, os sujeitos se tornam coerentes desde que se identifiquem com a heterossexualidade como modelo e performem comportamentos, gestos, modos de se vestir determinados para cada gênero alinhado ao sexo biológico.



**Patrícia:** O que as meninas não podiam?

**Jhenifer:** Ah, por exemplo, os meninos podiam sair e ir para o mato caçar passarinho. Para as meninas, era considerado perigoso. Mas, eu ia do mesmo jeito, colocava meu estilingue no pescoço e ia. (JHENIFER, 34 anos)

Neste sentido, a experiência relatada por Jhenifer visibiliza que a norma não se constitui sem aquilo que a ameaça, que a perturba, que a desestabiliza enquanto verdade absoluta e inquestionável e, portanto, é no interior desse jogo discursivo e de poder que a subversão e a resistência ganham materialidade, produzindo discursos contra hegemônicos que confrontam a norma. Desta forma, o gênero, compreendido como performativo, não tem um caráter fixo, imutável, ele se estabelece num processo de subjetivação, o qual envolve aprendizagens e apropriação de discursos. Assim, em diálogo com Butler (2017a), compreendo que não há um “eu” com uma estrutura estabelecida anterior ao discurso, à cultura e à história, mas que se apropria de discursos, atos, comportamentos que já estão disponíveis na vida social e que demarcam uma forma determinada de ser em determinado gênero representada pela performatividade. Por seu turno, é a performatividade que possibilita o funcionamento da norma a qual vai ganhando corpo e, por sua vez, materializa o efeito de poder.

Meyer (2013, p. 20) afirma que “gênero como uma categoria de análise trouxe para o centro do debate as relações de poder entre homens e mulheres, bem como as diferentes formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos generificados”. Assim, compreender o gênero como uma categoria que se estabelece a partir das diferenças biológicas dos sexos ratifica a organização social excludente, opressora e violenta de uma sociedade pautada no patriarcado. Nesta perspectiva, o espaço público e a divisão sexual do trabalho configuram-se em problemas de gênero, uma vez que a organização e a divisão de tarefas da vida privada restringem ou impossibilitam a atuação das mulheres na esfera pública. Não aleatório, a filósofa Judith Butler afirma que o gênero também é político, pois define os papéis sociais de cada sujeito, de modo que naturaliza a divisão desigual dos serviços domésticos, tornando-os performances exclusivas do gênero feminino. Tais afirmações são evidenciadas na narrativa que segue:

**Patrícia:** Agora, na vida adulta, o que é ser mulher para você?

**Correia:** Ser mulher! Aí já pesa um pouco, né? É muita responsabilidade, depois que a gente chega a uma certa idade, aí começa vim mais cobrança. Às vezes, não é nem tanto as cobranças, mas é a gente mesmo que se cobra.

**Patrícia:** Se cobra a quê?

**Correia:** Tipo, você já tem responsabilidade de cuidar de casa, com serviço, com estudar, porque você não quer simplesmente, eu tô falando por mim, eu não quero simplesmente ser uma dona de casa, só ficar em casa, né? Então, a

partir do momento que você decide a estudar, a ser alguém, você tem que estar ciente de tudo que vai vim, né? Do peso que vai vim, porque daí você já tem a responsabilidade de trabalhar, cuidar de casa e estudar, então, isso no dia a dia é puxado se você não tiver um companheiro que te ajude, né? E quem tem filho é mais uma coisa, não é fácil! (CORREIA, 32 anos)

Ao nos depararmos com a responsabilidade da casa como exclusiva da mulher, estamos diante de uma divisão do trabalho baseada na diferença entre os sexos estabelecida dentro de uma sociedade que se pauta no sistema capitalista e patriarcal. Neste sentido, Flávia Biroli define o termo patriarcado como:

Um complexo heterogêneo, mas estruturado, de padrões que implicam desvantagens para as mulheres e permitem aos homens dispor do corpo, do tempo, da energia de trabalho e da energia criativa destas. É ativado de forma concreta, nas instituições e nas relações cotidianas. (BIROLI, 2018, p. 11)

Desta forma, com base no relato da participante Correia, evidencia-se o quão perverso o sistema heteropatriarcal e heteronormativo é com as mulheres, os gays, as lésbicas, as trans, os negros, as crianças, pois estabelece uma hierarquia que não se dá apenas no campo material, mas também no simbólico, nas representações. Para tanto, ao analisar a narrativa de Correia, é preciso compreender toda uma rede discursiva composta por vozes sociais que ecoam no discurso da participante. Por isso, para Bakhtin (2011), nenhuma palavra é neutra, tampouco isolada de seu contexto social e histórico. Assim, quando Correia afirma que o cotidiano de uma mulher se torna mais pesado quando não tem um companheiro que a ajude, a palavra ajudar está carregada de sentidos, de representações simbólicas, de modo que, ao (re)produzimos o discurso que coloca o homem como ajudante, estamos reafirmando a posição social da mulher dentro do sistema heteropatriarcal como responsável exclusiva pelas atividades domésticas.

Não busco, com isso, reafirmar o discurso de que todos os homens e todas as mulheres existem de maneiras iguais, mas numa posição ética e política, pretendo não negligenciar o quanto as responsabilidades do privado são atribuídas às mulheres, dificultando ou até mesmo impedindo a sua atuação na esfera pública. Todavia, de qual mulher estamos falando? É possível pensar as opressões de gênero dentro de um cenário homogêneo? Somos generificadas apenas? Diante destes questionamentos, embaso-me em Butler (2017, p. 21b, grifo da autora) ao apontar que “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é”. Mais adiante, a autora sinaliza que:

[...] o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, porque o gênero estabelece interseções com

modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. (BUTLER, 2017, p. 21 b)

Neste sentido, as experiências apontadas pela participante Correia evidenciam que as desigualdades de gênero se acentuam, à medida que estes marcadores sociais se fazem presentes na vida de cada mulher. O relato de Correia, ao descrever o peso que uma mulher carrega quando decide trabalhar fora do lar, pois esta terá que dar conta de uma tripla jornada de trabalho, não é a realidade de todas as mulheres, uma vez que aquelas que fazem parte das classes sociais privilegiadas não se ocuparão dos serviços domésticos ou, até mesmo, de atividades laborais fora de casa. Portanto, é preciso trazer para o bojo das análises os entrecruzamentos dos marcadores sociais que constituem as identidades, na tentativa de construir um discurso contra hegemônico.

Assim, pensar o discurso é ter consciência, como afirma Bakhtin (2011), de que nossos enunciados não são inaugurais, tampouco isolados do mundo. Neste sentido, a crítica à universalização do sujeito do feminismo não nasce nesta pesquisa. Há muito as mulheres negras, ao não se sentirem representadas, já denunciavam a prática de um feminismo que reivindicava as demandas das mulheres brancas de classe média. Reivindicações, como o direito de trabalhar fora de casa, já eram uma realidade na vida das mulheres negras e pobres, por isso, para elas a conquista desse direito não representava de fato uma emancipação feminina, mas se configurava como uma obrigação a mais, tal como ainda acontece séculos depois, conforme se pode notar na narrativa da participante Correia.

Diante destes paradoxos, os estudos de Angela Davis (2016) evidenciam as armadilhas do feminismo quando assume o discurso defensor de uma base universal. Em sua obra “Mulheres, Raça e Classe”, Davis narra um episódio em que Sojourner Truth refutou os discursos sexistas de homens hostis ao associarem as mulheres à ideia de sexo frágil, alegando que a fraqueza feminina era incompatível ao sufrágio, uma vez que estas não podiam sequer pular uma carroça. Assim, Davis (2016) traz o excerto do discurso de Sojourner Truth<sup>7</sup> em 1851, em Akron, Ohio:

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de

---

<sup>7</sup> Mote do discurso feito por Sojourner Truth em uma convenção de mulheres em Akron, Ohio, em 1851. Nasceu na condição de escravizada em 1797, sob o nome de Isabella Van Wagenen. Em 1843, mudou seu nome para Sojourner Truth (Peregrina da Verdade) e tornou-se uma importante abolicionista e defensora dos direitos das mulheres (retirado do site: [http://acentraldasdivas.blogspot.com/2017/07/e-eu-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth\\_4.html](http://acentraldasdivas.blogspot.com/2017/07/e-eu-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth_4.html), acesso em 16/05/2018).

mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (DAVIS, 2016, p. 71)

Com base no discurso de Truth (1851 apud Davis 2016, p.71), é possível questionar os discursos que atribuem ao gênero caráter de natureza ou a possibilidade de vivê-lo dentro de uma universalidade. Se para alguns as diferenças biológicas são o que determina as performances de gênero, as desigualdades de raça e classe denunciadas por Truth jogam por terra tal afirmação. Se há uma compreensão de que todas as mulheres vivem o gênero da mesma maneira, Márcio Caetano (2016) aponta que é necessário pensar a ação relacional entre as performatividades de gênero para além dos opostos de sexos, mas nas fronteiras do próprio ser/estar masculino e feminino (CAETANO, 2016, p. 28). Nesse contexto, ao assumir a episteme da crítica feminista e da interseccionalidade, não pretendo hierarquizar opressões, tampouco individualizá-las, mas entender como o lugar social historicamente ocupado por determinados grupos reduz significativamente as oportunidades.

Nesse momento, vale dizer que a episteme feminista não se reduz apenas a um modo de fazer ciência, mas implica em uma postura ética e política de compreender os fenômenos sociais em suas singularidades, buscando visibilizar vozes que, ao longo da história, vêm sendo silenciadas por uma epistemologia que coloca como sujeito universal o homem-branco-heterossexual-burguês-cristão-adulto. Desta forma, a crítica das feministas negras a esta matriz epistemológica é de extrema importância para pensarmos em “quais sujeitos vêm sendo autorizados a construir conhecimento, a determinar quais tópicos merecem atenção, assim como, quais métodos são confiáveis ou verdadeiros”. (RIBEIRO, 2017, p.88)

Contudo, como afirma Djamila Ribeiro (2018), quando críticas são feitas às epistemes que têm se sustentado ao longo dos séculos como supostamente hegemônicas, o intuito não é impor uma epistemologia verdadeira em detrimento da outra, mas de contribuir para o debate e reivindicar que nele haja diferentes perspectivas. É preciso denunciar os espaços que historicamente têm sido negados para as mulheres negras e pobres, uma vez que as opressões de gênero, quando atravessadas pelos marcadores sociais de raça e classe, ganham outras proporcionalidades nas relações de poder. Neste sentido, o poder é aqui abordado na perspectiva de Foucault (2006), que o define, não como algo centralizado nesta ou naquela instituição, tampouco como unilateral ou de caráter maniqueísta, posto que seu exercício não se dá apenas por meio de acordos jurídicos ou políticos. Ao contrário, Foucault compreende o poder partindo do miúdo das relações humanas e evidenciando como estas podem ser estabelecidas em diferentes níveis de hierarquias.

As relações de poder não acontecem num universo paralelo ao mundo em que vivemos, ela se faz no seio das relações sociais e momentos históricos, nos quais estamos inseridos. Numa sociedade que tem como princípios morais e éticos, aqueles oriundos da burguesia cristã e do sistema econômico capitalista, são produzidos mecanismos que cooptam de nós qualquer sentido de responsabilidade social. Butler afirma que “estamos no meio de uma situação biopolítica na qual diversas populações estão cada vez mais sujeitas ao que chamamos de ‘precarização’”. (2018, p. 21, grifo da autora). O enunciado abaixo da participante Vitória retrata como o gênero e a infância para mulheres pobres podem impor a elas situações precarizadas e violentas de sobrevivência.

**Vitória:** Minha mãe era a figura de pai e mãe. Quando a gente morava em Colorado do Oeste em Rondônia, meu pai deixou a gente sozinha numa pedreira onde fazia brita e foi embora, porque ele estava descontente com o trabalho. Ele perguntou para minha mãe: “Você vai embora?” Minha mãe respondeu: “Eu não vou, porque aqui minhas filhas têm comida todos os dias para comer”. Minha mãe lavava roupa em troca de prato de comida para nós na casa de uma tia. Meu pai foi embora bêbado e descontente com o patrão. Aí, o patrão ficou sabendo que a gente tava sozinha lá no meio dos peões, conversou com a esposa dele que nos levou para Vilhena, lá minha mãe ficou trabalhando no restaurante deles. Mas, lá era muito perigoso para gente, então, minha mãe nos trouxe para ficar com minha avó e voltou. Com o tempo, ela não aguentou ficar longe da gente, porque ela era muito apegada em mim e na minha irmã. Ela fala que nós somos a vida dela. (VITÓRIA, 37 anos)

Esse depoimento coloca diante de nós alguns dos desafios que as teóricas feministas têm enfrentado diante das contradições que as vidas das mulheres apresentam. Neste campo epistemológico, o conceito de gênero aliado ao conceito de poder, com base em Foucault, bem como a teoria da interseccionalidade trazem importantes contribuições para a problematização das diferentes opressões a que as mulheres são expostas. A respeito do segundo conceito, Helena Hirata (2014, p. 62) faz um breve levantamento histórico acerca da teoria da interseccionalidade, no qual destaca uma vasta literatura existente em língua inglesa e, posteriormente, em francês que sinaliza que o uso desse termo se deu pela primeira vez para marcar a “interdependência entre as relações de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989)”.

Hirata aponta que a interseccionalidade como uma teoria teve origem no movimento do final dos anos de 1970, conhecido como *Black Feminism*, contudo, menciona que o sucesso do termo foi alcançado na segunda metade dos anos 2000, “cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo”. (HIRATA, 2017, p. 62, grifos meu). Essa teoria, como toda produção de saber, está passível a

variadas interpretações, contradições e críticas. Neste viés, Hirata (2014) evidencia que os estudos de Crenshaw se debruçou, inicialmente, acerca do entrecruzamento das categorias de raça e gênero, atendo-se parcial ou periféricamente às categorias de classe social e sexualidade. Em contrapartida, Danièle Kergoat discute como a problemática da consubstancialidade está vinculada ao conceito da interseccionalidade, contudo alerta para o risco do conceito engessar as categorias como algo fixo, estático, interpretando os vetores como categorias que ocupam um mesmo plano e não como relações sociais. (HIRATA, 2017)

Desta forma, ciente das contradições existentes no campo epistêmico da teoria da interseccionalidade, considero importante assinalar que esta pesquisa dialoga com uma concepção de interseccionalidade, entendida como:

[...] uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado, refutando o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social. (BILGE, 2009, p.70 apud HIRATA, 2017, p.63)

Diante disto, a teoria da interseccionalidade tem sido um imprescindível aporte teórico para compreendermos que o gênero não é um componente isolado, que possa oferecer uma análise dissociada dos outros vetores que o atravessam, a este respeito Conceição Nogueira (2017) afirma:

A identidade é interseccional. Como se faz o gênero (Nogueira, 2004) está completamente associado à “raça”, à classe, à orientação sexual, à capacidade física, à nacionalidade, ao estudo migratório, à religião e a tantos ingredientes identitários que constroem quem as pessoas são (Cole, 2009; Diamond & Butterworth, 2008; Dottolo & Stewart, 2008; Gill, 2009; Ludving, 2006; Mahalingam & Leu, 2005). (NOGUEIRA, 2017, p. 137, grifos da autora)

Em diálogo com Nogueira (2017), compreendo que o conceito de interseccionalidade não se resume apenas a elencar vários vetores de poder, mas compor com esses vetores um tipo de compreensão da realidade social e entender que cada vetor nessa composição vai constituir uma significação própria. Quando proponho tecer uma compreensão interseccional, busco colocar em evidência as disputas que esses vetores estabelecem entre si, compreender como, de fato, raça e classe vão afetar uma determinada interpretação de gênero e as experiências que as pessoas vão constituir a partir dessas afetações.

Com base nas definições acima, não seria possível compreender as violências que Vitória e sua mãe foram submetidas, se considerarmos que o fato de ter um trabalho remunerado já seria o suficiente para isentá-las de toda e qualquer opressão. É preciso compreender quais sentidos o trabalho, a maternidade, a mobilidade ocupa na vida de uma

mulher pobre e em quais condições estes são exercidos, uma vez que podem não ser sinônimos de liberdade. Com base em Gebara (2000), interpreto a mobilidade na vida da mãe de Vitória como algo que não está associado à liberdade, mas como uma constante busca por soluções para as recorrentes lutas cotidianas.

Um olhar interseccional precisa estar atento e ser sensível para as contradições, uma vez que a construção subjetiva não se dá no início ou no fim, mas no processo, parafraseando Bakhtin (2011) é na relação com o outro que nos constituímos. Neste sentido, com o objetivo de não hierarquizar opressões, mas de compreender como os marcadores sociais ganham materialidade de maneiras diferentes para cada pessoa, não posso ignorar os múltiplos vetores que atravessam as experiências do pai de Vitória e suas submissões a condições de trabalho precarizadas e como estas interferem nos modos como este constitui e experiencia o gênero. Uma análise interseccional coloca-nos diante das contradições e desmonta compreensões totalizantes e homogêneas do gênero, reafirmando a concepção de Judith Butler (2017b) a respeito do gênero como performances. Contudo, não como uma repetição teatral, tampouco realizada isoladamente por um sujeito, mas como uma repetição regularizada, normativa, que habilita e constitui a condição temporária desse sujeito.

É direcionando um olhar interseccional e crítico para os arranjos da vida cotidiana que podemos compreender a dinâmica das relações sociais e de poder, relações estas que estruturam a sociedade a partir do arquétipo do heteropatriarcado branco, burguês, cristão. Esta maneira de estruturação coloca em posição assimétrica outras masculinidades (negras, homossexuais, deficientes) interpelando-nos a questionar qualquer tentativa de universalizar a categoria de homem. Assim, dentro deste contexto, o pai de Vitória experiencia o gênero a partir do lugar do homem pobre, do trabalhador subalternizado, o que implica na produção de uma masculinidade que, ao mesmo tempo que é subjetiva, é também afetada pelos marcadores de classe e raça. Para melhor exemplificar, basta pensarmos que o padrão de masculinidade que se espera do homem branco-burguês não é o mesmo que se espera do homem negro-pobre, ou o que se espera do homem-negro-pobre-heterossexual não condiz com o que o homem-negro-pobre-homossexual performa.

Portanto, ancorada na concepção da teoria da interseccionalidade, com base na episteme da crítica feminista, busco compreender a complexidade que as histórias de vida das mulheres participantes apresentam, tentando sempre não ignorar as contradições que permeiam os conceitos de família, de infância, gênero, sexualidade, religião e educação. Para tanto, não basta apenas dizer que as experiências vividas pelas participantes estão conformadas a modelos desiguais e excludentes, mas se faz necessário compreender como

estes modelos são gestados e reproduzidos e, no confronto com o que está por detrás dessas concepções, construirmos outras formas de experienciar esses vetores, de modo que sejam mais plurais, polifônicas e democráticas.



### **3 INFÂNCIA ATRAVESSADA PELAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Neste capítulo, contraponho a concepção moderna ocidental de infância, atrelada à ideia de inocência. Ancorada na sociologia da infância e nos estudos de Walter Benjamin, compreendo-a como um tempo de vida que compõe as relações sociais. Neste viés, as interrogações que surgem versam sobre a existência de diferentes infâncias, a presença de discursos que negam a existência de sexualidade nesse tempo de vida e como o discurso da proteção aparece como fator preponderante na inferiorização das meninas. Após situar as concepções acerca da infância, trago para o debate os efeitos dos discursos das instituições – família, escola, igreja – para a produção de feminilidades e masculinidades pautadas em pedagogias desiguais de gênero, assim como sexualidades controladas.

#### **3.1 Os discursos em torno da sexualidade na infância**

Parto da episteme da crítica feminista para interrogar discursos hegemônicos que insistem em não reconhecer a infância como marcador social que constitui as subjetividades, bem como para construir uma narrativa que problematiza a concepção de uma infância universal, pautada no discurso da inocência. Em diálogo com Walter Benjamin (2015), entendo a infância, não como uma categoria isolada, mas social, cultural, histórica e plural, de modo a concebê-la como a experiência constitutiva das crianças como sujeitos que já vivem, sentem, aceitam, rejeitam, afetam e são afetados pela cultura. Desta forma, olhar para as crianças como um vir a ser adulto e, portanto, incapazes de saber o que é bom ou ruim para elas é o que tem sustentado o discurso da vigilância e da proteção na contemporaneidade.

Contudo, a concepção de infância que reverbera na sociedade ocidental contemporânea não é um fenômeno dado, a-histórico, tampouco apolítico, mas uma construção discursiva histórica, social e cultural que se deu da Idade Média à Modernidade. Philippe Ariès (1981), em “História social da criança e da família”, discorre sobre esse processo de construção histórica do conceito de infância na cultura ocidental. Ariès (1981) mostra que um dos suportes legitimadores do conceito moderno de infância está presente no processo de moralização do comportamento infantil, tornando inaceitável qualquer ideia ligada à criança que expressa sexualidade. É no século XVII que a figura da criança inocente se impõe na cultura ocidental, legitimando o discurso defensor da fragilidade neste tempo de vida.

Para tanto, na medida em que a sociedade ocidental moderna foi se desenvolvendo em termos capitalísticos e, portanto, tecnológicos, as normas sociais também sofreram modificações, visto que, com a emergência da industrialização, houve um rompimento com o

modelo de família-comunitária para o surgimento da família nuclear burguesa, que passou a tratar a sexualidade, e até mesmo a própria infância, dentro das esferas sexuais, raciais e econômicas, como questões biopolíticas. Nesta perspectiva, Foucault (2017) define o poder como sendo disciplinar e a sexualidade como dispositivo ocidental moderno constituído por esse poder por meio de múltiplas forças, como a ciência, a medicina, o direito, a família e a escolarização.

Foucault (2017), ao teorizar sobre a sexualidade, analisa que, ao longo dos séculos, a sociedade moderna ocidental tornou as práticas sexuais objeto que devia ser regulado, controlado pelas instituições. Segundo ele, o ocidente moderno criou uma espécie de “*scientia sexualis*”, ou seja, uma verdade sobre o sexo sustentada por um sistema de saber-poder científico. Para Foucault, a sexualidade passa a existir num sistema de saber-poder como um dispositivo de controle, em que a proibição se sustenta na incitação dos prazeres, de modo que o propósito não é fazer desaparecer-los, mas sim “construí-los em segredos, obrigá-los a se esconderem para descobri-los” (FOUCAULT, 2017, p. 47). Assim, os estudos de Michel Foucault (2017) acerca da sexualidade colocam em voga o Ocidente como sendo o único lugar que construiu espaços que serviram para colocar a sexualidade em discurso. Dentre estes espaços, ele enfatiza o confessionário cristão traçando uma linha direta com o setting psiquiátrico, psicológico, psicoterapêutico.

Nesta perspectiva, a sexualidade passa a existir dentro de um sistema discursivo de saber-poder legitimado como verdade, que contou com as mais diversas forças para construí-lo, dentre elas, o discurso científico e o discurso religioso. Dentro desta lógica regulatória da sexualidade, a heterossexualidade faz-se como norma em oposição às outras sexualidades que são consideradas desviantes e, portanto, por um longo período, foram consideradas patologias. Para Foucault (2017), a sociedade Ocidental moderna transformou a sexualidade em um dispositivo de poder e de controle, uma vez que, em cada momento histórico, somos governados por uma rede de leis, instituições, enunciados que estão fortemente ligados ao poder. Assim, estes destinam-se a produzir saber que atendam às demandas econômicas de seu tempo histórico e social.

Desta forma, para atender às demandas de um novo modelo de sociedade pautada no sistema econômico capitalista, foi preciso disciplinar o corpo em todas as suas formas de expressão. Assim, a sexualidade, a partir do século XVIII, passa a ser compreendida na Modernidade como um dispositivo para atender a emergência de ascensão social da burguesia em detrimento da nobreza. Por isso, não era interessante gastar energia humana em atividades que não produzissem vantagens econômicas. É importante mencionar que, em termos

foucaultianos, compreendo o conceito de dispositivo como um conjunto heterogêneo que aglomera discursos, instituições, organizações, decisões regulamentais, enunciados científicos, o dito e o não dito, o dizer e o fazer. Por isso, regular a sexualidade é também uma forma de governar as populações.

Neste sentido, Foucault (2017) menciona que a burguesia instalou diversos dispositivos de poder e controle, como a escola, a sexualidade, a religião, a família, que vão gerar um conjunto de leis, princípios, comportamentos sexuais e a exacerbada preocupação com a sexualidade infantil, criando uma espécie de assepsia da sexualidade da criança pautada no argumento de que era preciso alcançar uma faixa etária mais avançada para compreender a sexualidade. Neste viés, pensar a produção discursiva da sexualidade, nos estudos de Foucault em diálogo com Bakhtin (2011), ajuda-me a compreender o fato de discursos adultocêntricos, que negam a existência da sexualidade na infância, ainda ecoarem na contemporaneidade, uma vez que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2011, p. 300), mas um ser social e histórico que (re)produz discursos, concepções, ideias ao passo que também possa ressignificá-los.

As narrativas das participantes da pesquisa colocam em evidência o quanto a sexualidade ainda é um tabu na contemporaneidade, uma vez que, ao serem indagadas se havia assuntos a que a família não as permitia ter acesso, teceram as seguintes narrativas:

**Patrícia:** Havia assuntos que os adultos da sua família não deixavam você conhecer?

**Jhenifer:** Sobre sexualidade nunca foi falado. Depois dos dezesseis, dezessete anos para frente que minha mãe começou a conversar com a gente, mas até essa idade era um tabu. Quando ficava sabendo na escola e ia comentar em casa era uma guerra. Minha avó falava que eu queria saber de tudo, que era muito curiosa. Se eu escutasse alguma coisa eu queria saber o porquê, qual significado, o porquê falava aquilo. (JHENIFER, 34 anos)

**Vitória:** Sexo! Isso era um tabu! Menstruação não podia falar. Tanto é que quando eu fiquei mocinha, eu puxei a perna do meu macacãozinho e falei: “Mãe, olha que coisa estranha!” Aí, que ela foi falar pra mim que eu tava menstruada, porque até então eu não tinha conhecimento.

**Patrícia:** Você tinha quantos anos?

**Vitória:** Eu tinha doze anos. (VITÓRIA, 37 anos)

**Correia:** Sim!

**Patrícia:** Quais?

**Correia:** É, sobre sexo!

**Patrícia:** E quem eram esses adultos que não deixavam?

**Correia:** Os meus irmãos mais velhos e minha mãe!

**Patrícia:** Então, você é a mais nova?

**Correia:** É!

**Patrícia:** Por que você acha que isso acontecia?

**Correia:** O que eu imaginava é que na visão deles seria para me proteger.  
(CORREIA, 32 anos)

É possível observar nas narrativas das participantes que o discurso de negação da sexualidade na infância está ligado à concepção moderna de desenvolvimento humano, a qual define que a ordem natural da vida se dá por meio de etapas progressivas e lineares, embasando uma concepção compartimentada entre crescimento e maturação. Nesta perspectiva, a infância é compreendida como uma etapa da vida incompleta, inacabada que prepara o sujeito para a vida adulta e, portanto, as crianças são consideradas incapazes de compreender as experiências, os sentimentos que constituem suas próprias existências. Essa compreensão de sujeito, que só passa a cogitar a possibilidade de participar da sua própria história a partir de uma idade estabelecida como ideal, madura, faz-se presente na narrativa de Jhenifer, a qual só foi autorizada a saber sobre assuntos relacionados à sexualidade aos 16 anos de idade.

O discurso da proteção, que se faz presente no enunciado de Correia, tem privado crianças e jovens de receberem orientação sobre a sexualidade, fato este que se aguça ainda mais quando a pessoa em questão é uma menina. Construir um diálogo sincero com as crianças a respeito de suas dúvidas em torno da sexualidade pode ser um caminho para que elas não ocupem um lugar tão assimétrico na relação com a pessoa adulta diante das violências a que o silenciamento as tem exposto. Há uma confusão nos discursos de uma parcela significativa da sociedade entre prática sexual e sexualidade, colocando estes dois conceitos numa mesma construção de sentidos.

Sigmund Freud (1989), nos “Três Ensaios sobre teoria da sexualidade”, argumenta que a sexualidade das crianças tem sentido muito amplo, sem estar exclusivamente centrada na genitalidade, mas relacionada a diversas regiões do corpo e a diferentes formas de prazer. Nesta perspectiva, é por meio do corpo e dos prazeres que sentimos e vivemos a sexualidade. Assim, negar que a criança tem sexualidade é impedir que ela construa uma relação de conhecimento, cuidado, respeito com o seu próprio corpo. Em contrapartida, espera-se que na vida adulta essa relação apareça como algo próprio da maturação.

Desta forma, ainda hoje, reverberam concepções gestadas na sociedade moderna ocidental, ancoradas nos princípios da burguesia, que enclausuraram a sexualidade no quarto do casal considerado legítimo e procriador. A este respeito, Foucault (2017) afirma que:

No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar da sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções. (FOUCAULT, 2017, p.8, grifo do autor)

A análise de Foucault acima aparece de forma evidente no enunciado da participante Vitória ao narrar como suas curiosidades de criança eram tratadas pelos adultos a sua volta, sobretudo as que remetiam aos assuntos que fazem referência à sexualidade:

**Vitória:** Eu tinha curiosidade de saber como nascia os bebês, eu tinha uma curiosidade imensa, porque se era o avião que trazia, como aquele bebê parava dentro da barriga da mãe? E se ele era jogado pela janela ou pelo telhado, que era essa a história que contavam pra mim... e eu tinha isso tão nítido na minha cabeça, que quando minha irmã nasceu, eu tinha quatro anos e seis meses eu gravei isso na minha cabeça, porque o avião passou bem na hora. Então, eu falei: “Ele veio trazer minha irmã!” E ela chorou lá dentro do quarto! Essa é a lembrança que eu tenho acho que de quando eu era menorzinha. A minha irmã nasceu e eu escapava do braço do meu pai e ia para dentro do quarto, porque eu queria minha mãe e via minha mãe passando mal e esse avião não chegava.

**Patrícia:** Por que você acha que eles não te falavam a verdade?

**Vitória:** Porque era um tabu para eles, eles não tinham muita instrução, muito conhecimento, então, para eles era coisa de outro mundo. (VITÓRIA, 37 anos)

Com a narrativa de Vitória, é possível sugerir que a dificuldade de lidar com as cenas do cotidiano faz parte do universo dos adultos, o que acarreta a negação de um diálogo sincero com as crianças optando pela proibição, por explicações incoerentes, pelo silenciamento. Retiramo-nas das cenas dos espaços sociais e, como se fosse possível, tentamos a todo custo enclausurá-las numa bolha, como se elas também não fizessem parte do todo que compreende a vida. Benjamin (2015) convida-nos a compreender a infância como parte atuante do todo, não no sentido de tratá-la como um fragmento, nem de deter nosso olhar apenas para o geral, pelo contrário, convida-nos a construirmos relações dialógicas e alteritárias com a infância tecendo críticas à visão adultocêntrica das experiências. Benjamin (2015) advoga o direito de as crianças terem um lugar ativo nas cenas do cotidiano, já que elas não constituem uma comunidade apartada da vida social.

Em contrapartida, como discorre Ariès (1981), a infância como uma construção social e histórica na sociedade moderna ocidental estabeleceu-se como uma etapa da vida ao se reconfigurar aos novos arranjos sociais. Produziu-se, então, discursivamente, um modelo ideal de infância intrinsecamente ligado à ideia de inocência, proteção e cuidado. Assim, sair deste modelo é colocar-se como transgressor da norma estabelecida, como evidenciado na narrativa

de Jhenifer a respeito das suas curiosidades em torno da sexualidade, e das interrogações de Vitória a respeito do nascimento dos bebês. Este silenciamento imputado às crianças dá-se nas mais diversas possibilidades de linguagem. Não é apenas um cerceamento da fala, um “cala boca” autoritário, ele também materializa-se com o apagamento da linguagem do corpo, com a negação da existência de um corpo que vive, sente e experiencia. Neste sentido, a infância, como uma das categorias marginalizadas pela sociedade ocidental moderna, tem sua sexualidade também como algo que deve ser vigiado. Foucault (2017) analisa que, no interior do sistema saber-poder, a sexualidade se estabelece não apenas em termos proibitivos, pois o poder, longe de impedir o saber, o produz. Por esse viés, a sexualidade da criança, como afirmam Raquel Gonçalves Salgado e Leonardo Lemos de Souza:

[...] não se apresenta como um inimigo a ser combatido e derrotado, mas como um ponto de apoio, de modo que a sua perseguição, fiscalização e vigilância só ganham eficácia e funcionalidade mediante a sua incitação. (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 245)

Nestes termos, as normas não são produzidas apenas em caráter proibitivo, mas como um discurso que se impõe como regime de verdade, legitimado por um conjunto de dispositivos que operam moldando as práticas sociais. Alinhado ao saber, o poder produz realidades antes de proibir, de modo que este, longe de impedir o saber, o produz. Assim, o tabu em torno da sexualidade ganha corpo à medida que os enunciados das mais diversas instituições vão compondo os “elos na cadeia de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 298). Nesta perspectiva, para compreender as narrativas das memórias de infância das participantes acerca da sexualidade, é preciso antes de tudo compreender que “o enunciado como um elo na cadeia da comunicação discursiva não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Por este prisma, busquei, durante toda a pesquisa junto às participantes, ressignificar o olhar para a infância e seus interrogantes, uma vez que relembrar as experiências vividas e ressignificá-las exige olharmos para nossa própria história com outras lentes, interrogar como construímos nossas subjetividades, para, como educadoras, questionarmos discursos que colocam as crianças à margem das suas experiências.

### **3.2 Olhando para os não ditos por trás do discurso da proteção à infância**

A pesquisa que aqui se delineia, como sinalizado nos escritos acima, compreende a infância como uma categoria social e histórica, como analisa Ariès (1981). Contudo, tendo

como base o contexto brasileiro, é importante dizer que a obra de Ariès retrata uma infância aristocrática europeia e, apesar de ser um clássico, não se atém às contradições que as diferentes infâncias apresentam. A pesquisa tem apresentado desafios que exigem sensibilidade e um olhar atento para as narrativas de infância das participantes, pois, apesar de elas supostamente pertencerem à mesma classe social, se reconhecerem como do gênero feminino, mostram que suas experiências nesse tempo de vida não foram homogêneas, evidenciando as singularidades que constituem suas subjetividades.

Historicamente no Brasil, a infância é atravessada pelos marcadores sociais de raça, classe social, região, gênero, religião. Basta uma breve pesquisa sobre nosso passado no período colonial para analisarmos criticamente o discurso da proteção, no sentido de questionarmos quais crianças ele supostamente contemplava. As crianças negras escravizadas não eram vistas sob as mesmas condições e não possuíam as mesmas prerrogativas dos filhos brancos dos senhores. A este respeito, José Roberto de Goés e Manolo Florentino (2013) afirmam:

[...] Já as crianças escravas, por sua vez, recebiam outro tratamento. Até chegar aos seis anos, os filhos de escravos usufruíam de alguma liberdade na casa grande, desfrutando de certa “igualdade familiar”, como sublinha Goés e Florentino (2013). No entanto, a partir dos sete anos, ou até antes, começavam a desempenhar atividades leves. Aos catorze anos, já realizavam as mesmas atividades dos escravos adultos (GOÉS; FLORENTINO, 2013 apud BARBOSA; SANTOS, 2017, p. 250, grifo dos autores).

Apesar dos séculos terem passado e muitas transformações sociais e econômicas terem acontecido, esta realidade de infâncias desiguais está longe de ser superada. Desta forma, em uma sociedade tão díspar como a nossa, a maneira como a proteção vem sendo compreendida e exercida não contempla as crianças de todas as classes sociais, raça ou etnia. Para estas, a proteção mostra outra face. No Brasil, a exemplo disto, está em voga um discurso em defesa da diminuição da maioridade penal e alinhado a este faz-se presente a criminalização das crianças pobres e negras, moradoras da periferia. Estas, por sua vez, encontram-se vulneráveis às violações de seus direitos, deixam de ser vistas como crianças, passando a ser “corpos dispensáveis.” (BUTLER, 2018, p.23)

Busco nesta pesquisa, por meio das críticas que teço acerca do discurso da proteção às crianças, pensar em outras possibilidades de compreendê-lo e de colocá-lo em prática, de maneira que a proteção ganhe outros contornos e não apenas este que coloca as crianças em situação de subordinação às exigências dos adultos, tampouco ganhe caráter elitista e racista. Desta forma, o objetivo não é que as crianças sejam lançadas à própria sorte, mas que possam

participar de maneira democrática do seu processo de formação humana, de maneira que os adultos compreendam que as práticas de proteção e de cuidado estejam implicadas em um processo de construção da emancipação das crianças.

Assim, em diálogo com as participantes sobre suas experiências de infância, os enunciados apresentam algumas contradições que me levaram a questionar a ideia cristalizada de infância como sinônimo de proteção e felicidade. Ao serem indagadas sobre como foi ser criança para elas, as participantes narraram:

**Correia:** Ser criança? Ser criança foi bom! Foi bom, mas assim, às vezes, a gente vê que, assim, você não tinha o que você queria, né? Tudo o que você queria. Mas, por outro lado, você foi feliz pelas brincadeiras, os momentos que você teve, que você brincou.

**Patrícia:** Quando você fala que não tinha tudo que queria, está relacionado a não poder fazer ou relação econômica?

**Correia:** É, econômica, porque como a gente foi onze filhos, né? Meu pai sempre viveu no mato trabalhando, vinha só na quinzena ou no mês, então, assim a gente tinha o básico, né? Era a comida, e brinquedo era se sobrasse, mas era ganhado mesmo. Então, assim, muitas vezes você via as outras crianças que tinha tudo mais, né? E você se contentava com aquilo. (CORREIA, 32 anos)

**Vitória:** Eu não reclamo, não, apesar de tudo que a gente viveu, da dificuldade que teve, da carência, eu não reclamo, não. Foi bom! Tem gente que vive situações piores, eu nunca fui abusada, eu acho que a minha irmã é uma guerreira por tudo que já passou na vida.

**Patrícia:** Como foi ser menina na infância?

**Vitória:** Ah, foi tranquilo! Eu acho que nunca tive essa infância de menina, porque quando minha mãe veio para trabalhar na cidade, que a gente teve a nossa casa, o nosso espaço, eu era a dona da casa. Minha mãe foi para uma fazenda tocar roça e eu era a dona da casa. Eu lavava, eu cozinhava, eu achava o máximo colocar um negócio subir e fazer a comida. Eu me sentia adulta, poucas vezes me senti criança. (VITÓRIA, 37 anos)

**Jhenifer:** Ah, foi tudo de bom! Eu tive uma infância muito sadia com brincadeiras boas, não como hoje que as crianças só ficam no tablete, no celular, em frente à TV. Eu tive uma infância mesmo, de brincar, de correr, de fazer tudo que as crianças de hoje nem sabem, brincadeiras que as crianças nem conhecem. (JHENIFER, 34 anos)

**Fernanda:** Foi bom. Foi ótimo!

**Patrícia:** Como foi ser menina na infância?

**Fernanda:** Foi bom, porque eu era muito paparicada, porque na minha família eu fui praticamente a primeira menina a nascer. Nossa família é muito grande, mas só vinha menino, menino, menino, aí veio eu! Todo mundo ficou em cima assim, sabe. (FERNANDA, 34 anos)

Nas narrativas de Correia e Vitória, aparece a valorização do discurso de uma infância idílica, que é forjada historicamente pela concepção da inocência, mesmo que as memórias



narradas sejam marcadas pelo trabalho, sobretudo o doméstico, como o caso de Vitória, e pela paparicação, como narrou Fernanda, ambas ainda significam a infância como uma etapa da vida pura e feliz. Desde muito cedo, elas aprenderam a cuidar das pessoas, essa função do cuidado é cultural e historicamente designada às mulheres, imputando a elas o pesado fardo do cuidado com a casa, com a família e, na maioria das vezes, com o trabalho fora de casa, assumindo o lugar de quem contribui para além do cuidado, mas financeiramente.

Apesar da concepção de infância de Vitória convergir em alguns pontos com Fernanda, elas diferem no tocante à oportunidade de sentir-se paparicada. Enquanto Fernanda reporta-se a memórias de ter sido paparicada, Vitória narra que nunca teve uma “infância de menina” porque, desde muito cedo, teve que assumir a responsabilidade de gerenciar as demandas da vida doméstica. Contudo, a paparicação da qual Fernanda gozou está intrinsecamente ligada à ideia de proteção que a inferioriza e controla duplamente: por ser criança e por ser menina.

Correia relata que sua infância foi marcada por privações econômicas e Jhenifer lembra-se da infância como um tempo saudável, se comparado às experiências que as crianças da contemporaneidade vivem. Contudo, o mais intrigante é que, mesmo as participantes tendo narrado experiências distintas que contradizem a ideia da infância ideal construída no imaginário social, todas mantêm o discurso da infância como uma etapa da vida essencialmente boa e feliz.

Diante destas contradições, trago Benjamin (2015) quando, ao tecer diálogos com a infância e narrar suas histórias de vida, afirma que precisamos falar das experiências a partir do miúdo, pois elas afetam os sujeitos de maneira singular. Assim, compreender a infância como uma etapa da vida que necessariamente é feliz para todas as crianças, numa concepção benjaminiana, seria olhar para a história e para a vida apenas pela ótica dos vencedores. Segundo ele, é olhando para as singularidades e assumindo a existência das diferentes infâncias, que podemos reorganizar os cacos da nossa história e ressignificá-las por outro viés. Desta forma, ao compartilhar suas memórias de infância, as participantes e eu vivemos a experiência de nos defrontarmos com o nosso passado conformado e a partir dele construirmos este texto que dá vazão para os não ditos, como um “tecido de muitas vozes”, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras entre si.” (BARROS, 1992, p. 34, grifos da autora).

Por isso, ao narrarem suas histórias de infância, as participantes foram afetadas pelas suas próprias lembranças, bem como eu me vi representada em seus enunciados.

A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifos do autor)

Nesta perspectiva, o dialogismo materializa-se nas muitas vozes que ecoam em nossos enunciados, vozes estas carregadas de sentidos que vão atravessando e se reconfigurando em cada contexto social e histórico. Por isso, sendo as crianças as protagonistas da infância, compreendida aqui como uma categoria social e histórica, não podemos posicioná-las fora do mundo, mas como pessoas que fazem parte da teia social se relacionando com saberes e produzindo saberes, construindo sua compreensão da vida ao mesmo tempo em que a vivem.

Ao compartilhar suas memórias, as participantes possibilitaram nos enxergarmos umas nas histórias das outras e, a partir das contradições que estas experiências apresentam, interrogarmos este modelo ideal de infância pautado numa sociedade estruturada num sistema heteronormativo, branco, patriarcal, burguês, cristão, bem como questionarmos o discurso da proteção, afinal: do que estamos protegendo às crianças? Esta suposta proteção estende-se a todas as crianças? Negar que as crianças têm sexualidade estamos, de fato, protegendo-as? Estas inquietantes perguntas levam-me a pensar acerca dos discursos que têm sido reverberados em torno da infância e como eles vêm operando nas mais diferentes instituições.

É interessante ressaltar como o discurso da proteção na infância opera como um fator que demarca a posição que meninos e meninas ocuparão no mundo, reforça os papéis estabelecidos para cada gênero dentro de um enquadre binário, diferenciando a forma como cada um é educado. A expressão “ausência de liberdade” apareceu diversas vezes nos enunciados das participantes durante as entrevistas. Elas queixaram-se de não ter a mesma permissão para circular nas ruas como os meninos, mesmo que ambos tivessem a mesma idade.

Ao ser indagada se havia proibições na infância, a participante Correia responde que muitas aconteceram e tece a seguinte narrativa:

**Patrícia:** Por que você acha que estas proibições aconteciam?

**Correia:** Hum, não sei! Não sei se na cabeça da minha mãe era uma proteção, se seria um zelo, um cuidado ou até uma forma em que ela foi criada e ela queria que fosse assim também, ou pelo fato de eu ser mulher, porque assim o que eu via, é os meus irmãos, por eles ser homens, eles tinham mais liberdade.

**Patrícia:** Que tipo de liberdade, por exemplo?

**Correia:** Tipo, pode brincar lá em determinado lugar e eu não! Pelo fato de eu ser mulher eu não podia.

**Patrícia:** Quais lugares?

**Correia:** Tipo com os meninos, brincar na rua, às vezes, eu até podia, mas se tivesse mais meninas, se tivesse só meninos, não, ou sempre eu podia brincar mais na frente da minha casa, né? E eles já tinham toda liberdade de ir para onde eles quisessem, né? Lugares mais longes e eu não. Eu acho que era pelo fato de eu ser mulher e eles serem homens. Existe esse machismo.

**Patrícia:** Mesmo eles também sendo crianças, a idade não tinha problema?

**Correia:** Não! A idade não tinha problema. (CORREIA, 32 anos)

Como é possível observar no enunciado de Correia, as práticas cotidianas vividas e aprendidas nas relações sociais vão constituindo as performances de gênero, que se fazem notar no cerceamento das experiências da menina, em detrimento dos meninos. A narrativa de Correia evidencia que as proibições dos adultos não têm por objetivo exclusivamente o cuidado e à proteção das crianças, mas centram-se especialmente na menina, por ser ela quem deve ser preservada e afastada do mundo externo ao doméstico. É importante ressaltar que Correia reconhece as desigualdades vividas por ela em detrimento dos irmãos – meninos –, embora justifique essa desigualdade pelo viés da proteção. A ideia da fragilidade e da vulnerabilidade da menina tem sido utilizada para cercear o direito dos corpos femininos de ocuparem as ruas, naturalizando a desigualdade entre os gêneros, construída e vivida desde a infância. A imagem da mulher como aquela que deve ocupar apenas os espaços domésticos, que precisa ser tutelada, está ligada aos discursos que culpabilizam as mulheres pelas violências que a elas são imputadas. Ao invés de construirmos uma rede dialógica que educa os meninos a respeitarem os corpos das meninas, temos ensinado que elas devem cobrir seus corpos, que não devem ingerir bebida alcoólica ou andarem sozinhas pelas ruas.

A naturalização da ideia de que as meninas são presas fáceis e os meninos os grandes predadores é construída discursivamente até que se faça assumir esse discurso como verdade. Não questionar a forma como nossa sociedade interpreta o gênero é corroborar para que meninos e meninas estejam expostos a uma educação que hierarquiza, que desumaniza, que educa os meninos para serem violentos, insensíveis, agressivos, e as meninas dóceis, complacentes, frágeis. É preciso questionar quais masculinidades e feminilidades estamos produzindo no seio de nossos lares, das escolas, das igrejas, nas relações sociais. Como educadoras, não podemos nos silenciar diante da maquinaria produtora de masculinidades tóxicas, violentas na qual a nossa sociedade se tornou. Neste viés, ao passo que as crianças são colocadas como alvo de proteção, são estas que sofrem o cerceamento de seus direitos e os mais diversos abusos. Nesse cenário, como resultado de uma cultura heteropatriarcal e adultocêntrica, as meninas tornam-se o principal alvo do cerceamento e dos abusos por esta produzidos.

Mariano (2016) aponta que, por muito tempo, a escola e a sala de aula foram tratadas como espaços de admissível neutralidade em relação à sexualidade e às relações de gênero. Assim, os discursos em torno da neutralidade funcionam como um dispositivo de normalização. Tudo o que é socialmente hegemônico está naturalizado como sendo neutro, ao passo que os discursos que contestam o que é hegemônico ganham caráter ideológico e, portanto, não carregam a neutralidade que supostamente deveriam ter. Entretanto, em diálogo com Bakhtin (2011), compreendo, a partir dos conceitos de dialogismo e alteridade, que todo discurso é prenhe de valores culturais e ideológicos, bem como é conflitivo, à medida que está sempre em disputas de sentidos. Nesta perspectiva, a educação é defendida nesta pesquisa como um compromisso ético e político de construir diálogos polifônicos em defesa da pluralidade de pensamentos, das diversas expressões de gênero, sexualidade, raça, religião e do direito de voz das crianças.

Para isto, é preciso assumir nossa condição precária de sujeito, como afirma Butler (2017c), a qual nos exige coragem de sair da superfície das respostas simples, imediatas para os desafios que a educação nos apresenta e descascar a ácida cebola das verdades absolutas. É somente indo aos porões que nos assombram que podemos perder o medo do que nele há, como afirma Alfredo Veiga-Neto:

Para desnaturalizarmos esses modelos originários, temos de colocar sobre eles os esforços da razão. Mas, na medida em que tudo ali é contingente, a racionalização nunca será definitiva. Podemos pensar em Sísifo e a sua tarefa infinita. Assim, é só “a princípio” que o porão é o ser obscuro da casa. Nossa tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269, grifo do autor)

Ao me deparar com a metáfora do porão trazida por Veiga-Neto, questionei-me sobre as amarras, os arquétipos que esta concepção conservadora de educação vem sustentando, quando se trata de discutir as temáticas de gênero e sexualidade no interior das famílias, das igrejas, de nossas práticas pedagógicas com crianças e adolescentes. O pavor que se tem de visitar os porões da nossa própria história talvez se relacione com o medo de descobrirmos que justamente o discurso da proteção é um dos que mais têm nos violado na infância e produzido em nós subjetividades sintomáticas.

O discurso da proteção é um dos pilares que sustentam os argumentos para que o debate sobre as sexualidades das crianças fique obliterado e seja tratado do ponto de vista do senso comum como uma hiper-sexualização, ao passo que esse silenciamento só tem

produzido espaço para violências. Ele também tem contribuído para estabelecer relações assimétricas entre os gêneros, bem como tem sido a chave para excluir as crianças do mundo social. A elas é negado o direito de saber sobre seus corpos, de conhecer suas emoções, sensações, de se tocar. Essa vigilância intensifica-se ainda mais quando se trata das meninas, de modo que a elas cabe a histerização da sexualidade. Nesse cenário, seus corpos são educados para atenderem no futuro às expectativas, aos desejos, aos prazeres masculinos. Por isso, a crítica feminista tem se debruçado para destruir os alicerces que sustentam o patriarcado, uma vez que este, como um sistema que estrutura as relações em nossa sociedade, é o fator central que legitima o discurso da proteção. Ambos alimentam um ao outro como uma espécie de simbiose. A representação da figura masculina adulta impõe-se nas relações e todos os outros sujeitos submetem-se à proteção e às suas prerrogativas.

A figura masculina aqui não se reduz à presença física do homem nos espaços, mas remete à representação do masculino que extrapola a materialidade e atinge o simbólico. Não é necessário que o pai esteja fisicamente presente para que a sua presença simbólica faça parte do cotidiano das famílias. É muito comum ouvirmos que a mãe que cria seu filho sozinha faz o papel de pai e mãe, de encontrarmos fotografias de esposos, pais, avôs já falecidos penduradas na parede central da sala. A simples imagem desse homem simboliza toda carga de sentidos que esta figura representa para o patriarcado. A ele é conferida toda adoração, autoridade, privilégios, temor. Desta representação masculina, espera-se em troca que ele proteja as mulheres e as crianças. Contudo, como nos alerta Foucault (2000), toda representação é limitada e problemática, as imagens e as palavras tornam a suposição de um mundo concebível. Esse movimento opera por meio do discurso que funda uma realidade por meio da linguagem, dos regimes de verdade e das relações de poder, tornando-se, assim, a própria realidade tal qual a concebemos.

Neste sentido, muitas vezes, essa figura patriarcal não vivencia tudo o que se espera da sua representação, mesmo estando presente nesse arranjo familiar, como o espelho na pintura<sup>8</sup> analisada por Foucault, não reflete a proteção das personagens que compõem o espaço a sua volta, causando um impacto devastador na estrutura que nele se sustenta, fato este que coloca em evidência a fragilidade da representação. Contudo, mesmo diante da precariedade desta representação, a sociedade insiste em manter o *status quo* da família nuclear burguesa cristã, que configura a chamada família tradicional brasileira, negando-se a abrir as portas dos

---

<sup>8</sup>Michel Foucault, em “As palavras e as coisas”, discorre sobre a crise da representação por meio da análise da pintura *Las Meninas*, de Diego Velázquez. A tela foi pintada em 1656 (FOUCAULT, 2006).

porões para ver as manchas de sangue ou ouvir as vozes que gritam por socorro. É esta representação do masculino como o protetor que naturaliza violências, que faz as crianças associarem o cuidado com a punição, como aparece no enunciado da participante Jhenifer.

**Patrícia:** Você gosta das suas memórias de infância?

**Jhenifer:** Muito!

**Patrícia:** Deseja contar algum momento que tenha sido marcante na sua infância?

**Jhenifer:** Quando a gente tava tomando banho na represa e meu pai pegou a gente, foi uma surra, mas aquilo pra mim foi maravilhoso, sabe por quê? Meu pai nunca tinha se importado muito com o que eu fazia, sempre colocava a culpa na minha mãe. Quando eu senti que ele me protegia, que ele queria cuidar de mim, aquilo pra mim foi maravilhoso mesmo apanhando, porque eu senti que ele estava preocupado comigo, que ele se importava, que ele gostava de mim. Pra mim, ele não gostava de mim, porque não estava nem aí, tudo que acontecia, ele culpava minha mãe e nunca falou nada assim, sabe? Quando eu o vi preocupado e dizendo que eu podia ter morrido, aquilo pra mim foi maravilhoso. (JHENIFER, 34 anos)

A narrativa de Jhenifer evidencia como, mais uma vez, o cerceamento da liberdade da menina é justificado pela proteção ao naturalizar a surra como um mecanismo de cuidado que o pai pratica, fato este que ratifica e valida a violência. Assim, no pacote da representação simbólica do pai, espera-se que venham o cuidado, a proteção e a atenção, mesmo que estes ganhem materialidade por meio do exercício da autoridade e da violência. Não à toa se torna tão difícil combater as violências a que muitas mulheres são acometidas no âmbito da vida privada, pois, para isto, é preciso desconstruir todo um sistema que, desde a infância, naturaliza a representação masculina como protetora, sem se importar em como esta proteção opera e/ou é produzida. Esse modelo de família impõe uma construção simbólica do feminino subordinada ao masculino, como também marginaliza a existência das crianças. Por seu turno, o sistema patriarcal dialoga diretamente com a matriz heteronormativa, a qual regula as performatividades, definindo os papéis que se espera de cada gênero alinhado ao sexo biológico. Desta forma, as práticas do cotidiano construídas por meio do discurso, de tão exaustivamente repetidas, vão constituindo performances assimétricas de gênero, as quais colocam sobre a mulher a responsabilidade pela educação dos filhos, isentando o homem de assumir igual papel nesta relação, como aparece nos enunciados da participante Jhenifer. Esta constatação vem ao encontro da afirmação de Marcio Caetano (2016):

A desigualdade com que somos educados e educadas nos leva a naturalizar os modos como homens e mulheres ocupam os espaços sociais. Essas formas educativas são, por vezes, muito insignificantes, mas em vários momentos carregadas de afeto e proteção. (CAETANO, 2016, p. 17)

Contudo, os discursos, a linguagem, os aparatos culturais que educam e são atribuídos de maneira diferentes para homens e mulheres não são estáticos e intransponíveis. A linguagem coloca-nos na vida social, ela é o nosso campo de vida. Diante disto, se é pela linguagem que passamos a entrar nessa dinâmica da performatividade do gênero, ela também pode ser o caminho para a subversão. Neste sentido, para Bakhtin (2011), o discurso também é pensamento, ideia, comportamento, de modo que criamos a partir daquilo que já está dado e no campo do poder vamos produzindo resistências. Portanto, a perspectiva teórica aqui adotada compreende a infância como experiência social, marcada por interdições, mas também vista como uma possibilidade de criar novas significações por meio das memórias do passado produzidas a partir de uma leitura crítica do presente.

## **4 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELIGIÃO**

Partindo da concepção de que a linguagem é o que nos faz existir no mundo e que esta possibilita a produção de discursos que se tornam regimes de verdade, dedico a primeira parte deste capítulo, em diálogo com as narrativas das participantes, a compreender como o discurso religioso cristão tem estado presente na escola e na família como um mecanismo que educa, que produz performances de gênero e saberes sobre a sexualidade. Para isto, discorro acerca dos movimentos que a religião, mais especificamente o Cristianismo, tem feito nas sociedades ocidentais, de modo a compreender a relação das participantes da pesquisa com a fé cristã. Com o advento da Modernidade, a fé apresentou um novo sentido na vida dos fieis, agora não mais necessitam de um intermediário, pois cada ser humano pode fazer uma aliança individual com Deus. A partir disto, tento esclareço quais as relações entre o capitalismo e os modos de cultivar a fé.

Na segunda parte, trago reflexões sobre a escola e os efeitos dos discursos que nela têm reverberado acerca do gênero, sexualidade, raça e religião. Em diálogo com as narrativas das participantes, busco compreender as relações entre a menina educada no passado, a mulher professora do presente e as conexões com a infância, de modo a interrogar que sentidos têm sido produzido para esse tempo de vida. Discorro, ainda, acerca da proteção que aparece com frequência nas narrativas das participantes e como esta é utilizada para justificar violências e o cerceamento da liberdade das meninas. Apresento as contradições que permeiam a vida dessas mulheres no tocante ao exercício da fé, uma vez que a religião ora aparece como aquela que conforma as violências vividas, ora se apresenta como a força que impulsiona as participantes a seguirem.

### **4.1 O movimento da religião nas sociedades ocidentais modernas**

Para adentrar no universo dos estudos da religião, especificamente das religiões que têm como matriz o Cristianismo, teço um diálogo com a socióloga francesa Danièle Hervieu-Léger. Em sua importante obra “O Peregrino e o Convertido: a religião em movimento”, a autora fornece-nos instrumentos para uma compreensão histórica e sociológica dos caminhos que a religião vem percorrendo desde as sociedades tradicionais às sociedades modernas no mundo ocidental.

Hervieu-Léger (2015) aponta que a religião passou por uma intensa modificação com a mudança de pensamento das sociedades tradicionais, contudo alerta que, mesmo com o forte movimento de secularização, não podemos dizer que a religião desapareceu. Com o advento



da Modernidade, houve um enfraquecimento da religião como aquela que fornecia aos indivíduos e grupos o conjunto de referências, normas, valores e símbolos que lhes permitiam dar um sentido a sua vida e as suas experiências, isso se dá porque na Modernidade o homem passa a ser o centro, ele passou a ser considerado um ser autônomo, capaz de fazer o mundo no qual ele vive e construir ele mesmo as significações que dão sentido a sua própria existência.

O princípio moderno de autonomia encontrou eco no Judaísmo, pois este apresentou a possibilidade de o homem não mais precisar de intermediários, mas em um processo autônomo de fé o povo poderia fazer uma aliança direta com Deus. Hervieu-Léger (2015) sinaliza que o Cristianismo amplia essa autonomia porque estende a aliança de Deus com seu povo para todos aqueles que creem, neste caso, ser fiel ou rejeitar a religião passa a ser um processo de consciência de cada indivíduo. Ainda neste viés, a autora menciona que o Protestantismo, particularmente em sua versão Calvinista, levou ao extremo a lógica da universalização da aliança, reduzindo radicalmente toda intermediação. Apesar de a “igreja ser concebida como uma instituição mediadora entre Deus e a humanidade, a salvação pessoal é oferecida a cada um dependendo de sua conversão.” (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 36).

A ideia da crença e do exercício da fé como uma aliança direta com Deus materializa-se no discurso da participante Fernanda ao ser indagada sobre o que a religião representa na sua vida nos dias atuais.

A religião representa tudo na minha vida, porque hoje eu não consigo fazer nada sem Deus, ele é o meu esteio. Eu coloquei ele acima de tudo na minha vida na verdade eu me entreguei para Deus, né? Para Jesus e tudo que eu faço eu tenho essa base, esse alicerce, né? De conversar com Deus. Na minha vida é o primordial. Eu coloquei ele acima de todas as coisas da minha vida. (FERNANDA, 34 anos)

Observe que Fernanda estabelece uma relação direta com a figura de Deus, sem mencionar intermediários. Ela firma uma aliança com essa divindade, colocando-a acima da sua própria existência como pessoa que habita o plano material. A fé aparece neste discurso como uma relação individual, de confiança e positiva que dará conta de responder e solucionar os anseios produzidos na vida terrena. Ignoram-se totalmente as relações humanas, sociais, econômicas e seus efeitos. Contudo, paradoxalmente, essa fé que a conforma é a mesma que a impulsiona seguir em busca dos seus objetivos.

Assim como Fernanda, historicamente as mulheres têm buscado na religião o amparo para lidar com as incertezas do mundo Moderno capitalista. Nas últimas décadas, houve uma proliferação expressiva das igrejas evangélicas no Brasil, Victor Silva Corrêa e Gláucia Maria

Vasconcellos do Vale (2016) apontam que houve uma transformação na composição religiosa com o crescimento da comunidade evangélica, “dobrando na década de 1990 para pouco mais de 13 milhões de fieis.” (CORRÊA; VALE, 2016, p. 03).

Apesar da Modernidade ter trazido com muita firmeza o discurso da autonomia e da racionalização para explicar fenômenos que, até então, recebiam explicações pautadas no campo religioso, ela trouxe a promessa de um mundo de abundância e de paz, até então oferecido pela utopia religiosa. Nesse processo de reestruturação do pensamento, a “Modernidade herdou resquícios do pensamento religioso na maneira de estruturar seus próprios princípios, o que diferiu foram os fins.” (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 39). Como podemos observar na narrativa de Fernanda, a religião não mais explica os fenômenos sociais, mas Deus, na condição de seu representante, é capaz de ser seu alicerce neste universo moderno tão movediço.

Essa maneira de interpretar a vida a partir da racionalização científica instituiu a ideia de um progresso linear, assim como a libertação de todo obscurantismo e limites, todavia para que essa maquinaria fizesse sentido, ela não cessa de relançar novos anseios na mesma velocidade das conquistas que realiza, o que produz um universo de incertezas tornando, paradoxalmente, “o campo fértil para a proliferação das crenças.” (HERVIEU-LÉGER, 2015 p. 40). Neste contexto, segundo a socióloga francesa, a Modernidade conseguiu, em certa medida, desqualificar as grandes explicações religiosas que vão perdendo a capacidade social e cultural de impor e regular as crenças e práticas. Contudo, a incerteza do futuro é grande, a constante pressão das mudanças faz com que as crenças se proliferem cada vez mais independente.

A secularização não é, acima de tudo, a perda da religião no mundo moderno. É o conjunto dos processos de reconfiguração das crenças que se produzem em uma sociedade onde o motor é a não satisfação das expectativas que ela suscita, e onde a condição cotidiana é a incerteza ligada à busca interminável de meios de satisfazê-las. (HERVIEU-LÉGER, p. 41, 2015)

Desta maneira, os caminhos apontados pela autora acerca da mudança de pensamento instaurado pela Modernidade proporcionam um instrumental analítico para compreender os efeitos que esta produziu na maneira de estruturar a sociedade ocidental. A ideia de autonomia ligada a um modelo de sujeito autossuficiente adentrou-se nas relações humanas, sendo reforçada pelas instituições que não são isoladas em si mesmas. A escola, a igreja, o trabalho, passam a defender um discurso que individualiza as ações e, por conseguinte, as consequências destas, ignorando a teia social na qual os sujeitos estão inseridos.

Max Weber (2013) dedicou-se a discorrer como o princípio da racionalidade moderna alinha-se ao puritanismo protestante - o qual aparece na narrativa de Fernanda - e em como essa racionalidade está ligada a uma forma de agir no mundo que corresponde aos anseios das atividades econômicas capitalistas. A teorização de Weber (2013) acerca das relações da ética protestante e dos anseios do capitalismo relaciona-se com o enunciado de Fernanda ao ser indagada sobre o que mudaria na escolarização das crianças:

Eu mudaria muitas coisas! Na verdade o meu sonho mesmo é ser dona de uma escola, porque assim eu poderia mudar. Eu não aceito ver criança sendo maltratada e eu não poder chegar lá e dizer pra parar. Não deixaria que acontecesse isso dentro da escola, eu acredito que eu mudaria também a alimentação. (FERNANDA, 34 anos)

Fernanda acredita que o fato de ser proprietária da escola seria o suficiente para solucionar problemas que, supostamente, envolvem toda comunidade escolar. Seu discurso é construído dentro de uma cadeia enunciativa que produz expectativas acerca do sujeito moderno-capitalista-cristão. Espera-se, então, que este seja autônomo o suficiente para solucionar os problemas que são produzidos dentro de uma lógica capitalista neoliberal, fazendo-o acreditar em sua autossuficiência. Com base em Bakhtin (2011), entendo que, apesar do discurso de Fernanda parecer uma produção individual, ele está impregnado de vozes sociais que também estão imersas na disputa por significações e poder. Ao acreditar que é capaz de resolver desafios educacionais sozinha, ela assume a responsabilidade do sucesso, assim como do fracasso, deixando de lado a possibilidade de atuação e responsabilidade coletivas, que poderiam transformar a educação em uma ferramenta reflexiva, problematizadora e transformadora da realidade que está posta.

Para tecer conosco um diálogo interdisciplinar acerca dos desdobramentos do discurso religioso, das contradições e de seus efeitos na vida das participantes, trago os estudos de Foucault (2006) acerca dos sistemas de poder que se estabelecem ao longo dos séculos na sociedade ocidental. O autor aponta que, desde a Idade Média, uma nova forma de poder impõe-se, nem político e nem jurídico, contudo com grandes efeitos estruturantes no interior das nossas sociedades, que é o poder religioso. Em uma análise filosófica, Foucault assinala as diversas formas de exercer controle sobre os sujeitos e descreve o poder de origem religiosa como aquele que deseja conduzir e administrar as pessoas em todas as esferas da vida, em cada detalhe, “do nascimento à morte, para lhes impor uma certa maneira de se comportar com a finalidade de garantir a salvação, é o que podemos chamar de poder pastoral.” (FOUCAULT, 2006, p. 52).

Foucault (2006) aponta, ainda, que esse modelo de poder não fez parte das sociedades antigas, tampouco foi ambicionado pelos gregos e romanos. Ele menciona que essa nova forma de exercer controle instituiu-se com o fenômeno do Cristianismo e com a introdução da Igreja, sua forma organizacional hierárquica e territorial e, sobretudo, com seu arcabouço de crenças relacionadas ao além, ao pecado e à ideia de meritocracia ligada à salvação. Assim, como os estudos de Hervieu-Léger sinalizam, o Cristianismo acirra no campo religioso a ideia do sujeito autônomo, responsável por tudo que a ele vier acontecer, da dimensão espiritual à vida humana.

Desta forma, durante séculos, na sociedade ocidental, o Cristianismo apregoado pela Igreja Católica sustentou-a como instituição religiosa hegemônica. Sua trajetória é marcada por ter sido uma religião de Estado, bem como por exercer uma expressiva força simbólica, cultural e política. É importante dizer que a igreja, como todas as outras instituições, não estão fora da teia social, portanto, seu papel na sociedade passa por transformações influenciadas por fatores políticos e econômicos.

Atuando em campos diferentes, mas que se aproximam, Michel Foucault e Hervieu-Léger apresentam a religião como uma força que não foi dizimada com a chegada da Modernidade. Os estudos sociológicos de Danièle oferecem-nos um arcabouço sociológico que compreende a religião, dentro do contexto moderno ocidental, como uma dimensão transversal do fenômeno humano. Foucault está preocupado, para além de constatar os efeitos do discurso religioso, mas em compreender como este é gestado e o que ele vem produzindo nas relações humanas.

## **4.2 Educação e religião**

Esta pesquisa está focada em compreender como o discurso religioso cristão vem sendo utilizado no campo da Educação, bem como os saberes e verdades que este produz sobre sexualidade, gênero e infância. É importante mencionar que, dentre as quatro participantes da pesquisa, duas enunciam-se como católicas e as outras duas, como evangélicas. Como descrito no primeiro capítulo, os dados foram produzidos por meio das narrativas das memórias de infância das participantes, de modo que, em diálogo com elas e com as teorias, este texto expressa o enorme desejo de promover uma reflexão em defesa das diferentes infâncias, bem como uma tentativa de tornar visíveis vozes que há muito vêm sendo silenciadas. Para isto, aceitei o desafio de trazer as contradições para o debate, bem como de compreender como os discursos moldam nosso olhar para o mundo. A este respeito, trago Guacira Lopes Louro (2013):

Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadoras e educadores importam saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2013, p. 49)

Louro chama atenção para a importância de nós, educadores e educadoras, compreendermos como os discursos são produzidos nas mais diversas instituições sociais, bem como estes posicionam as pessoas em lugares assimétricos de poder. Compreendendo que o processo educativo é composto por um conjunto de forças, trago para o bojo desta discussão o discurso religioso, mais precisamente o discurso religioso cristão, no intuito de promover reflexões acerca de seus efeitos no processo educacional.

A Igreja Católica teve uma interação importante com a sociedade civil no período do pós Segunda Guerra Mundial por meio das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base). O papel político da Igreja Católica na América Latina, posicionando-se a favor dos menos favorecidos, teve sua ascensão com a Teologia da Libertação, no final dos anos 1980, de acordo com Irinéia dos Santos (2006). Esse foi um movimento dentro da igreja não homogêneo e tampouco aceito por todos. Maria José Rosado-Nunes (2008) aponta que lideranças brasileiras da Igreja Católica como:

Alguns de seus bispos, incluindo o cardeal de São Paulo à época, Dom Paulo Evaristo Arns, tornaram-se lideranças reconhecidas da luta democrática pela restauração dos direitos civis e pelo respeito aos direitos humanos, denunciando as práticas de tortura e os assassinatos cometidos nos porões da ditadura. Essa atuação da Igreja foi tanto mais importante quanto era ela uma das únicas – senão a única – instituições da sociedade civil que podia “dar voz pública” à resistência ao regime militar. Nesse mesmo período, a Igreja católica desenvolveu um discurso e uma prática caracterizados como “de esquerda” – a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base. (ROSADO-NUNES, 2008, p. 68, grifos da autora)

Na mesma ocasião, a autora salienta que, nessa luta contra as opressões de um regime autoritário, os homens prevaleceram na construção do discurso teológico, enquanto as mulheres se engajaram na organização de comunidades religiosas politicamente empenhadas na busca por justiça social. Rosado-Nunes (2008), ao discorrer sobre as pesquisas realizadas com essas mulheres, afirma que estas evidenciaram:

[...] como a afirmação dos direitos sociais enquanto parte inalienável da realização da justiça “querida por Deus” levou uma parcela significativa dessas mulheres a reivindicar também direitos relativos a questões tratadas como de âmbito estritamente individual, privado. (ROSADO-NUNES, 2008, p. 68, grifos da autora)

Contudo, diante das demandas de uma sociedade capitalista, o discurso religioso cristão também remodela-se, pois, sendo a Igreja uma instituição que também faz parte da sociedade, torna-se impossível escapar do discurso sedutor neoliberal. As pregações vão sendo reconfiguradas, a Igreja Católica foi se distanciando das práticas das políticas de bem-estar social e grande parte dela passa a compreender o exercício da fé pautado numa concepção individualista, ou seja, na salvação concebida como mérito individual, tal como analisa Foucault (2006). As Igrejas Protestantes são fundamentais na propagação desse discurso individualista de experienciar a fé.

De acordo com Dermi Azevedo (2004), as Igrejas Protestantes no Brasil vêm experienciando um movimento de ascensão. Neste sentido, o Catolicismo vem perdendo espaço para as religiões protestantes, não apenas na disputa por fiéis, mas em termos de espaços estratégicos de poder. Nesta perspectiva, Gebara (2012) salienta a capacidade espantosa do Cristianismo de adaptação a diversas matrizes culturais, bem como seu desdobramento em diferentes denominações religiosas. Entretanto, apesar da disputa pelo “verdadeiro” discurso religioso pregado em cada púlpito, ambos, católicos e protestantes, desconsideram as diversas formas de existência humana fora do padrão heteronormativo, para defenderem um modelo único de homem, de mulher, de família, de infância.

Neste sentido, é interessante trazer à baila como as pessoas católicas e protestantes, sobretudo no Brasil, estão borrando fronteiras históricas que marcam a disputa pelo “verdadeiro” discurso religioso defendido em cada púlpito, para empunharem uma bandeira supostamente hegemônica e uníssona em defesa de um modelo único de família e de infância, bem como pelo controle dos direitos sexuais, em específico das mulheres e das pessoas LGBTTI. Esta suposta união dos discursos católicos e protestantes extrapola geograficamente os espaços religiosos e passa a compor as esferas da política, como as Câmaras de Vereadores e de Deputados. Este movimento<sup>9</sup> ganhou expressiva força no cenário brasileiro, ao ponto de termos na Câmara Federal uma ala de parlamentares que se denomina

---

<sup>9</sup> Uma das características notáveis da política brasileira do ano 2010 é o avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras. O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores (ORO, 2003; MACHADO, 2006). Por vezes, menciona-se a “Bancada Evangélica”, mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes, como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo define-se pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas aliam-se a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. Fora do Congresso, pastores com forte atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia (da Assembleia de Deus Vitória em Cristo), dão voz à sua pauta (MIGUEL, 2016, p. 593).

como Bancada Evangélica. Isso tem feito com que pautas conservadoras avancem, tais como: a retirada da palavra gênero do Plano Nacional de Educação e da maioria dos planos estaduais, bem como a tentativa de barrar qualquer direito ligado à comunidade LGBTTTIs e às mulheres.

Assim, nos últimos anos que marcaram a esfera da conjuntura política brasileira – ou, mais precisamente, a partir do primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff –, os direitos civis conquistados pelas “minorias” politicamente organizadas – e para as “minorias” por elas representadas – encontram-se cada vez mais ameaçados, o que amplia sensivelmente a necessidade do debate de gênero, de raça, de classe e de religião nos mais variados espaços sociais.

Por seu turno, as expressões de intolerância que se ancoram no discurso religioso cristão, que têm como base as escrituras da Bíblia Sagrada, dirigidas àqueles que não se enquadram no conjunto de normas estabelecidas pela matriz de inteligibilidade heteronormativa, levam-me a questionar como estes discursos vêm legitimando a violência, cerceando a possibilidade de existência das mais diversas expressões de sexualidade, de gênero, em especial na infância. Neste sentido, para pensar como o discurso religioso opera, faz-se necessário questionar como o Cristianismo vem sendo interpretado por seus seguidores, os quais, em sua grande maioria, ignoram seu caráter secular, histórico e social. Assim, trago para o debate os instigantes questionamentos de Ivone Gebara:

O que é este fenômeno a que chamamos cristianismo? Uma religião que expressa uma especial relação com Deus, o Absoluto? Uma busca de salvação dos muitos males cotidianos que nos acometem e salvação até da vida terrena, tão cheia de sofrimentos e contradições? O que é o cristianismo? Um sistema político religioso que controla as crenças sobre Jesus Cristo, que controla os corpos e o sexo, que guerreou os infiéis, caçou bruxas, inventou a Inquisição, aliou-se a reis e príncipes, impôs-se como religião verdadeira e revelação mais perfeita de Deus? O que é o cristianismo? Uma milícia terrena para fazer valer a vontade dos céus através da conquista de lugares de poder e acreditando estar fazendo a obra de Deus e de seu Cristo? (GEBARA, 2012, p. 9)

As perguntas provocadoras que compõem o texto acima são da filósofa, teóloga feminista Ivone Gebara, que oferece um instrumental analítico crítico desse fenômeno tão complexo chamado Cristianismo. Seus estudos têm possibilitado compreender como o discurso religioso cristão ao longo da história da humanidade produziu e ainda produz sentidos para a vida de milhares de pessoas. Desta forma, com base no campo epistêmico da crítica feminista, compreendo o discurso religioso como um dos produtores das práticas

sociais, que exerce um importante papel nesta arena de sentidos. Em diálogo com Gebara (2012) e com as narrativas das memórias das participantes, somo-me ao coral de vozes que buscam interrogar como os efeitos dos discursos produzidos a partir da representação simbólica de uma divindade masculina, patriarcal, o “Deus todo poderoso”, impactam de maneira distinta a vida dos sujeitos, sobretudo a vida das mulheres e daqueles que não se enquadram dentro da matriz heteronormativa sobre a qual a perspectiva imposta de gênero se apoia. Neste sentido, Gebara (2007) aponta que:

As conseqüências psicossociais da supervalorização do divino masculino provocaram mecanismos de dominação e de submissão sobretudo para as mulheres, cujos efeitos continuam até os nossos dias. O trabalho sobre essas conseqüências e a proposta de uma nova compreensão simbólica do ser humano tornaram-se tarefas importantes do feminismo teológico. (GEBARA, 2007, p. 14)

Partindo do campo da teologia feminista, ao questionar essa representação masculina hegemônica, presente no discurso religioso, sobretudo no Cristianismo, as provocações de Gebara (2007) vêm ao encontro de Butler (2017b) quando menciona que se faz necessário questionar esse modelo universal de sujeito, o homem-branco-heterossexual-adulto-burguês-cristão como pré-discursivo. Trata-se de um sujeito que é dado em si mesmo sem ser afetado pelas experiências, interações sociais, memórias e processos históricos, e que, por sua vez, se faz norma, colocando todas as outras existências à margem, inclusive a infância.

Assim, as narrativas das participantes da pesquisa têm possibilitado estabelecer relações dialógicas com a discussão teórica acerca do discurso religioso aqui adotada, compreendendo-o como complexo, contraditório e conflitivo. Não raras foram as vezes em que as participantes atribuíram aos seus sofrimentos um caráter determinista, como um destino traçado por Deus, anulando a possibilidade de serem protagonistas de suas próprias experiências. Diante dos diversos momentos de violência que a participante Vitória narrou como parte da sua infância, senti-me interpelada a fazer o seguinte questionamento:

**Patrícia:** Se você pudesse voltar no tempo, gostaria de mudar alguma coisa na sua infância?

**Vitória:** Não sei se eu mudaria, porque tudo é por Deus. Cada um tem um destino, não sei se eu mudaria nada, não. (VITÓRIA, 37 anos)

A aceitação do sofrimento como um desígnio de Deus, expressa na narrativa de Vitória, não pode ser analisada como um discurso individual e, portanto, isolado de seu contexto histórico, social e religioso, mas como a memória das experiências de infância que são reinterpretadas por suas experiências do presente, como mulher evangélica que busca respostas, com base na sua crença, para os sofrimentos aos quais foi/é acometida. Neste



sentido, com base em Gebara (2012, p. 10), o Cristianismo opera como “um sistema político religioso que controla as crenças sobre Jesus Cristo, que controla os corpos e o sexo”.

Contudo, compreender os efeitos da religião na vida das mulheres tem sido um dos desafios do feminismo e desta pesquisa, visto que, para analisar os impactos do discurso religioso na vida das mulheres, é preciso trazer para o debate as contradições. As narrativas das participantes da pesquisa evidenciam o quanto não é possível direcionar para o discurso religioso uma análise maniqueísta, pois faz-se necessário compreender como este ora opera como limitante, ora como uma força que faz seguir. A participante Vitória, em sua narrativa, traz para esta pesquisa o desafio das contradições que se apresentam no interior dos discursos:

**Patrícia:** Atualmente, você se considera uma pessoa religiosa?

**Vitória:** Eu sou cristã, eu creio em Jesus e foi ele que transformou minha vida e se eu sou o que sou hoje é graças a ele. Se eu busquei forças, foi nele. Eu sou da Igreja Internacional da Graça de Deus.

**Patrícia:** O que a religião representa na sua vida?

**Vitória:** Hoje, acho que noventa e nove por cento, porque eu trabalho, venho para essa faculdade, e vou para minha igreja que é a única coisa que faço de divertido na minha vida é quando eu vou para minha igreja. (VITÓRIA, 37 anos)

Ao longo da pesquisa, Vitória narra diversas violências que marcaram sua história de vida, o abandono do pai, os maus tratos vividos no casamento, a atribuição de responsabilidades incabíveis na infância. Violências estas cujos efeitos, na vida adulta, passam por uma anestesia simbólica graças ao discurso religioso, contribuindo para que, ao invés de contestação, haja conformação ao que aconteceu. Apesar de, neste excerto, não ficar evidente o todo da história de Vitória, ancorada em Bakhtin (2011), compreendo que a análise não deve ser feita com um olhar isolado desse todo. Segura desta afirmação, meu olhar para este enunciado não poderia deixar de visualizar as condições sociais e econômicas que Vitória vivenciou desde criança, uma vez que esta teve que enfrentar os desafios de uma infância com privações financeiras e, por essa razão, passou parte desse tempo longe de sua mãe. Neste sentido, como afirma Benjamim (2012), é juntando os cacos que ficaram para trás que podemos recontar a história por outros vieses que não apenas os dos vencedores. Diante disto, o discurso religioso tem operado de maneira distinta na vida das mulheres pobres, levando-as a serem majoritariamente o público que lota as missas e os cultos. Expostas desde pequenas às consequências da alienação parental, do abandono do Estado - responsável por traçar políticas públicas que combatam as desigualdades de gênero -, muitas vezes abandonadas por seus companheiros, tornando-se mães solo, essas mulheres passam a considerar a religião como um mecanismo de conforto e esperança para superar as mazelas da vida.

A narrativa de Vitória possibilita-me pensar como os vetores sociais se interrelacionam definindo os espaços sociais aos quais as pessoas têm acesso. No presente, a religião ganha um novo sentido na sua vida. Se, na infância, Vitória ia à missa por obrigação, na vida adulta, a igreja se tornou o seu espaço de lazer. Aqui os efeitos de opressão e submissão que o discurso religioso tem exercido na vida das mulheres são contrapostos por uma nova significação, quando a religião passa a ser o avesso do fardo, da disciplina, do trabalho, e torna-se o tempo-lugar da convivência social. Gebara (2010) chama-nos a atenção para os sentidos produzidos na vida das mulheres:

Minha formação filosófica e formação teológica situam-me nos debates sobre o “sentido” da vida humana ou, mais precisamente, sobre o sentido que mulheres e homens dão e recebem no processo cultural de suas vidas. Percebo o quanto a construção de sentidos pode ser fonte de opressão e de libertação ao mesmo tempo. A mesma água que mata a sede pode, em outro momento, destruir a vida. (GEBARA, 2010, p.15, grifo da autora).

Estas mulheres, na maioria das situações, buscam a religiosidade como um refúgio para suas dores, como a possibilidade de assegurarem suas próprias vidas, como também um espaço de um protagonismo dentro dos limites do patriarcado, uma vez que são acometidas por desgraças que, em grande parte, são produzidas por uma racionalidade neoliberal. A este respeito, Butler (2018) afirma:

A racionalidade neoliberal exige a autossuficiência como uma ideia moral, ao mesmo tempo que as formas neoliberais de poder trabalham para destruir essa possibilidade no nível econômico. [...] Quanto mais alguém está de acordo com a exigência da “responsabilidade” de se tornar autossuficiente, mais socialmente isolado se torna e mais precário se sente; e quanto mais estruturas sociais de apoio deixam de existir por razões “econômicas”, mais isolado esse indivíduo se percebe em sua sensação de ansiedade acentuada e “fracasso moral”. (BUTLER, 2018, p. 21, grifos da autora)

Neste caso, não cabe a mim como pesquisadora e feminista enveredar-me por caminhos analíticos que façam juízo de valor da condição de religiosa destas mulheres, tampouco identificar ou personificar culpados. Pelo contrário, o grande desafio dá-se em compreender como o discurso religioso cristão está pautado numa moral burguesa e nas políticas neoliberais impostas pelo sistema capitalista. Assim, dentro deste sistema-mundo capitalista que estrutura nossa sociedade, faz-se extremamente importante manter o patriarcado como um sistema enraizado na cultura. Este, baseado em um conjunto de crenças como verdades absolutas, tem como um forte aliado o discurso religioso cristão, marginalizando a existência das crianças, das mulheres, das pessoas LGBTTIs. É neste sentido que a educação não se restringe apenas ao processo de escolarização, mas abrange um

complexo de forças que instituem normas, regulam os comportamentos individuais, estabelecem e controlam as regras sociais. Ao passo que estas normas são discursivamente estabelecidas, algumas práticas são tidas como naturais e outras como desviantes. Neste sentido, a narrativa da participante Fernanda evidencia como, mesmo sendo a sociedade brasileira diversa e plural, o discurso religioso cristão é naturalizado nas mais diferentes instituições, até mesmo na escola, que tem como um de seus principais objetivos respeitar as diferentes existências.

**Patrícia:** A escola que você frequentava na infância costumava realizar práticas religiosas, como rezar, cantar hinos, comemorações?

**Fernanda:** Sim.

**Patrícia:** O que você achava disto?

**Fernanda:** Eu participava, eu sempre participava porque a minha mãe me ensinava e tudo que a minha mãe ensinava era lá na escola, porque eles eram católicos também. Então, eu achava que isso era o certo, na minha cabeça eu achava que isso era o certo porque minha mãe falava pra mim e chegava lá a professora também falava que tinha o momento da oração.

**Patrícia:** Na infância, você disse que achava que era o certo. O que acha disto hoje?

**Fernanda:** Hoje, eu não acho que isso é certo. Eu acho que nem deveria existir. A gente tem que falar sim do amor de Deus, mas prática religiosa, não. (FERNANDA, 34 anos)

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana de dialogismo, é possível pontuar que na narrativa de Fernanda este aparece desdobrado em duas dimensões: a da interação verbal entre os interlocutores e a das vozes outras, presentes (mãe, professora, Deus) no discurso da participante. É de suma importância apontar que, dentre as vozes outras presentes no enunciado de Fernanda, a voz de Deus é a única que prevalece refratária à crítica, uma vez que tanto as vozes da mãe quanto as da professora são problematizadas no presente, ao passo que a voz de Deus precisa ser preservada na prática educativa.

Fernanda afirma que na infância achava correto que ocorressem práticas religiosas na escola porque tais ações reiteravam o que sua mãe lhe ensinava. Evidencia-se que o discurso da professora se coaduna com os ensinamentos da mãe que, mesmo ocupando lugares sociais diferentes, compõem uma rede discursiva de saber-poder, constituindo alianças que sustentam a ideia de uma religiosidade hegemônica, na qual também está respaldado o modelo ideal e cristalizado de infância, representado pela figura da criança inocente, sem sexualidade, como um “vir-a-ser”.

Na narrativa de Fernanda, nota-se uma negociação de sentidos quando ela substituiu a possibilidade de concordar com a existência de práticas religiosas no ambiente escolar, pela autopermissão para falar do amor de Deus. Tal paradoxo leva-me aos seguintes

questionamentos: afinal, que “Deus” é esse? Esse “amor de Deus” ganha sentido universal, contemplando todas as crianças que habitam as escolas? Como esse “amor” estende-se àquelas crianças cujas existências e experiências não se alinham ao modelo binário de gênero legitimado pela sociedade e pelas instituições (masculino/feminino)? Todas as crianças seriam contempladas, em suas religiosidades ou na ausência desta, por esse “amor de Deus” mencionado por Fernanda? Tais questionamentos permitem considerar a presença de um discurso que universaliza essa figura divina, uma vez que, para a participante, não há problemas em falar de um “Deus supostamente hegemônico” dentro de uma instituição que se ancora no princípio da laicidade e que precisa garantir a existência da pluralidade de pensamentos e das diferentes infâncias.

Neste sentido, quanto ao direito à liberdade de manifestação no espaço público, individual ou coletivamente, Roseli Fischmann afirma que:

Nenhuma crença pode definir e determinar a esfera pública, nem pode tornar obrigatórios os seus valores e determinações para todos da sociedade, nem mesmo para os que sejam seus adeptos, que podem depender, em algum momento, de contar com os instrumentos de garantia de direitos dados a toda a cidadania. Nenhum grupo pode tornar suas leis religiosas parte integrante das leis civis, válidas para todos - e isso é o que garante o Estado laico. É que a imposição de um grupo representaria, em si, restrição às demais crenças e pessoas, configurando a tirania de uns sobre outros, ainda que se apresentasse qualquer “bom” argumento para tentar justificar semelhante dominação - é que esse argumento já viria imbuído das motivações, conceitos e valores daquele dado grupo, desconsiderando os demais. (2008, p. 43, grifo da autora)

Em diálogo com Fischmann sobre a garantia da laicidade e a contradição da existência de práticas religiosas no interior de unidades educacionais, sobretudo que contemplam apenas uma expressão de fé, advogo juntamente com Beatriz Preciado (2013):

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *queer*, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 96, grifo do autor)

Tais questionamentos colocam-me diante de uma inquietação como pesquisadora e educadora acerca dos discursos que têm sido reverberados nas instituições educacionais e dos efeitos que estes têm produzido na vida das crianças e adolescentes que não atendem aos padrões normativos. Assim, convém interrogar também como estes têm produzido sentidos na vida das mulheres que vivem o gênero, a raça e a sexualidade numa sociedade que há séculos

tem se pautado no discurso religioso cristão para legitimar verdades que nos colocam na posição de subordinação perante ao modelo ideal de sujeito, o homem branco, heterossexual, burguês, cristão.

#### **4.3 Escola como “fábrica” de corpos úteis**

A escola, no exercício de uma função normatizadora, tem contribuído para a re(produção) de realidades nem sempre capazes de abarcar a complexidade humana que nela habita. Neste sentido, busco neste tópico debruçar-me sobre os seguintes questionamentos: que modelo de sujeito a escola tem produzido? É possível respeitar as subjetividades quando a norma é vista como natural e inquestionável? A que grupos sociais esse modelo de educação vem servindo? Quais performances de gênero são legitimadas na escola? Como a escola tem se relacionado com o discurso religioso cristão?

Como ponto de partida, diante destes questionamentos, compreendo que os sujeitos são produzidos na e pela linguagem, que, por sua vez, de acordo com Bakhtin (2011), seja ela entendida como língua ou como discurso, é essencialmente dialógica. Diante disto, ancorada nos estudos de Bakhtin compreendo a linguagem como discurso carregado de vozes ideológicas numa disputam por sentidos. O discurso produz realidades, institui normas, estabelece relações de poder, hierarquias.

Assim, a educação, compreendida como um complexo de forças que estrutura as relações sociais, materializa-se nas práticas cotidianas no interior de instituições como, a escola, a igreja, a família. Estas, na perspectiva de Foucault, são utilizadas como dispositivos de poder e de controle sobre os sujeitos. Compreendo sujeito, com base em Foucault (1987), como fabricado mediante as práticas sociais as quais é submetido. Pensando nas forças que nos educam, a religião exercia grande poder nas sociedades ocidentais antigas, contudo Foucault aponta que o Estado Moderno, como uma estrutura refinada, se apropriou de um antigo mecanismo de poder para controlar os corpos: o poder pastoral. Segundo ele, foi preciso reajustar algumas características desse poder para melhor servir aos interesses do Estado, dando novas formas para a individualidade.

A escola como um dispositivo de poder e controle tem exercido o papel de docilizar os corpos. Em diálogo com Foucault (1987), compreendo como dócil o corpo que pode ser transformado em prol da sua utilização. O filósofo francês aponta que o corpo sempre foi reprimido por controle rígido, contudo, o século XVIII inovou esse controle em muitos aspectos. A preocupação deixou de ser apenas com o que o corpo faz, mas também em como ele faz e no tempo dispendido. A vigilância não mais se restringe a docilizar os corpos, mas

objetiva torná-los produtivos, úteis. Nessa maquinaria, cada detalhe torna-se minuciosamente calculado, a arquitetura, a forma como os sujeitos são distribuídos em cada ambiente, o tempo que os sujeitos estão em grupos, as punições individuais como forma de disciplinar e servir como exemplo para o coletivo, todas essas práticas passam a ser estratégias para manter os corpos desarticulados e sob total vigilância. A escola impõe como disciplina as carteiras enfileiradas, as saídas a passos lentos para o lanche, o tempo mínimo de intervalo, os sinais intercalados por frações de tempo, a domesticação do corpo em seus sentidos biológicos e subjetivos, todos esses esforços, com o intento de evitar agrupamentos desordenados, que passam a ser considerados práticas perigosas.

Apesar de Foucault tecer suas análises acerca do período moderno no século XVIII, encontro ecos dessas práticas disciplinadoras no enunciado da participante Correia ao relatar algumas de suas experiências na escola.

**Patrícia:** Você era proibida de fazer algumas coisas na escola? Quais proibições eram estas?

**Correia:** Ah, na escola a gente não podia fazer nada assim, era bem dentro da rotina da escola. Você não podia fazer nada que...

**Patrícia:** O que não podia fazer na escola, por exemplo?

**Correia:** Ai, tipo... Na escola você tem uma rotina para cumprir, você tem que chegar no horário, o intervalo é hora de intervalo, a hora que estão os professores na sala você tem que estar ali e cumprir todo o cronograma da escola e fora disto você não pode fazer nada, né?

**Patrícia:** Fico curiosa quando você fala nada, que nada seria este?

**Correia:** É, então, porque assim, a gente foi tão adaptada ao ritmo da escola que pelo menos eu mesma sempre tentava cumprir o que a escola pedia. Até mesmo por medo, né?

**Patrícia:** Você nunca tentou subverter as normas da escola?

**Correia:** Não. (CORREIA, 32 ANOS)

O resgate da memória de infância de Correia coloca diante de nós a face da escola que se encarrega de conformar os corpos, que se apresenta como uma força capaz de naturalizar as proibições, ao ponto de aquiescer alguns sujeitos, como demonstra o enunciado da participante. A rotina é vista por Correia como natural e inevitável, de modo que nunca ousou subvertê-la. Contudo, existe uma palavra que não pode ser negligenciada nessa narrativa, que representa o signo da obediência e sinaliza para o conformismo, que está longe de ser a simples vontade de obedecer, posto que é movido pelo medo, que aparece como um mecanismo eficaz na tecnologia sofisticada do poder disciplinador. A adaptação à qual a participante se refere é uma maneira de adestrar os corpos dentro das normas estabelecidas nos jogos de poder.

É importante salientar que, nessa tecnologia de vigilância dos corpos, a criança ocupa o lugar mais subalternizado nas relações de poder, uma vez que, numa sociedade adultocêntrica, elas vivem sob a determinação dos adultos, os quais estabelecem os padrões de comportamento a elas permitido. À criança não é conferido o direito de falar por si, a argumentação é interpretada como desobediência, como uma rebeldia que precisa de alguma forma ser contida. Contudo, ao interseccionar a infância a outros marcadores sociais – gênero, raça, classe e religião – é possível perceber como determinadas crianças estão submetidas às situações de maior vulnerabilidade que outras. Neste viés, o corpo da menina é educado para servir a uma economia masculinista de poder, seus movimentos são disciplinados para serem delicados, discretos, recatados. Não à toa, os discursos de culpabilização da mulher acerca das violências que sofrem ainda são muito presentes em nossa sociedade. O patriarcado reduz a existência feminina à condição de objeto, de modo que não é aceitável pensar o gênero feminino dissociado da tutela de um homem.

Sendo a escola atravessada por valores que reforçam a heterocisnormatividade como modelo único de existência, Guacira Lopes Louro afirma que:

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 2017, p. 63, grifos da autora)

Assim, a linguagem do corpo também precisa receber o olhar atento, o corpo diz muito daquilo que se é, dos silenciamentos imputados aos sujeitos. Não é possível vigiar o invisível, o abstrato, este escapa aos olhos, neste sentido, a escola dispõe de mecanismos disciplinadores, punitivos e hierárquicos que se voltam às pessoas e aos seus corpos. Os discursos que nela circulam embasam ações que classificam os sujeitos em certos e errados, capazes e incapazes, complacentes e rebeldes, frágeis e fortes, produzem infinitas construções de sentidos sempre calcadas em uma percepção binária do mundo.

As crianças aprendem a diferenciar muito cedo os espaços, comportamentos, gestos, que são permitidos para meninas e meninos, assim como quem irá protagonizar uma cena de ação ou quem receberá o status de princesa. Meu desafio como pesquisadora não se finda apenas em denunciar estas diferenças, mas em como elas são produzidas e seus efeitos sobre

os sujeitos. Para tanto, é preciso questionar discursos tidos como “naturais”, hegemônicos, neutros. Os discursos e as práticas da escola de três décadas atrás ainda rondam nossas salas de aulas, os corredores, as brincadeiras, as metodologias da escola contemporânea. Seria um equívoco pensar que concepções conservadoras tão arraigadas se dissolveriam apenas com o passar do tempo. A história tem nos mostrado que os avanços de ideais progressistas acontecem por meio de luta e resistência, apenas a cronologia temporal seria insuficiente para garanti-las.

Saliento que não pretendo, neste texto, tecer uma análise personificada da escola como culpada, tampouco apenas como vítima do sistema, mas busco questionar o silenciamento e/ou conivência da classe política, dos órgãos que gerenciam as políticas educacionais e dos educadores, diante de uma ideologia capitalista neoliberal defendida em nossos currículos escolares, nos documentos oficiais norteadores, como a atual BNCC<sup>10</sup>, as avaliações externas, entre tantos outros instrumentos de exclusão. Nesta lógica de mundo, não há espaço para quem destoa da norma, é preciso exterminar aquelas que são consideradas vidas não vivíveis ou que não produzem lucro, como crianças, mulheres, idosos, LGBTTIs, negros, indígenas, pessoas com deficiência, classificadas e tratadas como vidas descartáveis. O neoliberalismo individualiza nossas conquistas, mas também “atribui a nós a responsabilidade de nos tornarmos autossuficientes em condições que a autossuficiência está estruturalmente comprometida.” (BUTLER, 2018, p. 32)

Em consonância a crítica que teço aos efeitos do neoliberalismo selvagem, atendo-me, neste momento, ao racismo estrutural que crianças e jovens negros sofrem cotidianamente nos espaços coletivos. Ressalto que essas ações perversas têm produzido subjetividades afetadas pela insegurança, baixa autoestima, baixo rendimento escolar. A este respeito, a participante Correia, que se reconhece como parda, relatou uma experiência significativa na escola.

**Patrícia:** Como você foi como aluna? Como você se define?

**Correia:** Olha, eu me defino assim: eu me sentia um pouco burra em algumas coisas.

**Patrícia:** Quais coisas?

**Correia:** Sei lá, eu tinha um certo bloqueio, às vezes eu tinha medo de perguntar, tinha medo de questionar, eu tinha uma dúvida e ficava com ela por medo, entendeu? E assim, depois de uma certa idade que eu fui ver meu potencial, mas na minha infância mesmo, na escola eu não tive aquela segurança, eu não sei o porquê, mas eu não tive essa segurança de falar: “Eu sou capaz!” Eu tive muita insegurança.

---

<sup>10</sup> Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro. Englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, os idealizadores afirmam que a intenção é corrigir as disparidades na aprendizagem entre os estudantes de diferentes estados brasileiros. (retirado do site: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/> acesso em: 20/04/2019)



**Patrícia:** E essa insegurança durou todo o primário?

**Correia:** Sim. Isso foi até meu fundamental.

**Patrícia:** Isso afetava seu rendimento? Por exemplo, as notas?

**Correia:** Sim, eu acho que sim, porque eu não tinha notas muito boas, excelentes, não eram as piores, era sempre razoável.

Gostaria de mencionar o quanto a política de miscigenação usurpou a consciência racial do povo brasileiro. O colorismo e o desejo da classe dominante de embranquecimento da população fizeram com que se entranhassem no imaginário social as denominações de pardo, moreno, mulato, entre tantas outras. Algumas pessoas, para fugir da palavra negro, chegam a dizer que são “marrom bombom”. Possivelmente, se nossa história tivesse outro desfecho, Correia pudesse se identificar como uma criança/mulher negra.

Nas memórias de infância de Correia, habita uma estudante insegura, que não tinha coragem de falar na aula, que se sentia “burra”, esses sentimentos não são aleatórios ou inerentes a ela. Há um sistema heteropatriarcal que opera para que meninas se reconheçam como inferiores nas relações, vinculado a ele, o racismo intensifica o sentimento de incapacidade. A situação torna-se ainda mais perversa quando a sexualidade e o gênero não estão alinhados à matriz heteronormativa. Meninos com os mesmos atravessamentos de classe, raça e sexualidade subalternizadas, também, sofrem opressões semelhantes. As desigualdades de gênero atreladas ao racismo estrutural (e por que não racismo institucional?) produziram em Correia o sentimento de incapacidade de aprender, o sentimento de não pertença à escola.

O medo de perguntar presente no enunciado de Correia é também atravessado pelos princípios religiosos cristãos, assim como pela construção simbólica do professor como o mestre, um ser iluminado que não deve ser aborrecido com perguntas de crianças, sobretudo de meninas. Os valores cristãos foram estruturados sob a égide do medo mantendo a figura masculina como a cabeça pensante enquanto as mulheres executam as tarefas por eles designadas. Como sentinelas sem descanso, os discursos cerceadores da liberdade feminina, expandidos pela moral cristã burguesa, fazem-se ativamente presentes na construção do gênero, na docilização dos corpos, na produção de sujeitos.

Lembro-me de, em um momento durante a entrevista com Correia, ela dizer que recebeu apelido de bicuda devido aos seus lábios grossos. Djamila Ribeiro (2018) afirma que “a estética branca não é estigmatizada, ao contrário é colocada como bela, como padrão.” Para ela, o “racismo vai além de ofensas, é um sistema que nega direitos.” (RIBEIRO, 2018, p. 42).

A participante Fernanda, em seu relato como estagiária de uma unidade municipal de Educação Infantil, traz à tona discursos e práticas racistas que ainda estão presentes no cotidiano escolar.

**Patrícia:** O que você mudaria na educação escolar de crianças hoje?

**Fernanda:** Eu interveria em situações de bullyings.

**Patrícia:** O que você considera bullying?

**Fernanda:** Assim, bullying é... Eu vou citar um fato que aconteceu hoje. As crianças foram tomar banho e eu como estagiária estava auxiliando essas crianças. Pedi para uma das alunas que prendesse o cabelo e ela não quis. Falei: “Então, tá bom! Se você não quer, não vou prender.” Tava molhado, tava bonitinho. Aí a professora dominadora, a docente da turma, virou pra mim e falou assim: “Fernanda, você conhece o fofão? Oh!” E fez gesto apontando para a menina. A aluninha me perguntou: “Tia, ela falou que eu sou o Fofão?” A professora tentou consertar a situação, mas a criança entendeu. Eu como estagiária não posso fazer muita coisa.

**Patrícia:** Como era esse cabelo?

**Fernanda:** Era enrolado, mas era bem armado tipo afro. (FERNANDA, 34 anos)

O racismo opera como um sistema de opressão que se materializa nas relações assimétricas de poder, fazendo com que algumas pessoas tenham determinados privilégios em detrimento de outras. Ribeiro (2018) argumenta que o sofrimento faz parte da realidade de todas as pessoas. Contudo, o racismo, para além de fazer sofrer, nega direitos às pessoas negras, coloca-as em posições de subalternidade nas relações, desumaniza-as. Como herança do colonialismo europeu e do longo período escravocrata que os negros viveram no mundo ocidental, é uma luta diária para não reproduzirmos discursos que reforçam as diversas violências, especialmente a simbólica, que se camufla nas máscaras das piadas, nas respostas do empregador ao dizer que a vaga já foi preenchida, quando na verdade o corpo negro não é considerado adequado para o cargo.

Todo esse sistema de opressão faz com que os discursos racistas impregnem e se tornem naturalizados em nosso cotidiano, ao ponto da participante Fernanda não perceber que, assim como a professora, seu comportamento também expressa as marcas do racismo tão fortemente inculcado em nosso imaginário social. O desejo de Fernanda de prender os cabelos daquela criança e a expressão “tava molhado, tava bonitinho” está carregada de racismo velado, aquele que nos escapa, que fica nas entrelinhas. Uso o pronome nós, porque estamos todos enredados nesta teia discursiva. Penso que talvez o racismo velado seja o mais difícil de combater, visto que “não dá para lutar contra o que não se dá nome” (RIBEIRO, 2018, p. 19)

A professora, ao comparar a criança ao personagem Fofão<sup>11</sup>, utiliza-se do lugar privilegiado de poder em detrimento da criança. A infância, consagrada na Modernidade como sinônimo de inocência e incapacidade, faz com que a retórica das crianças seja cotidianamente deslegitimada mediante a fala dos adultos, afinal são eles que chancelam o que é verdade ou mentira. Contudo, com base em Bakhtin (2011) e diante da situação aqui analisada, entendo que a criança não ocupa o lugar de ouvinte passivo, uma vez que sua pergunta para Fernanda sinaliza a sua posição ativa na comunicação. A indagação da menina é construída com base no enunciado concreto do diálogo, de modo a ter clareza de seu destinatário, visto que “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas.” (BAKHTIN, 2011, p.298)

Fazendo alusão a Bakhtin (2011), é preciso nos posicionarmos contra a ideia de uma suposta neutralidade defendida nos discursos daqueles que re(produzem) práticas sexistas, racistas, machistas, capacitistas. Como educadores, temos o compromisso de, no campo da micropolítica, realizarmos enfrentamentos mediante os discursos que reforçam as desigualdades de gênero, a homofobia, a transfobia, a lesbofobia, o racismo, que se manifestam cotidianamente nas salas dos professores, nos corredores, nos banheiros, no interior das escolas.

Compreendo que estamos enredados nesse modelo perverso de existência, contudo falando do meu lugar de professora, entendo que precisamos, de maneira coletiva ou individual, fazermos o movimento de contracorrente. Se a norma sempre tentou minar nossa consciência coletiva, é porque essa prática a ameaça, a desestabiliza. Nós, como educadores, precisamos fissurar o sistema, como nos instiga Paulo Freire (2016), é preciso educar para pensar, não para obedecer.

#### **4.4 A menina educada na “escola de ontem” e a professora que educa na “escola de hoje”: uma linha tênue entre infância idealizada e infância vigiada**

A infância como parte indissociável da sociedade e do mundo é uma das colunas que estruturam as relações sociais e econômicas no capitalismo moderno ocidental. Compreendida pela sociologia da infância como categoria histórica e social, ganha novos contornos que vão na contramão da concepção que a define como uma etapa da vida. Ignorada nas análises

---

<sup>11</sup> **Fofão** é um personagem fictício dos extintos programa de televisão infantis brasileiros “Balão Mágico” e “TV Fofão”. O personagem Fofão era um alienígena nascido no planeta fictício chamado “Fofolândia”. Fofão fez sua primeira aparição na TV em 1983, no programa matutino infantil “Balão Mágico”, da Rede Globo (retirado do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fof%C3%A3o/> acesso em: 24/04/2019).

econômicas e políticas, a infância, por vezes, é negligenciada em prol dos interesses do capital. Nessa lógica mercadológica, a existência da criança é reduzida a um corpo moldado para vir-a-ser útil e produtivo. Diante disto, objetivo construir uma rede dialógica que problematize a produção de subjetividades, discorrendo sobre questões que atravessam as experiências vividas em contraponto a uma infância idealizada, assim como quais as contribuições das pedagogias do gênero e da educação nesse processo.

Nestes termos, trago a concepção de Foucault (1987) a respeito da construção do sujeito e teço um diálogo com os estudos de Judith Butler (2017a). Desta forma, segundo Foucault (1987), o sujeito é discursivamente produzido dentro das relações de poder - poder este que se expressa de forma ambivalente. Butler (2017a) não despreza o conceito foucaultiano de sujeito, contudo, em diálogo com teorias da psicanálise, argumenta que, ao considerar a formação do sujeito apenas como resultado da produção discursiva e das relações de poder, Foucault desconsidera todo o campo da *psique*, assim como não explora a produção dessa ambivalência do poder.

Neste sentido, Butler (2017) destaca que é preciso questionar qual é a forma psíquica que o poder adota, apontando a necessidade de que este seja pensado junto a uma teoria da *psique*. Ao afirmar que: “a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente inicia e sustenta nossa ação” (BUTLER, 2017, p.10), oferece instrumentos para uma análise interdisciplinar do enunciado da participante Fernanda:

**Patrícia:** Quando você era criança, a sua família frequentava assiduamente alguma religião? Alguma igreja?

**Fernanda:** Meus pais sempre foram católicos e eles sempre foram na igreja católica. Então, a gente tem um seguimento de infância como católicos.

**Patrícia:** Você gostava de frequentar a igreja?

**Fernanda:** Não.

**Patrícia:** Por que?

**Fernanda:** Não sei, porque desde pequena minha mãe falava para eu ir e eu me sentia obrigada a ir na igreja. No que ela queria que eu fosse, né? Ela falava que eu tinha que crismar, frequentar a catequese, aí eu fiz todo esse procedimento, porque ela queria. Não que eu não tenha tirado proveito, mas eu fiz isso porque ela instruía eu fazer.

Pensando o sujeito como produção discursiva em jogos de poder, evidencia-se que, quando criança, Fernanda se sentia interpelada a corresponder às expectativas de seus pais. Contudo, mesmo concebendo a relação entre o adulto e a criança em posições assimétricas, não posso afirmar que a atitude conformada de Fernanda se dá por um desejo de subordinação tampouco por total impossibilidade de reação, no entanto, é preciso compreender como esse sujeito conformado é produzido.

Neste sentido, que as experiências da criança complacente em face à relação assimétrica com o adulto não são interpretadas por Fernanda como algo negativo, fato este que não a impediu de tornar-se evangélica na vida adulta. Considerar que o sujeito se constitui nas relações e que esta também é afetada pela forma como valora o que lhe atravessa é o que possibilita compreender que nossa construção subjetiva perpassa por questões coletivas, mas também singulares. Se considerarmos que nossa existência está intrinsecamente ligada à existência do outro, a subordinação torna uma condição inerente à continuidade do ser.

A este respeito, Butler (2017a) afirma:

Consideremos que o sujeito não seja apenas formado na subordinação, mas também que a subordinação forneça a condição de possibilidade contínua do sujeito. O amor de uma criança é anterior ao julgamento e à decisão; quando a criança é cuidada e nutrida de uma forma “boa o suficiente”, o amor acontece primeiro; só depois é que ela terá a chance de discernir entre os que ela ama. Em outras palavras, não é que a criança ame cegamente (pois desde muito cedo, já existe algum tipo importante de discernimento e “conhecimento”) mas sim que, para a criança persistir, no sentido psíquico e social, é preciso haver a dependência e a formação do apego; não existe a possibilidade de não amar quando o amor está vinculado aos requisitos da vida. (BUTLER, 2017a, p.16)

Neste âmbito, a existência da criança está imbricada a esta relação de subordinação com o adulto, isso a faz experienciar o amor como uma dependência necessária, caso ele se ausente nos termos desejado, o sujeito busca pela sua representação em situações controversas. No caso de Fernanda, a subordinação aparece como efeito do seu assujeitamento à ordem do outro, já Jhenifer evidencia uma subordinação construída pela necessidade de um amor que, para ela, até então, fora negligenciado.

**Jhenifer:** Quando a gente tava tomando banho na represa e meu pai pegou a gente, foi uma surra, mas aquilo pra mim foi maravilhoso, sabe por quê? Meu pai nunca tinha se importado muito com o que eu fazia, sempre colocava a culpa na minha mãe. Quando eu senti que ele me protegia, que ele queria cuidar de mim, aquilo pra mim foi maravilhoso mesmo apanhando, porque eu senti que ele estava preocupado comigo, que ele se importava, que ele gostava de mim. Pra mim, ele não gostava de mim, porque não estava nem aí, tudo que acontecia, ele culpava minha mãe e nunca falou nada assim, sabe? Quando eu o vi preocupado e dizendo que eu podia ter morrido, aquilo pra mim foi maravilhoso. (JHENIFER, 34 anos)

O desejo de ser amada faz com que Jhenifer valide a violência, legitimando um ato que viola a dignidade da criança, em uma demonstração do amor que ela espera do pai. Todavia, esse amor idealizado, que ganha caráter homogêneo, é passível de questionamentos, visto que a heterogeneidade é uma condição inerente ao sujeito. Nestes termos, a idealização de uma infância regada por um amor pueril não se aplica à vida de todas as crianças. As

infâncias daqueles que, por alguma razão, estão à margem da sociedade pouco ou talvez quase nada gozam da tão aclamada proteção.

O discurso de Jhenifer deixa indícios de que a agressão física foi por ela subjetivada como uma forma de demonstrar afeto e cuidado ao afirmar que o momento da surra foi a primeira vez que se percebeu cuidada pelo pai. A narrativa de Jhenifer aponta como a produção daquilo que nos tornamos é também atravessada pelas experiências pretéritas, as quais, ao serem acessadas, possibilitam ressignificar concepções que parecem ser produtos únicos e exclusivos das relações constituídas no presente. Ao entendermos que a forma como foram subjetivadas as experiências vividas na infância tem relação com o olhar que lançamos para a infância no presente, abrimos uma importante janela para novas significações.

Neste viés, em uma sociedade estruturada pelo patriarcado reverbera a ideia da mulher como dependente do cuidado e da proteção do homem, o que produz subjetividades femininas fragilizadas, fato este evidenciado pela dificuldade de muitas mulheres em romper com relacionamentos abusivos. Nesta perspectiva, a poetiza indiana Rupi Kaur afirma que “toda vez que você diz para sua filha que grita com ela por amor, você a ensina confundir raiva com carinho, até que ela cresce confiando em homens violentos porque eles são tão parecidos com você.” (KAUR, 2017, p. 19).

Assim, em diálogo com Butler (2017a), ao relacionar a subordinação como parte constituinte do sujeito, a autora aponta que essa subordinação torna o amor “vinculado aos requisitos da vida” (2017, p. 10). Nesta perspectiva, o amor como dependência constitui a relação primária entre pais e filhos. Partindo deste pressuposto, a infância torna-se um paradoxo entre as experiências vividas e a idealização, produzindo no imaginário coletivo um modelo de infância em que o amor e a felicidade são ilusoriamente considerados garantias inalienáveis a todas as crianças. Nos excertos abaixo, fica evidente que a forma como Fernanda e Jhenifer significam suas experiências da infância reverbera na concepção de infância do presente, visto que, mesmo diante das memórias de uma criança aviltada, permanece uma concepção romantizada desse tempo de vida.

**Patrícia:** Como estudante de pedagogia, o que é ser criança para você?

**Fernanda:** Ser criança é tudo. É o embasamento de tudo. Ser criança é ser feliz, é você dar amor, receber amor. Nossa, é muita coisa! Enquanto você está tocando no assunto, eu começo a ver como é bom você ser criança, ser amada. Como é bom eu ter uma família como eu tive, que eu estava amparada em tudo, eu tinha um esteio. Eu acho que ser criança é tudo. (FERNANDA, 34 anos)

**Jhenifer:** Ser criança pra mim é brincar, é ter amigos, é ser feliz! (JHENIFER, 34 anos)

Para Fernanda, ser criança está automaticamente ligado ao amor e à felicidade. Em sua narrativa, está presente o modelo de família nuclear, aquele que, de alguma forma, produziu em Fernanda o sentimento de amparo, estrutura esta que dá sustentação à construção social e histórica da infância como sinônimo de inocência e ecoa como voz social no discurso de Fernanda que associa esse tempo de vida ao tempo da felicidade.

Todavia, um modelo de infância jamais dará conta de suprir as demandas de todos os sujeitos, de modo que um padrão ideal acaba se tornando algo inatingível, visto que não encontramos pessoas que se considerem integralmente contempladas, mas em uma constante busca por este. O modelo de infância que aparece na narrativa de Fernanda é amplamente difundido na sociedade por uma cadeia discursiva, porém, ele não cabe à realidade da grande maioria das crianças. Poderia dizer, assim, que estamos diante de uma das questões desta pesquisa: as memórias de infância como lentes que significam o presente com ares de uma naturalidade homogênea.

O discurso da infância feliz associado a um tempo de brincadeiras também está presente na narrativa de Jhenifer, o que me faz questionar: como a escola vem lidando com as vidas que experienciam infâncias dissonantes? Há urgência em ressignificar o olhar para a infância, que nos permita compreendê-la como parte indissociável do mundo, das relações sociais e que, por isso, não cabe uma compreensão romântica cristalizada. Com base nessa concepção de infância como sinônimo de inocência e como uma etapa da vida necessariamente feliz, produzem-se discursos que negam a existência da sexualidade e do protagonismo das crianças. Neste sentido, o complexo de forças que educa lança mão de pedagogias do gênero numa concepção binária, tornando ininteligíveis todos aqueles que dela escapam. Essa concepção binária de gênero associada à infância como tempo de inocência, de felicidade e ausente de sexualidade atravessa as memórias pretéritas das participantes que, no presente, são as futuras educadoras adultas.

Assim, atendo-me à escola como uma das instituições que produz sujeitos, faz-se necessário apontar que os hábitos tomados como naturais, como verdades e necessidades encerradas em si mesmas são sociais, culturais e historicamente construídos. A escola, como uma instituição que não existe isolada da teia social, também reverbera discursos conservadores e fundamentalistas religiosos construídos ao longo da história das sociedades ocidentais. Veiga-Neto (2012) afirma que:

As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da

onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver. (VEIGA-NETO, 2012, p. 268)

Nesta perspectiva, é preciso estar com os sentidos atentos para perceber os múltiplos discursos que constituem os sujeitos implicados na organização e no fazer escolar. Os mecanismos dessa produção de subjetividades são sutis, refinados e, portanto, difíceis de serem detectados. É preciso olhar para além das paredes, observar os signos que se fazem presentes nos corredores, as vozes e os corpos que podem aparecer, os silêncios, os sons que distinguem a presença de adultos e crianças, os movimentos que diferenciam meninos de meninas, as brincadeiras que acolhem os iguais e excluem os diferentes. Todo esse cenário está impregnado por uma naturalidade violenta capaz de assassinar silenciosamente as vidas que destoam da norma.

A menina que não gosta de boneca, o menino que não possui habilidades para os esportes, a criança que não se reconhece a partir do gênero que lhe foi imposto, a menina que ocupa espaços autorizados para os meninos ou o contrário, esses e tantos outros corpos são “naturalmente” nomeados como existências abjetas, sendo ofertado para elas o disciplinamento ou a expulsão gradativa desse espaço. Essa condição abjeta também é o lugar designado aos corpos negros, indígenas, com deficiência, transexuais, os quais materializam aquilo que nossa sociedade deseja exterminar. Todavia, a escola não se apresenta apenas como um espaço que (re)produz desigualdades e violências, mas também pode representar esperança e mecanismo de autonomia e resistência perante às opressões impostas à vida de algumas mulheres. A este respeito, ao ser indagada se havia estudado desde a infância até o Ensino Superior sem interrupções, Vitória fez o seguinte relato:

Não, porque minha mãe precisava trabalhar e a gente sempre ia para as fazendas. Eu interrompi os estudos muitas vezes. Quando eu casei estava na quarta série e meu marido não deixava eu estudar, não podia ir no mercado comprar um absorvente. Quando a minha filha foi para a escola, tomei a decisão de voltar, porque eu era muito possessiva e não confiava em deixar ela sozinha na escola, aí eu fui estudar na mesma escola que ela. E também porque eu não podia fazer nada, mas ir para a escola com minha filha eu podia. Depois que voltei a estudar foi abrindo um leque de visão, aí eu tomei várias decisões na minha vida, ou meu marido me aceitava com minhas mudanças ou a gente não ia dar certo mais. E agora só tem melhorado pra mim e piorado pra ele, porque antes eu pensava: “Eu não vou voltar para casa da minha mãe com filho, para nunca ele passar com avó o que eu passei”.

**Patrícia:** Algo que você falou me chamou atenção: por que melhorar a vida para você é piorar para seu marido?

**Vitória:** Porque ele sempre fala que, se eu fosse como era antes, nós era feliz. Mas, quem era feliz? Era ele, eu não era. (VITÓRIA, 37 anos)



Aqui, Vitória deixa marcada a crítica à submissão imposta pelo marido ao afirmar que a sua felicidade está na libertação desse jugo, enquanto a dele está no fato de mantê-la submissa. A escola apresenta-se como uma força que a impulsiona a tomar decisões importantes, dando início a uma nova realidade marcada por progressivas mudanças. O gênero ganha materialidade atravessado por outros vetores que constituem a identidade de Vitória, raça e classe aparecem como marcadores importantes que lhe permitem ter uma compreensão de si a partir destas afetações. Neste sentido, ao mesmo tempo em que as experiências são subjetivadas de maneira singular, elas também fazem parte de um todo coletivo. Gayle Rubin (1993), ao discorrer sobre o conceito de divisão sexual do trabalho, fornece-nos um instrumental analítico, não apenas pelo viés das condições materiais, mas sobretudo pelo sistema de sexo/gênero que estrutura as relações em diversas sociedades.

O próprio fato de que [a divisão sexual do trabalho] varie infinitamente de acordo com a sociedade analisada mostra que... o grande mistério é o fato de sua existência mostrar-se necessária; a forma como ela surge é absolutamente irrelevante, pelo menos do ponto de vista de qualquer necessidade natural...a divisão sexual do trabalho nada mais é do que um instrumento para instituir uma situação de dependência entre os sexos. (RUBIN, 1993, p. 26)

A afirmação da autora acerca da dependência de um sexo em detrimento de outro faz-se presente na narrativa de Vitória, uma vez que as relações pautadas no sistema patriarcal conferem aos homens autoridade sobre a vida das mulheres. Nestes termos, a vida da mulher só é passível de existir se esta estiver sob os “cuidados” de um homem. Este fato fica evidente quando Vitória narra que o marido não a autorizava frequentar a escola.

Os arranjos sociais em torno do casamento foram sendo reestruturados com o tempo, contudo ainda se faz presente a ideia da mulher como alguém que precisa ser tutelada pelo homem. Seria ingenuidade admitir que as opressões imputadas ao gênero feminino pudessem ser facilmente resolvidas com a independência financeira, uma vez que o sistema heteropatriarcal capitalista construiu no imaginário social a ideia de fragilidade feminina, produzindo subjetividades não apenas economicamente, mas emocionalmente dependentes. A matriz heteronormativa, apresentada por Judith Butler (2017a), explica como as mulheres, mesmo aquelas lidas como inteligíveis, estão posicionadas de maneira assimétrica em detrimento do homem homossexual.

A narrativa de Vitória não é um acontecimento isolado. O patriarcado como um sistema que estrutura a sociedade alinhado ao capitalismo imputa a vida das mulheres um cenário atravessado pelas desigualdades de gênero. Neste sentido, é preciso pensar como o

currículo, as normas, as metodologias de ensino, os materiais didáticos, os discursos têm estado a serviço da (re)produção das desigualdades de gênero. Louro (1997) afirma que:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64, grifo da autora)

Em diálogo com Louro, é preciso pensarmos quais os efeitos dos discursos que circulam na escola, assim como as práticas que nelas são instituídas. A este respeito, trago a narrativa de Correia ao ser indagada se havia diferenças no tratamento de meninas e meninos na escola:

Sim! Ah, os meninos eram mais, ai sei lá! Parece que os meninos têm mais carta branca na escola do que as meninas, né? Mais liberdade! (CORREIA, 32 anos)

Correia coloca em evidência como a escola contribui para o cerceamento das meninas. Tal afirmação aparece em seu discurso ao afirmar que nesse espaço há a ausência de liberdade para o gênero feminino. Ainda hoje é corriqueiro escutarmos nas salas dos professores discursos de educadores escandalizados quando a menina não performa o corpo dócil, com movimentos e falas delicadas. De um modo geral, a escola lida com a indisciplina como um dos maiores problemas a serem superados, quando esta se manifesta nas meninas, as reações são de extrema reprovação. Educadas para não questionar, causa um pânico moral quando as mulheres não ocupam os lugares que foram historicamente e socialmente pensados para elas.

Assim, diante da autoridade conferida à escola, autoridade esta que na contemporaneidade se apresenta como política pública, o grande desafio que enfrentamos é lutar para que tais políticas garantam a existência da pluralidade de ideias, de gênero, sexualidades, religiões, raças. Nosso papel como educadores vai muito além de garantir a aprendizagem de conteúdos sistematizados, mas também construir redes dialógicas que combatam a desumanização de todo e qualquer sujeito, sobretudo daqueles que vem sendo arrancado o status de vidas que merecem ser vividas.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não nomeio estas palavras como considerações finais, porque entendo que uma pesquisa é mais uma janela que se abre para novas significações. Assumo minha condição de sujeito precário e em constante transformação, o que tornam parciais as análises aqui produzidas. Com base no caminho teórico-metodológico que marcou esta pesquisa, pude dialogicamente tecer com as participantes os fios que conduziram os trajetos percorridos e, em um processo de alteridade, ressignificar questões tão caras à infância, ao gênero e à educação. Ancorada nas teorias da crítica feminista, não intenciono que os dados sejam respostas definitivas tampouco universais, de modo que é esse paradigma de produção de saber que objetivo problematizar.

Estar em contato com as narrativas das participantes da pesquisa, em diálogo com as teorias que fundamentam este trabalho, proporcionou um exercício instigante e desafiador, pois colocou-me diante da realidade de que a vida acontece nos meandros da contradição. A responsabilidade em lidar com as memórias de infância e, conseqüentemente, com as histórias que essas mulheres vêm construindo exige de mim mais que um comprometimento político teórico-metodológico, mas coragem para me deparar com medos, angústias, com nós que eram meus e, ao mesmo tempo, tão presentes nos enunciados delas. No decorrer deste trajeto, aprendi que o sentido da pesquisa está em desconstruir verdades absolutas, e apenas lançando mão de um olhar exotópico, o qual se dá, quando provido desse olhar do outro, reporto a mim mesma, é que pude compreender a precariedade que nos constitui como sujeitos.

Não pretendo que as narrativas das participantes as coloquem em condições de vítimas ou de algozes de si, ao contrário, lançando mão do lugar estratégico de poder que ocupo neste momento, busco nesta pesquisa visibilizar as histórias dessas mulheres. Os encontros com as participantes foram por elas relatados como um momento único em que puderam falar sobre questões tão caras e dolorosas. Recordo que, ao final de uma das entrevistas, a participante relatou que sentia um alívio por poder falar sobre acontecimentos que há anos a sufocava. O processo alteritário entre elas e eu possibilitou que ressignificássemos concepções, até então, enrijecidas por verdades absolutas.

A proposta desta pesquisa está centrada em compreender quais sentidos são produzidos na relação entre infância, gênero, religião e educação nas narrativas dessas mulheres. Posto isto, busquei ressignificar por meio de uma relação dialógica e alteritária olhares para os discursos presentes na escola, na família, na igreja, que têm produzido subjetividades pautadas em um único modelo de infância, assim como do gênero e da sexualidade, modelos estes pautados na heteronormatividade. Os enunciados das

participantes, produzidos por meio das entrevistas, evidenciaram o quanto a infância ainda se prefigura no imaginário social como uma etapa da vida em que inocência, amor e felicidade são vistos como garantias inalienáveis. Contudo, alguns relatos das participantes acerca das suas memórias de criança apontam contradições entre a infância vivida e a fantasia de uma infância idealizada.

Essa concepção da infância, como uma etapa da vida necessariamente feliz, torna-se problemática, pois ignora a existência das diferentes infâncias, tornando as crianças, por vezes, negligenciadas. As experiências vividas por cada participante são únicas e subjetivas, contudo, elas se aproximam diante do fato de, em todos os enunciados, a sexualidade se apresentar como um tabu. A negação da sexualidade, em conjunto com o discurso da proteção, tem privado crianças e jovens de receberem orientação que as façam construir uma relação saudável com seus corpos. Na contramão dessa necessidade, ao mesmo tempo que produzem um saber sobre a sexualidade, criam uma vigilância e um controle exacerbado sobre os corpos, sobretudo das meninas.

O discurso religioso judaico-cristão atravessa a produção subjetiva das quatro participantes da pesquisa, uma vez que, desde a infância até a vida adulta, todas estiveram em contato com esse dispositivo. Em meio a isto, tais discursos vêm produzindo sentidos para a vida das participantes, que, no mundo contemporâneo, têm sido afetados pelos anseios do capitalismo e das políticas neoliberais, transformando o exercício da fé como uma experiência individual. Diante disto, por vezes, nos enunciados das participantes, o sofrimento apresentou-se de forma determinista, pois elas disseram acreditar que todo acontecimento só é possível se for pela vontade de Deus. O discurso da proteção que legitima a violência, o qual, por diversas vezes aparece nos enunciados das participantes, também tem relações com a religião. Deus é o Pai-todo-poderoso que protege, sendo considerado a força superior que possui o domínio sobre a vida das pessoas. O gênero, por sua vez, como uma categoria estruturante da sociedade, atrelado ao discurso religioso, especificamente o cristão, ratifica a submissão do feminino perante o masculino, produzindo silenciamento e conformismo nas mulheres diante das violências vividas. A presença física do pai pouco apareceu nas narrativas das participantes, contudo a representação simbólica que o coloca na posição hierárquica de superioridade teve destaque.

Imersas em processos educativos, como a escola, a família, a igreja, as participantes foram constituindo o gênero numa concepção binária que se ancora na matriz heteronormativa, fato este que naturalizava Jhenifer ser chamada de “macho e fêmea”, Correia ter sua liberdade cerceada, assim como Fernanda sentir-se responsável pelos cuidados

do irmão mais novo. Atendo-me a escola como uma instituição que também produz subjetividades, esta apareceu na pesquisa como um espaço que re(produz) discursos normativos, expressões machistas, racistas, mas também onde há subversão da norma. A pesquisa aponta a necessidade de questionar hábitos que constituem as práticas dos agentes da escola, tidos como naturais ou como ações neutras cujos objetivos se encerram nas mesmas.

O heteropatriarcado capitalista, como um dos pilares que estruturam a sociedade, materializa-se nos enunciados das participantes como produtor de uma dependência financeira, emocional e psíquica das mulheres em relação aos homens. O sentimento de desamparo, por vezes, apareceu nas narrativas das participantes, sendo este marcado pelo abandono ou pela ausência de uma responsabilidade recíproca dos maridos, pais, irmãos.

Diante das questões que a pesquisa apresenta e do atual momento político que atravessamos no Brasil e no mundo ocidental, tem sido premente posicionarmo-nos em defesa da democracia e dos direitos que ela garante às categorias historicamente marginalizadas. Com o avanço de pautas conservadoras nas instituições políticas e a voracidade com que as políticas neoliberais vêm tornando mais precária a vida das pessoas socialmente vulneráveis, visibilizar temáticas, como infância, gênero, sexualidade, religião e educação, tornam esta pesquisa um ato político de resistência contra o sistema que há muito nos massifica.

Ocupando o lugar de professora da Rede Estadual de Educação e de Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação, pude compreender, ao longo da pesquisa, que o processo educativo não se restringe apenas à escolarização, mas, desde o primeiro momento em que chegamos ao mundo, somos educados pelas mais diversas forças. Dentro deste universo, a infância tem sido uma das categorias mais afetadas nessa disputa por sentidos, uma vez que as crianças são as únicas que não são autorizadas a falarem por elas mesmas. Diante disto, em tempos de um crescente desvelamento do conservadorismo e do fundamentalismo religioso, de uma crise política, moral e ética, a infância tem sido o principal alvo de disputas, vigilância e controle. Inúmeras vozes que compõem a teia social bradam em nome da proteção das crianças. Em contrapartida, paradoxalmente, as crianças são cada vez mais silenciadas e têm seus direitos violados. Neste cenário, às custas de muitos silenciamentos e violências, lutam bravamente para manter o *status quo* da “família tradicional brasileira”. Neste arranjo, mantêm-se a vida e os privilégios de alguns em detrimento do sofrimento e da morte de outros.

Assim, pensar o gênero em diálogo com as memórias de infância das mulheres participantes suscita em mim reflexões desafiadoras, sentimentos de alteridade, redes de semelhança entre os discursos e as interlocutoras. As narrativas das participantes em várias

situações cruzaram-se com as minhas memórias de infância, fazendo-me reconhecer nos discursos de outrem. Esse exercício dialógico oportunizou-me ressignificar as experiências vividas na infância, agora sob a ótica de um presente que se confronta com um passado, o qual já não se apresenta exatamente como no momento vivido. Desta forma, o gênero e a religião têm se mostrado como interrogantes para compreendermos os efeitos de ser menina/mulher numa sociedade estruturada numa matriz heteropatriarcal.

No bojo desta pesquisa, os diálogos com as participantes trouxeram à baila interrogações acerca da nossa responsabilidade como educadoras diante da tentativa de cerceamento das múltiplas expressões de gênero e sexualidade na infância. Posto isto, o discurso religioso aparece como elemento central nesta preocupação, pois mostra-se presente nas mais diversas instituições, incluindo a escola, revestido com uma capa de neutralidade e universalidade.

Por ora, diante das questões aqui suscitadas e sob a governabilidade do atual Presidente da República que entoa discursos autoritários, machistas, racistas, homofóbicos, torna-se cada vez mais legítima a construção de uma rede dialógica entre a escola, a universidade, os movimentos sociais organizados, bem como com todos os cidadãos brasileiros que defendem a equidade de direitos e reconhecem todas as existências passíveis de serem vividas.

## 6 REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. In: *História social da criança e da família*. Tradução por: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Dermi. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.18, n. 52, p.109-120, novembro, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução por: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias? *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. Em torno de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 2-9.
- BENJAMIN, Walter. A hora das crianças. *Narrativas radiofônicas*. Tradução por: Aldo Medeiros. 1. Ed. Rio de Janeiro: NAU, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENSUSA, Hilan. Observações sobre a libido colonizada: tentando pensar ao largo do patriarcado. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 12(1): 131-155, janeiro-abril/2004.
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BIROLI, Flávia. Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BURITY, Joanildo. Religião, política e cultura. *Tempo Social*. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 83-113.
- BUTLER, Judith. A vida psíquica do poder: teorias da sujeição. Tradução por: Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017 a.
- \_\_\_\_\_. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução por: Fernanda Siqueira. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução por: Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017 b.
- \_\_\_\_\_. *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética*. Tradução por: Rogério Bettoni. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017 c.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.
- CORRÊA, Victor Silva; VALE, Gláucia Maria Vasconcellos. Ação Econômica e Religião: Igrejas como Empreendimento no Brasil. *RAC*, v.21, n.1, p.1-18, jan./fev. 2017.

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

FERREIRA, Marcelo Santana. Passagens entre a escrita e a biografia em Michel Foucault e Walter Benjamin: contribuições éticas e metodológicas. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 966-981, set./dez. 2018.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e Estado laico. *Ciência e Cultura*, v. 60, p. 42-50, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução por: Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Tradução por: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução por: Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução por: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Imago. Rio de Janeiro, v. VII, p.135 – 222, 1989.

GAGNEBIN, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a História aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 7-19.

GEBARA, Ivone. *O que é Cristianismo*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. *O que é teologia feminista?* 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. *A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Vulnerabilidade, Justiça e Feminismos*. Antologia de textos/ Ivone Gebara. – São Paulo: Nhanduti Editora, 2010.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, v.26, n.1, p.61-73, 2014.

*Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, JANE, Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.139, p.507-524, abr./jun.,2017.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. Gênero e sexualidade no cotidiano escolar. In: SALGADO, Raquel Gonçalves; MARIANO, Carmem Lúcia; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Orgs.). *Gênero, sexualidade, diversidade e educação*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2016, p. 85-100.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, JANE, Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" -Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança *queer*. *Jangada-crítica, literatura, artes*, n. 1, Viçosa, p. 96-99, 2013.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? 1. ed. Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo do feminismo negro? 1. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2018.

ROSADO-NUNES, Maria José. Direitos, cidadania das mulheres e religião. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP. São Paulo, v.20, n.2, p.67-81, novembro, 2008.

RUBIN, Gayle. Tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política do sexo”. S.O.S Corpo, Recife, 1993.

SAINT-EXUPERY, Antoine de. O pequeno príncipe. Tradução por: Bruno Anselmi Matangrano. 1. ed. São Paulo: Pé da Letra, 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Leonardo Lemos de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 241-258, jan./abr., 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, n. 16, vol. 2, p. 5-22, 1990.

SEVERO, Cristine Gorski. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, n. XXV, v. VII, p. 45-60, 2008.

SOIHET, Raquel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

TIBURI, Marcia. Feminismo em comum: para todas, todes e todos. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista brasileira de educação*. Rio Grande do Sul, v. 17, n. 50, p.267-285, maio-ago. 2012.

## APÊNDICES

Quero compartilhar com os leitores e leitoras as palavras que exalaram de mim no encerramento desse ciclo, palavras lançadas ao vento e, que se mantêm abertas aos inúmeros sentidos.

### ADÉLIA

Escrever é se lançar num mundo de incertezas, de sensações, é jogar palavras ao vento e deixar que a semântica abra caminhos para sentidos controversos. Escrever é se expor, mas há possibilidade de existência sem exposição? A escrita de Adélia a levava para encruzilhadas de vida e morte provocadas pelo desejo de se fazer cidadã do mundo.

Alguns acham que a escrita é revelação e, por isso, a evitam, outros consideram a escrita libertação. Adélia escrevia sem pensar no desfecho, suas estórias aconteciam na contramão do esperado. Progressos lineares como as avenidas principais não a atraía, preferia a vida em espiral. Que mulher é essa? Monólogo, diálogo, polifonia! Será que posso nomeá-la no singular?

Os diálogos com Conceição, a Evaristo ou sua mãe, a fizeram compreender a escrita como eco das vozes outras que a possibilitou ser e estar no mundo. Estar mulher, estar homem, estar presa, estar solta, estar acorrentada, estar livre, estar feliz, estar triste, estar pranto, estar gozo. Até descobrir que viver foge a lógica do binário e a única oração em que o verbo ser se fez carne foi em ser camaleoa. Na vida, ela mais esteve do que foi, não era mulher para ser compreendida, apenas sentida, vivida, apreciada.

Adélia buscou a vida toda pela paz interior que diziam existir, converteu, desviou, velejou nas duas canoas, porque viver é contradição. Por que buscar a paz se era nos momentos de maior angústia que Adélia escrevia suas mais lindas palavras? Nunca soube compreender o que alimentava aquele vazio corrosivo, mas sabia extrair dele palavras de seda que cortavam como lâmina, paradoxos-ortodoxos que puniam e salvavam, redenção de sua alma tão aflita.

Caminhou, escreveu, amou, viveu, naquele dia não suportou a angústia, enforcou. Enforcou o silêncio, enforcou os julgamentos, enforcou o patriarcado, enforcou a religião,

enforcou as vozes outras e por último, arrancou a corda do pescoço, desceu do banco e viveu. Eu disse que Adélia não era mulher de ser compreendida, apenas sentida, vivida, apreciada.

### **Roteiro de Entrevista (aberta) com estudantes do Curso de Pedagogia**

Perfil das participantes:

Nome; idade; profissão; religião; região onde reside e pessoas com quem reside.

#### **Eixos norteadores**

- **Sobre a infância**

- ✓ Qual a configuração de sua família (com mãe e pai, só mãe, só pai, por avós, tios etc)?
- ✓ Você se lembra do que viveu na infância a partir de quantos anos?
- ✓ No grupo de crianças de sua família, havia mais meninas ou meninos?
- ✓ Os adultos da sua família deixavam as crianças brincarem livremente, meninas e meninos?
- ✓ Quando você era criança, sua família frequentava assiduamente alguma religião/Igreja? Qual?
- ✓ Você gostava de frequentar a Igreja? Por quê? (caso a resposta à pergunta anterior seja positiva)
- ✓ Você se lembra de alguma curiosidade na infância que não foi esclarecida por sua família? Deseja contar? Por que você acha que isto aconteceu?
- ✓ Havia assuntos que adultos de sua família não deixavam você conhecer? Quais? Quem foram esses adultos? Por que isto acontecia? O que você acha disto?
- ✓ Você era proibida de fazer coisas quando criança? Que proibições eram estas? Quem a proibia? Por que estas proibições aconteciam? O que você acha disto?
- ✓ Você sofreu algum preconceito ou discriminação quando era criança? Você deseja contar o que aconteceu? Por que você acha que isto aconteceu?
- ✓ A que lugares você ia quando era criança? Quais os lugares que você mais gostava de ir? Por quê? Com quem você ia?
- ✓ O que você mais gostava de fazer quando era criança? Por quê?
- ✓ Com quem você mais gostava de estar quando era criança? Em que situações? Por quê?
- ✓ Como foi ser criança para você?
- ✓ Como foi ser menina na infância?
- ✓ Você percebia diferenças na forma como meninas e meninos eram tratados, quando era criança? Quais? Por que essas diferenças aconteciam? O que você acha disto?
- ✓ O que é ser criança para você?
- ✓ Você gosta das suas memórias da infância? Pode contar algum momento marcante dela? Por quê?

- ✓ Se você pudesse voltar no tempo, você gostaria de mudar algo na sua infância? Se sim, o que você mudaria? Por quê?
- **Infância na escola:**
  - ✓ Com quantos anos você foi para a escola?
  - ✓ Você gostava de ir para a escola? Por quê?
  - ✓ Que experiências na escola marcaram a sua vida? Você deseja contar algumas delas?
  - ✓ Você teve amizades com meninas e meninos? Com quem você fez mais amizades: meninas ou meninos? Por que você acha que isto aconteceu?
  - ✓ A escola costumava realizar práticas religiosas: rezar, cantar hinos, comemorações? O que você achava disto quando era criança? O que você acha disto hoje?
  - ✓ Como você foi como aluna?
  - ✓ Você se lembra de alguma curiosidade na escola que não foi esclarecida por seus professores? Deseja contar? Por que você acha que isto aconteceu?
  - ✓ Você era proibida de fazer coisas na escola? Que proibições eram estas? Quem a proibia? Por que estas proibições aconteciam? O que você acha disto?
  - ✓ Você sofreu algum preconceito ou discriminação na escola? Você deseja contar o que aconteceu? Por que você acha que isto aconteceu?
  - ✓ O que você mais gostava de fazer na escola? Por quê?
  - ✓ Com quem você mais gostava de estar na escola? Em que situações? Por quê?
  - ✓ Você percebia diferenças na forma como meninas e meninos eram tratados na escola? Quais? Por que essas diferenças aconteciam? O que você acha disto?
  - ✓ Como foi ser menina na escola?
- **A mulher que hoje sou**
  - ✓ O que é ser mulher para você?
  - ✓ Para você, como é ser mulher em nossa sociedade?
  - ✓ Atualmente, você se considera uma pessoa religiosa? Frequenta alguma Igreja? Se sim, qual?
  - ✓ O que a religião representa na sua vida hoje?
  - ✓ Como você se vê no tocante à etnia/raça: branca, negra, “parda”, indígena?
  - ✓ Você gosta do seu corpo? Mudaria algo nele? Por quê?
  - ✓ Você frequentou a escola até o Ensino Superior ininterruptamente? Se não, por que o processo foi interrompido?
  - ✓ Como estudante de Pedagogia e futura professora, como você vê a educação de crianças hoje? O que você considera importante para ser trabalhado com as crianças na escola? O que você mudaria na educação escolar de crianças hoje?

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**Infância, gênero e religião nas memórias de mulheres na formação em pedagogia**”.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que será realizada. Sua colaboração para este estudo é muito importante, mas a decisão de participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com os responsáveis pela pesquisa.

A pesquisa tem por finalidade compreender acontecimentos vividos na sua infância, que estão relacionados à religião e às questões de gênero, as quais remetem a modos de ser mulher e homem na nossa sociedade.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas abertas que serão registradas por meio de gravador de voz. Serão realizados três encontros individuais com cada participante. Após os três encontros, será realizado mais um em que cada participante, individualmente com a pesquisadora, poderá rever e, caso sinta necessidade, reescrever as entrevistas transcritas, as quais serão previamente enviadas a cada uma das participantes. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa, inclusive na sua divulgação.

Antes de iniciar as entrevistas abertas, você será informada quanto ao objetivo da pesquisa, sobre o sigilo de sua identificação e sobre o fato de que os dados serão utilizados apenas para fim de estudos científicos, bem como de que não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa.

Serão seguidos todos os princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme descrito na resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, de modo que esta pesquisa já foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso/ Câmpus de Rondonópolis e teve aprovação deste órgão.

Após estas explicações, uma leitura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será realizada, apresentarei a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e, se houver alguma dúvida, esta será solucionada. Por fim, com a assinatura deste termo, você, estudante de Pedagogia, poderá participar da pesquisa, que será realizada no local onde acontecem as aulas do Curso de Pedagogia, no polo de extensão de Rondonópolis ofertadas pela ISALBE – Instituto Superior Albert Einstein.

A pesquisadora é a mestranda Patrícia Alves Santos Oliveira, que está sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Gonçalves Salgado, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis.

Todos os dados gerados nesta pesquisa serão mantidos em sigilo e apenas a pesquisadora terá acesso a eles. Cada participante receberá um pseudônimo e não terá nenhuma identificação que permita associá-lo a um participante em particular. Caso você queira, poderá ter acesso aos resultados individuais. Os resultados da pesquisa serão preservados e, ainda assim, sua identidade.

Quanto aos riscos da pesquisa, declaro que estes serão mínimos, uma vez que as participantes poderão se sentir constrangidas durante as entrevistas. Se houver o constrangimento de sua parte, a pesquisadora irá interromper a atividade.

Como benefícios, espera-se que, a partir desta pesquisa, sejam produzidos conhecimentos que possam ser esclarecedores de preconceitos e discriminações, relacionadas às questões de gênero, que vivemos em nossa sociedade e que deem bases para enfrentá-los nos contextos educativos. Especialmente para você, que é estudante de Pedagogia, tais conhecimentos podem ser de grande valia, no que diz respeito à sua atuação profissional futura como docente.

Não haverá qualquer tipo de despesas no que tange a materiais ou testes. Ao assinar este Termo de Consentimento, você não está abrindo mão dos seus direitos legais.

Através deste documento, fica assegurado o direito da Sr<sup>a</sup> \_\_\_\_\_, que terá todos os esclarecimentos relativos à pesquisa garantidos, incluindo a metodologia utilizada, em quaisquer momentos e situações que forem necessários. A partir do momento em que você, estudante participante da pesquisa, não desejar mais fazer parte desta, reservamo-lhe o direito de retirar o seu consentimento, livre de sofrer qualquer penalidade ou danos, quaisquer que sejam.

Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra via, com a pesquisadora.

Qualquer dúvida ou por qualquer outro motivo necessitar de orientações a respeito da pesquisa, antes e durante o seu curso, você poderá entrar em contato com: Patrícia Alves Santos Oliveira, telefone (66) 996596747, email [profpatricia26@gmail.com](mailto:profpatricia26@gmail.com), com a professora orientadora Dr<sup>a</sup> Raquel Gonçalves Salgado, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Câmpus de Rondonópolis (telefone: 66 3410-4035) ou com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFMT/Câmpus de

Rondonópolis (telefone: 66 3410-4153), localizado na Rodovia MT 270, s/n, Parque Sagrada Família, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78735-910.

Eu, \_\_\_\_\_,  
estudante do Curso de Pedagogia, ofertado pela ISALBE no polo de extensão de Rondonópolis, inscrita sob o RG: \_\_\_\_\_, Idade:\_\_\_\_\_, Naturalidade: \_\_\_\_\_, voluntária, dou consentimento livre e esclarecido, para participar da pesquisa acima, após ser devidamente esclarecida, para que façam os procedimentos necessários a esta pesquisa e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos, a fim de que estes sirvam para beneficiar a ciência e a humanidade. Declaro que recebi via do presente Termo de Consentimento.

Rondonópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2018.