

MAPAS DO

sensível

**Gênero, Ensino e outras
intersecções na História**

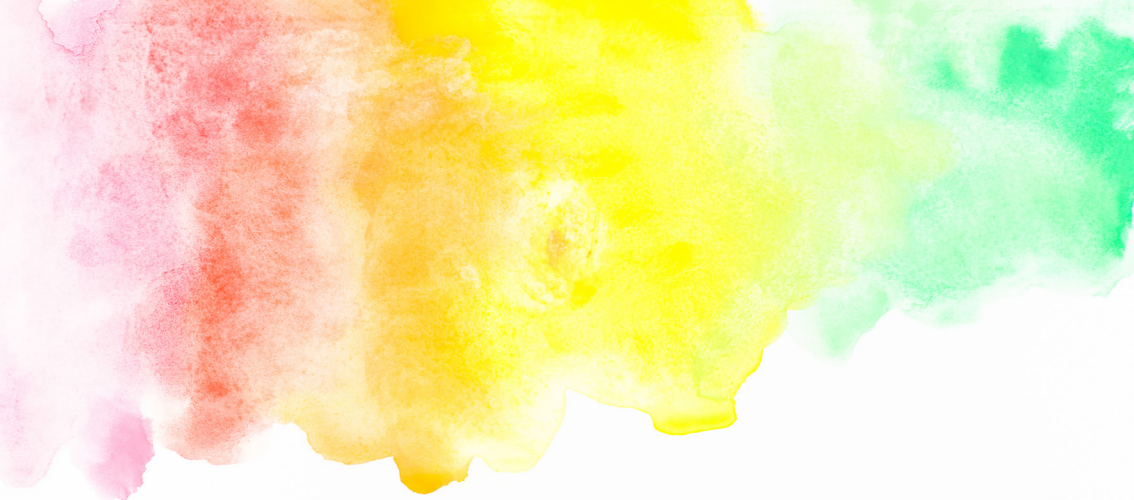
Ana Carolina Eiras Coelho Soares

Aurélio Inácio Faria

Leandro Garcia Costa

Organizadores

paruna



MAPAS DO *sensível*

Gênero, Ensino e outras intersecções na História

Ana Carolina Eiras Coelho Soares

Aurélio Inácio Faria

Leandro Garcia Costa

Organizadores

paruna

© Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Aurélio Inácio Faria, Leandro Garcia Costa (Orgs), 2025.
Qualquer parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada de forma gratuita, por meio eletrônico, fotocópia e outros, desde que citada a fonte.
A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.
A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é decisão dos autores.

S676 SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Mapas do sensível: gênero, ensino e outras intersecções na História / Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Aurélio Inácio Faria, Leandro Garcia Costa (Orgs). São Paulo: Paruna Editora, 2025. 291f.

ISBN: 978-65-85106-69-6

1. Educação. 2. Gênero. 3. História. I. Prefácio: . II. Título.

CDD: 370.193 – CDU: 37.01:94-055.2/.3



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Revisão e Normalização Textual:
Autores / Paruna Editorial

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial



Paruna Editorial
Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento
CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Fone: 11 97958-9312
www.paruna.com.br



Prefácio

No semestre de 2025/1, eu e Ana Carolina Eiras Coelho Soares (da Universidade Federal de Goiás) oferecemos uma disciplina optativa para um grupo de primeiras/os estudantes do Doutorado Profissional em Ensino de História. Intitulava-se “Seminário Temático: Ensino de História e Relações de Gênero”. A turma tinha doze estudantes advindas/os de várias universidades do Brasil que, nas terças-feiras à noite, se reunia para as aulas em ambiente virtual (da UFRJ). Foram muitos debates em torno de questões de gênero e Ensino de História: desde as primeiras definições sugeridas por Joan Scott, passando pela interseccionalidade de classe, raça/etnia, geração, sexualidade e outros marcadores que constituem diferenças sociais, tratamos de representações de masculinidade e feminilidade, materiais didáticos de História e práticas pedagógicas que incluem o Gênero como categoria de análise para pesquisas em Ensino de História. Foram tão profícuos os debates que, entre alguns estudantes veio a ideia de fazermos uma coletânea de textos – considerando a produção de artigos relacionados às suas pesquisas ao final da disciplina.

Do grupo, metade abraçou o projeto do livro: Leandro Garcia e Aurélio Faria (UFG), que tomaram a liderança da organização junto com Ana Carolina Coelho, mais Gustavo Castro e Vera Dockhorn (UFMT), Thamires Santos (UFNT) e Rosângela Romano (UEM) concordaram em publicar seus textos. Eu e Ana Carolina mediamos

algumas dificuldades de organizar um livro pela primeira vez para a turma e ainda convidei mais algumas orientandas para engrossar o escopo do livro. Dessa maneira, somaram-se ao grupo: Dejenana Campos e Valeska Bassi, que já são doutoras, e Manuela Arruda, doutoranda, encerrando seu último semestre – as três pela UFMT. Entendemos que, por várias circunstâncias pessoais, sobretudo relacionadas aos prazos, algumas e alguns não conseguiram enviar seu texto para esta coletânea.

Embora as pesquisas de Dejenana e Valeska não estejam em diálogo direto com o Ensino de História como as demais, o que há em comum são os debates de gênero e as indicações de fontes que podem ser utilizadas em pesquisas e abordagens para a educação básica e para a vida. No mais, com o acréscimo do capítulo de Ana Carolina Eiras, somaram-se os dez capítulos que formam essa coletânea intitulada: **Mapas do sensível: Gênero, Ensino de História e outras intersecções.**

A realidade social de violência contra as mulheres e as identidades de gênero não heteronormativas são consequências do preconceito, desinformação e falta de empatia – comportamentos socialmente aprendidos e construídos no decorrer da história, e se apresentam no nosso cotidiano, sendo a escola um lugar onde as desigualdades estão presentes, na história de vida das/os estudantes, nos discursos, falas e até mesmo em processos educacionais.

Por isso, ao lecionar e escrever, estivemos inspiradas na defesa de estratégias e reflexões críticas defendidas também por bell hooks, em *Ensinando a transgredir* (2013). Ela falava da importância de nos movimentarmos contra as fronteiras do racismo e do sexismo por meio de uma educação como prática de liberdade. Para tanto, nos juntamos para trazer esses textos engajados no debate de gênero, quando ainda vivemos em uma cultura patriarcal de dominação masculina, e interseccionamos em favor de uma educação antirracista e anticolonialista.

Nesse sentido, a escola é um espaço estratégico para desconstruir as narrativas violentas de gênero. É imperativo construir uma crítica sobre o currículo e os materiais didáticos, criar espaços de diálogos saudáveis sobre masculinidades, monitorar sinais de misoginia ou homofobia sem estigmatizar estudantes. É preciso, portanto, estarmos vigilantes às redes sociais que provocam isolamento social e propagam discursos de ódio. Também é urgente fortalecermos as relações entre escolas e famílias, com ações engajadas para criarmos uma cultura de paz, colaboração, respeito e coletividade.

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, com o Mestrado e, a partir de 2025, com o Doutorado, indica, com essa obra, um caminho possível de conexão de uma grande rede nacional para produção de conhecimento partilhado e ampliado que serve de referência para todas/os as/os professoras de História.

São muitos os desafios em tempos de desalentos, tanto para professoras/es que enfrentam a concorrência das mentiras (fontes inventadas, notícias distorcidas e informações apressadas e prontas de Inteligência Artificial), quanto para estudantes que buscam titulação até o nível mais elevado (doutorado), sem perspectivas ou certezas profissionais. Ainda, para as autoras e autores que alcançaram sua efetivação enquanto professoras/as da rede pública, como as/os que formam essa coletânea, não há segurança de uma carreira tranquila, sem perseguições políticas ou de cumprimento da carreira, com direitos de licenças remuneradas ou até aposentadoria. Às vezes, nos sentimos solitárias/os tentando romper o muro estrutural que exclui tanta gente, mas é esse espírito de comunidade que nos impulsiona, nos faz acreditar e ter esperanças em dias melhores para a humanidade.

Ana Maria Marques

Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História – Universidade Federal de Mato Grosso

Introdução ... 8

Ensaaios

Entre normas e sensibilidades: dissonâncias entre a BNCC e o PNLD e suas implicações para o Ensino de História e Relações de Gênero ... 19

Ana Carolina Eiras Coelho Soares

Vozes que cantam e curam: mulheres rappers indígenas e a reexistência no Ensino de História ... 53

Aurélio Inácio Faria

Feminismo em Mato Grosso e a questão do voto (1931-1934): um debate historiográfico ... 82

Dejenana Keila Oliveira Campos

Corpos em cena, violência e desejos em silêncio: a representação das *gays* na pornochanchada durante a ditadura militar brasileira ... 113

Gustavo Gabriel da Silva de Castro

História, estigmas e preconceitos: HIV/AIDS, raça, gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo ... 137

Leandro Garcia Costa

Notas sobre o campo da história das mulheres no Brasil: Tereza de Benguela e a urgência da Lei 14.986/2024 ... 162

Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva

Educar com escuta, agir com responsabilidade: branquitude e práticas antirracistas em debate ... 187

Rosângela Santos Romano

A exceção feminina no governo da China imperial: o governo de Wu Zhao ... 209

Thamires Pâmela Filgueiras Santos

O caminho para a (in)felicidade: as mulheres, o casamento, a maternidade e o desquite em Cuiabá no século XX ... 226

Valeska Bassi de Souza

Jovita Feitosa e Elisa Lynch – a resistência e os usos político/militares do feminino na Guerra do Paraguai/Guerra Guasu ... 255

Vera Lúcia Nowotny Dockhorn / Ana Paula Squinelo

Sobre as/os autoras/res ... 290



Introdução

Vivemos um momento histórico em que as estatísticas da violência de gênero e da LGBTfobia no Brasil revelam a urgência de repensar as práticas sociais, culturais e educacionais que sustentam essas desigualdades. Em 2023, embora os homicídios dolosos de mulheres tenham apresentado uma pequena redução, a taxa de feminicídios cresceu, alcançando 1,4 por 100 mil mulheres¹. Em 2024, o país atingiu o maior número de feminicídios desde a criação do tipo penal em 2015, registrando 1.492 mulheres assassinadas, o que equivale a uma média de quatro mortes por dia, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública². Esses dados expõem a permanência de uma violência estrutural de gênero, que se mantém mesmo quando há redução na criminalidade geral. O recrudescimento desse tipo de agressões evidencia que as relações desiguais entre homens e mulheres continuam sendo reproduzidas em diversos âmbitos da sociedade, inclusive na escola, exigindo um olhar atento e crítico por parte dos educadores(as) e pesquisadores(as) comprometidos com a transformação social.

Paralelamente, o Brasil também se destaca de forma alarmante como um dos países mais violentos do mundo contra a população LGBTQIAPN+. Relatórios recentes de organizações como a ANTRA³

1 <https://fontesegura.forumseguranca.org.br/feminicidios-em-2023/> acesso em 11.11.2025

2 <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/feminicidio-bate-recorde-no-brasil-em-2024-diz-estudo/>. Acesso em 11 nov. 2025.

3 <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-e-travestis-aponta-dossie/>. Acesso em 11 nov. 2025.

e o Grupo Gay da Bahia⁴ evidenciam um cenário de extrema vulnerabilidade e invisibilidade para pessoas LGBTQIAPN+, com um crescimento significativo – e ainda subnotificado – dos casos de violência e assassinatos contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais ao longo das últimas décadas, revelando a continuidade e o agravamento das violações de direitos humanos dirigidas a esses grupos. 21Em 2024, a média foi de uma morte violenta a cada 30 horas, e o Disque 100 registrou mais de 33 mil violações de direitos contra pessoas LGBTQIAPN+. ⁵ As vítimas mais frequentes são mulheres trans e negras, alvo de agressões físicas, psicológicas e sexuais, muitas vezes cometidas dentro do próprio círculo familiar. Apesar de avanços institucionais, como a criminalização da homofobia e transfobia pelo STF e a sanção da Lei n. 14.994/2024, que agravou as penas para o feminicídio, a subnotificação e a cultura do preconceito ainda impedem respostas eficazes.

As ofensivas recentes às políticas de gênero e à liberdade educacionais revelam que a escola continua sendo um espaço de disputa de sentidos e memórias. Isso demonstra o quanto o Ensino de História se torna um campo de lutas ideológicas. A urgência de discursos anticientíficos e moralizantes nos últimos anos reforça a necessidade de defender uma educação crítica, plural e democrática do Ensino de História, renovando o compromisso com a defesa da vida, do respeito às diferenças e da construção de uma memória que não silencie ninguém.

Esta obra, portanto, nasce de uma inquietação e uma necessidade de compreender o papel da educação e do Ensino de História como campos de resistência e reconstrução simbólica, capazes de desafiar os discursos normativos e propor práticas pedagógicas que afirmem a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças.

4 <https://static.poder360.com.br/2021/05/Observatorio%E2%80%90de%E2%80%90Mortes%E2%80%90Violentas%E2%80%90de%E2%80%90LGBTI-13mai2021.pdf>. Acesso em 11 nov. 2025.

5 <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2024/05/6859485-combate-a-lgbt-fobia-brasil-registra-mais-33-mil-violacoes-so-em-2024.html>. Acesso em 11 nov. 2025.

O conjunto de ensaios aqui reunidos foram produzidos no âmbito da disciplina “Seminário Temático – Ensino de História e Relações de Gênero”, cursada no primeiro semestre de 2025 no Programa de Doutorado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, sob a condução das professoras doutoras Ana Maria Marques e Ana Carolina Eiras Coelho Soares. Esses textos representam, além de um exercício de reflexão acadêmica, uma proposta de intervenção crítica no Ensino de História, ao considerar o gênero como categoria central de análise e como perspectiva ético-política para transformar as práticas escolares.

A partir das discussões e reflexões sobre como as narrativas históricas, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas contribuem para a criação e manutenção das desigualdades de gênero, a disciplina possibilitou o diálogo entre o Ensino de História, relações de gênero e interseccionalidade. Isso se deu a partir de uma ementa que integra tópicos como sujeito histórico, marcas de gênero, interseção com classe, raça/etnia, geração e sexualidade. Sendo assim, o percurso formativo criou um espaço para discutir como as identidades e diferenças são produzidas, representadas e ensinadas ao longo da história.

Esta coletânea foi concebida com o propósito de registrar e compartilhar as experiências de professores-pesquisadores(as) que atuam na educação básica. A partir das práticas e reflexões desenvolvidas no âmbito do ProfHistória, transformamos vivências escolares em análises acadêmicas que dialogam com os desafios contemporâneos do ensino. Nosso objetivo é oferecer aos leitores(as) não apenas reflexões teóricas, mas também metodologias e caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, comprometidas com a equidade e a justiça social. Os ensaios, aqui apresentados, evidenciam a variedade de pontos de vista e vivências dos pesquisadores(as) que, em interação com as leituras, discussões e provocações teóricas das professoras, elaboraram análises que conectam teoria e prática docente.

Os textos surgem de um campo em tensão, em que se entrelaçam a história, a educação e a crítica feminista, com o objetivo de promover uma formação histórica plural, decolonial e atenta às desigualdades presentes no dia a dia escolar.

Portanto, os capítulos aqui reunidos demonstram como o Ensino de História pode (e deve) ser um espaço de resistência e reexistência, em que as vozes que foram historicamente silenciadas – mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e outras – são reinstauradas no núcleo da narrativa histórica. Ao abordar o gênero como uma categoria de análise, os textos apresentados expandem a compreensão das experiências humanas, desafiando as divisões rígidas entre masculinidades e feminilidades e questionando as normas que perpetuam as desigualdades.

O conceito de gênero foi discutido tanto em sua perspectiva teórica quanto prática, entendendo-o como um sistema de poder e significados que organiza as relações sociais e institucionais e não somente como uma diferença biológica ou cultural. Fundamentando-se em autoras como Joan Scott, Judith Butler, bell hooks, Sueli Carneiro, Kimberlé Crenshaw, Ana Maria Marques, Ana Carolina Eiras Coelho Soares e Patricia Hill Collins, os ensaios evidenciam como o Ensino de História pode ajudar na reprodução ou na transformação dessas estruturas. Priorizando a interação entre teoria e prática, busca-se a formação de perspectivas pedagógicas que considerem a escola tanto um espaço de disputas simbólicas quanto de criação e resistência. Dessa forma, os ensaios apresentados funcionam como exercícios de leitura crítica do presente, nos quais as vivências docentes e as preocupações acadêmicas se entrelaçam para explorar novas formas de ensinar e aprender História.

Presenciamos um cenário social que ainda é caracterizado por profundas desigualdades e discursos de intolerância. Por isso, se faz urgente reavaliar o Ensino de História com uma perspectiva interseccional, capaz de incorporar as dimensões de gênero, raça,

classe e sexualidade na interpretação dos processos históricos. Nesse sentido, o compromisso com a equidade e o respeito à diversidade se transforma em uma obrigação ética e política tanto para a formação de professores(as) quanto para a produção de conhecimento histórico. Assim, esses ensaios funcionam como testemunhos e proposições: testemunhos de uma época em que o campo do Ensino de História se transforma diante dos desafios atuais e proposições de trajetórias possíveis para uma prática pedagógica mais crítica, inclusiva e transformadora. Cada texto, de sua própria forma, reforça a função do(a) docente de História como intelectual público(a), dedicado(a) à criação de uma sociedade mais equitativa e democrática.

É importante ressaltar que a disciplina que originou o desejo de construção do presente livro, também incentivou uma reflexão acerca da presença e representação de gênero nos materiais didáticos, um tema frequentemente abordado nas pesquisas em Ensino de História. A partir dessa problematização, de como são representadas as figuras femininas e as masculinidades, os ensaios evidenciam a urgência de uma análise crítica dos conteúdos escolares e dos discursos visuais que formam o imaginário histórico dos(as) alunos(as). Ao identificar a falta ou distorção das representações de gênero, é possível sugerir outras possibilidades de abordagens pedagógicas pautadas em práticas onde o diálogo, a escuta e as vivências dos(as) indivíduos(as) que frequentam a escola são valorizadas. Pois, o Ensino de História, enquanto atividade cultural e política, é indispensável na formação de indivíduos(as) históricos(as) que têm consciência de sua posição nas relações de poder e nas batalhas por reconhecimento e direitos.

Essa coletânea carrega em si um caráter formativo e colaborativo, unindo algo extremamente relevante, a colaboração entre a universidade e a educação básica tendo em vista que os textos, elaborados em um ambiente coletivo de aprendizado e discussão, demonstram a eficácia de um programa como

o ProfHistória, que integra pesquisa e prática docente, além de reforçar a escola como um local legítimo para a produção de conhecimento histórico. Apontamos uma pluralidade de temáticas e abordagens que analisam, estudos sobre a inclusão da mulher e de grupos marginalizados, abordando suas narrativas e reflexões para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que proponham mudanças na prática do(a) professor(a), provocando alterações nos currículos e nos espaços de saber espalhados pelo Brasil. É salutar oferecermos alternativas que levem o(a) aluno(a) a pensar, pois suas contribuições fortalecem uma educação histórica crítica, valorizando a temática de gênero como uma categoria essencial das relações humanas. A articulação entre teorias que aproximam o Ensino de História das perspectivas de gênero e das abordagens interseccionais fortalece o compromisso educacional com a justiça social e o enfrentamento das estruturas patriarcais e hierarquizadas.

Ao reconhecer as experiências e saberes de grupos historicamente oprimidos, essa perspectiva reinventa o Ensino de História como prática crítica, inclusiva e decolonial, capaz de reconfigurar tanto o modo de ensinar quanto o de compreender a própria produção do conhecimento histórico. Fizemos, portanto, uma travessia por múltiplas histórias, sensibilidades e resistências entrecruzando os conceitos entre gênero, raça, sexualidade, poder e educação, propondo uma reflexão sobre o papel da História como campo de escuta e transformação social. Ao reunir pesquisas que percorrem arquivos, currículos, canções, corpos e memórias, a obra convida à construção de uma historiografia viva – crítica, afetiva e comprometida com o presente.

No capítulo *Entre normas e sensibilidades: dissonâncias entre a BNCC e o PNLD e suas implicações para o Ensino de História e Relações de Gênero*, Ana Carolina Eiras Coelho Soares analisa o descompasso entre o discurso normativo da BNCC e a materialidade pedagógica do PNLD. O texto revela como, apesar do discurso

da diversidade, as práticas curriculares ainda reproduzem modelos rígidos e omissos quanto às questões de gênero, raça e afetos. A autora propõe o conceito de *pedagogias dos sentimentos* como chave de leitura para compreender o currículo como tecnologia de sensibilidade, defendendo um Ensino de História capaz de integrar razão e emoção, pensamento e cuidado, ética e afeto.

Em *Vozes que cantam e curam: mulheres rappers indígenas e a reexistência no Ensino de História*, Aurélio Inácio Faria apresenta o rap indígena feminino como expressão de resistência política, cultural e pedagógica. As artistas Kaê Guajajara e Souto MC rompem os silenciamentos coloniais e ressignificam a ancestralidade por meio da palavra e do ritmo. O autor propõe uma pedagogia da escuta e da reexistência, que articula arte, territorialidade e Ensino de História, reafirmando a centralidade da Lei 11.645/2008 na valorização dos saberes originários e das vozes femininas indígenas.

O texto de Dejenana Keila Oliveira Campos, *Feminismo em Mato Grosso e a questão do voto (1931-1934)*, revisita o protagonismo feminino na luta pelo sufrágio e pela emancipação em Mato Grosso. A autora destaca o papel da Federação Mato-grossense do Progresso Feminino, do Grêmio Literário “Júlia Lopes” e da revista *A Violeta* como espaços de mobilização e visibilidade das mulheres cuiabanas. Ao recuperar essa trajetória, o texto evidencia a força de um feminismo pioneiro que, ao reivindicar o voto e a educação, questionou as bases patriarcais e ampliou os horizontes da cidadania no Brasil republicano.

Em *Corpos em cena, violência e desejos em silêncio: a representação das gays na pornochanchada durante a ditadura militar brasileira*, Gustavo Gabriel da Silva de Castro analisa as ambiguidades do cinema popular em tempos de censura e repressão. As pornochanchadas, ainda que marcadas por estereótipos, abriram frestas para a expressão de sexualidades dissidentes e para a crítica velada à moral heteronormativa do regime. O texto revela como o corpo gay, mesmo sob vigilância e ridicularização, tornou-se

espaço de resistência simbólica e cultural, contribuindo para o debate contemporâneo sobre diversidade e liberdade sexual.

O capítulo *História, estigmas e preconceitos: HIV/AIDS, raça, gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo*, de Leandro Garcia Costa, propõe uma reflexão sobre os efeitos sociais e simbólicos da epidemia de HIV/AIDS nas últimas décadas. A partir de uma abordagem interseccional, o autor demonstra como o vírus foi acompanhado por narrativas de exclusão e moralização, especialmente sobre corpos racializados e dissidentes. Ao entrelaçar discursos epidemiológicos, culturais e políticos, o texto aponta para a urgência de reescrever a história da AIDS no Brasil sob a ótica dos direitos humanos, da dignidade e da memória coletiva.

Em seguida temos o texto, *Notas sobre o campo da história das mulheres no Brasil: Tereza de Benguela e a urgência da Lei 14.986/2024*, Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva articula o percurso historiográfico do campo da História das Mulheres com a conquista recente da obrigatoriedade da Lei 14.986/2024, que institui a Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História. A autora toma Tereza de Benguela como símbolo paradigmático da luta pela visibilidade das mulheres negras na narrativa histórica, demonstrando que a nova lei é mais do que uma política educacional: é um gesto de reparação epistêmica e de legitimação de uma memória historicamente subalternizada.

Já no capítulo de Rosângela Santos Romano, intitulado *Educar com escuta, agir com responsabilidade: branquitude e práticas antirracistas em debate*, a autora reflete sobre o papel da branquitude no enfrentamento ao racismo estrutural. Amparada em autoras como Grada Kilomba, Cida Bento e Bárbara Carine, a autora propõe um deslocamento ético e pedagógico da branquitude, pautado na escuta ativa e na co-responsabilidade. A partir de experiências concretas e práticas educativas, o texto reivindica uma educação antirracista que vá além do discurso, enraizando-se em gestos cotidianos de desconstrução, aliança e reparação.

A narrativa *A exceção feminina no governo da China Imperial: o governo de Wu Zhao*, de Thamires Pâmela Filgueiras Santos, revisita a trajetória da única imperatriz da China, Wu Zetian, que governou durante a dinastia Tang no século VII. O texto examina as estratégias políticas e simbólicas de uma mulher que subverteu o confucionismo e utilizou o Budismo como ferramenta de legitimação do poder. Wu Zhao emerge, assim, como figura paradigmática de resistência e astúcia política, cuja trajetória desafia as concepções tradicionais sobre gênero e autoridade no mundo antigo.

Valeska Bassi de Souza investiga, em *O caminho para a (in) felicidade: as mulheres, o casamento, a maternidade e o desquite em Cuiabá no século XX*, a partir de processos judiciais e dados históricos, as dinâmicas de gênero e moralidade entre 1934 e 1971. O estudo revela como o casamento e o desquite se tornaram arenas de disputa entre os ideais patriarcais e os desejos de autonomia feminina. Ao cruzar estatísticas, narrativas e legislações, a autora evidencia o modo como as mulheres cuiabanas reinventaram suas possibilidades de vida entre os limites do Código Civil e as brechas da experiência.

Por fim, em *Jovita Feitosa e Elisa Lynch – a resistência e os usos político/militares do feminino na Guerra do Paraguai/Guerra Guasu*, Vera Lúcia Nowotny Dockhorn e Ana Paula Squinelo analisam as trajetórias de duas mulheres que desafiaram os padrões de gênero em meio ao conflito. Jovita Feitosa e Elisa Lynch foram, ao mesmo tempo, exaltadas e condenadas por suas escolhas, simbolizando o duplo vínculo entre heroísmo e transgressão imposto às mulheres. As autoras, dialogando com Joan Scott e Pierre Bourdieu, demonstram como as representações dessas figuras foram forçadas para sustentar discursos patriarcais e nacionalistas, mas também como suas histórias, revisitadas criticamente, abrem espaço para novas interpretações sobre o feminino e o político no século XIX.

Ler os ensaios desta coletânea reforça o compromisso de repensar o Ensino de História como uma prática transformadora, construída no encontro entre o conhecimento acadêmico e as experiências dos(as) professores(as). Os(as) autores(as) abordam temas que fazem parte do cotidiano escolar – como as representações de gênero nos livros didáticos, as estratégias para incluir sujeitos historicamente marginalizados e as disputas sobre memória e identidade – conectando reflexões teóricas e práticas pedagógicas concretas. Nossos textos desafiam os contornos eurocêntricos e colonialistas, configurando esta obra como um gesto político e pedagógico que amplia experiências e horizontes de interpretação histórica. Ao reconhecer e integrar saberes das civilizações originárias, afro-brasileiras, feministas, queer e antirracistas, afirmamos a legitimidade de outras epistemologias, capazes de deslocar o olhar hegemônico e construir um letramento histórico plural. Trata-se de valorizar vozes e formas de conhecimento que, historicamente silenciadas, revelam outras possibilidades de narrar, sentir e compreender o mundo. Por isso, convidamos o(a) leitor(a) a perceber o Ensino de História como um ato ético, estético e político – uma prática contínua de reconstrução do mundo, de si mesmo e do outro, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, plural, equitativa e democrática. Partindo daqui um convite a análise e o compartilhamento de saberes que inspirem novos diálogos e práticas que evidenciem o Ensino de História como um instrumento libertário, gerando conhecimento sobre as desigualdades, mas sobre tudo esperanças para a transformação da sociedade.

Boa leitura!

Ana Carolina Eiras Coelho Soares
Aurélio Inácio Faria
Leandro Garcia Costa

Organizadores



Ensaaios

Entre normas e sensibilidades: dissonâncias entre a BNCC e o PNLD e suas implicações para o Ensino de História e Relações de Gênero

Ana Carolina Eiras Coelho Soares

O presente capítulo analisa as dissonâncias entre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) no contexto do Ensino Médio, tomando como campo de observação o componente curricular de História e a abordagem das relações de gênero. Parte-se da hipótese de que há um descompasso estrutural entre o discurso normativo da BNCC – centrado em competências gerais, interdisciplinaridade e diversidade – e a materialidade pedagógica produzida pelo PNLD, ainda marcada por modelos disciplinares rígidos e por omissões temáticas em torno de gênero, raça e afetos.

A análise propõe uma leitura crítica do currículo como dispositivo moral e afetivo, articulando o conceito de *pedagogias dos sentimentos* (SOARES, 2022) à compreensão das políticas públicas educacionais como tecnologias de sensibilidade que moldam modos de sentir, ensinar e aprender. Ao final, teci algumas possíveis estratégias docentes e curriculares para a recomposição de uma prática pedagógica crítica, sensível e plural, capaz de integrar as

dimensões cognitivas, emocionais e políticas do Ensino de História e Relações de Gênero. Essa recomposição foi realizada em formato de tabela analítica concebida como instrumento pedagógico de leitura, comparação e criação. A matriz sintetiza o percurso metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa, reunindo as competências previstas pela BNCC, as abordagens efetivas identificadas nos materiais do PNLD 2026 e as propostas docentes voltadas à inclusão crítica das dimensões de gênero, diversidade e afetividade. Mais do que um quadro descritivo, a tabela opera como ferramenta de reconfiguração curricular, permitindo que o/a professor/a reconheça dissonâncias, proponha intervenções e registre evidências de aprendizagem sensível.

A organização em eixos – *dissonância identificada, ação corretiva, evidência de aprendizagem e observações docentes* – traduz o esforço de transformar o diagnóstico em ação, convertendo o currículo prescrito em campo de criação e escuta. Nesse sentido, a recomposição curricular, estruturada na forma de tabela, não apenas mapeia lacunas, mas projeta caminhos: ela propõe uma prática docente comprometida com a pluralidade, a emoção e a historicidade, reafirmando o Ensino de História e Relações de Gênero como espaço ético de construção de conhecimento e de sensibilidades.

Contexto analítico

As políticas educacionais brasileiras vêm consolidando, desde a década de 2010, uma lógica de regulação curricular centrada na homogeneização e no controle das práticas escolares. Entre os principais instrumentos desse processo estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), dispositivos centrais na definição do que se deve ensinar e aprender. Ambos afirmam compromisso com a equidade, a formação integral e o acesso ao conhecimento, mas

diferem significativamente em suas concepções e materializações. Enquanto a BNCC se propõe a orientar as aprendizagens essenciais e a promover a adaptação curricular às realidades locais, o PNLD traduz essas diretrizes em materiais didáticos padronizados, distribuídos nacionalmente e submetidos a critérios técnicos e editoriais rígidos. A distância entre os princípios que orientam a BNCC e os critérios de produção e seleção do PNLD revela um conflito que ultrapassa o plano técnico: trata-se de uma disputa por sensibilidades, valores e modos de ensinar e aprender, na qual o ideal de equidade se confronta com a lógica de padronização e controle que marca a política educacional contemporânea.

Ao analisar as incongruências entre a BNCC e o PNLD, a partir do campo de Ensino de História e relações de gênero, entendendo-as não apenas como falhas técnicas, mas como sintomas de disputas simbólicas, morais e afetivas, a hipótese central é que a distância entre as diretrizes normativas e os materiais didáticos expressa uma pedagogia moral implícita: enquanto a BNCC advoga a diversidade e a interdisciplinaridade, o PNLD reproduz padrões tradicionais de conhecimento, apagando diferenças de gênero, raça e classe e enfraquecendo a autonomia docente. Em especial, esse texto propõe compreender como essas políticas operam aquilo que denomino “pedagogias dos sentimentos” (SOARES, 2022) – dispositivos de poder e cultura que ensinam modos socialmente aceitos de sentir, desejar e se comportar através de discursos e práticas vividas no cotidiano, nesse caso, em todos os processos do Ensino de História, em suas habilidades e competências.

Por isso, analisar as dissonâncias entre a BNCC e o PNLD é urgente para compreender como as políticas curriculares contemporâneas afetam o Ensino de História e as abordagens sobre gênero. A padronização dos livros didáticos, embora necessária para garantir o acesso, pode restringir o campo da reflexão crítica e reduzir o papel do professor/a a mero aplicador de conteúdos.

Além disso, há implicações políticas e culturais profundas: os materiais didáticos aprovados pelo PNLD frequentemente silenciam ou simplificam debates sobre desigualdades de gênero, sexualidade e raça, reproduzindo uma pedagogia moral que naturaliza afetos hierarquizados – culpa, obediência, cidadania acrítica, medo e vergonha. Esses afetos são, como aponta a noção de *pedagogias dos sentimentos*, ferramentas de conformação social que moldam sensibilidades e delimitam as fronteiras do aceitável como parte de um projeto de regulação moral e emocional do sujeito escolar. Embora se apresentem como políticas voltadas à formação integral e à cidadania, ambos os dispositivos constroem, por meio da linguagem normativa e dos critérios avaliativos, uma gramática afetiva que organiza o sentir dentro de parâmetros socialmente aceitáveis. A BNCC, ao enfatizar valores como “respeito”, “responsabilidade” e “convivência”, legitima emoções consideradas positivas e socialmente desejáveis, ao mesmo tempo em que marginaliza afetos críticos – como a indignação, a raiva ou a revolta –, entendidos como incompatíveis com o ideal de harmonia e disciplina. O PNLD, ao traduzir essas diretrizes em narrativas e exercícios, reproduz essa hierarquia emocional, transformando o livro didático em um manual de conduta afetiva, onde a neutralidade é premiada e o conflito, suavizado.

Entre os afetos mais recorrentes mobilizados pelas políticas curriculares, destaca-se a culpa, que manifesta-se como emoção disciplinadora. Ao propor que o estudante “reconheça” seus privilégios ou “respeite” as diferenças, sem oferecer instrumentos analíticos para compreender as causas estruturais das desigualdades, o currículo induz à culpa moral individual, mas não à responsabilidade coletiva. Esse deslocamento do político para o pessoal cria um tipo de educação emocional que alivia o sistema de suas contradições, convertendo injustiças históricas em dilemas de consciência. A culpa substitui a crítica: os alunos aprendem a sentir-se responsáveis, mas não necessariamente a agir.

Outro afeto recorrente é a obediência, travestida de “respeito às regras”, “autonomia responsável” e “protagonismo juvenil”. Tanto a BNCC quanto o PNLD sustentam um discurso de liberdade regulada: o aluno deve ser protagonista, mas dentro dos limites do comportamento esperado e da narrativa já legitimada. Essa pedagogia da obediência se expressa nos livros didáticos por meio de atividades guiadas, textos sem polifonia e perguntas que exigem respostas previsíveis. A emoção dominante é a da conformidade – um afeto que mascara o medo do erro e a insegurança diante da autoridade. Em vez de promover a curiosidade e a dúvida, o currículo ensina a satisfação da resposta correta, convertendo o aprendizado em adesão.

A cidadania acrítica é outro efeito dessa pedagogia dos afetos hierarquizados. Nas diretrizes da BNCC, a cidadania aparece como valor central, mas raramente como prática política. O sujeito idealizado é o cidadão empático, tolerante e colaborativo – figuras emocionais que servem mais à manutenção da ordem do que à transformação social. Essa forma de cidadania emocionalmente domesticada desativa o conflito e naturaliza o consenso. O PNLD reforça esse modelo ao apresentar direitos e deveres de modo linear e moralizante, frequentemente omitindo as lutas históricas, os movimentos sociais e as disputas por reconhecimento que estruturam o campo dos direitos. Assim, o estudante aprende a associar cidadania a conduta e não a crítica, a gentileza e não à justiça. Nesse sentido, as emoções de medo e vergonha funcionam como dispositivos de controle e silenciamento em que a vergonha, muitas vezes implícita, está presente nas formas sutis de exclusão que os textos didáticos produzem ao ignorar corpos, experiências e identidades dissidentes. Quando a diversidade é tratada apenas como tolerância, e não como reconhecimento, ela se transforma em lembrança constante da diferença que deve ser contida. O medo, por sua vez, é o afeto que sustenta a neutralidade: medo de errar, de expor opinião, de confrontar a autoridade.

Esse regime emocional impede a emergência de pedagogias da coragem – como as defendidas por bell hooks – e fortalece as noções de obediência e docilidade, nas quais sentir adequadamente se confunde com aprender corretamente.

O resultado é um Ensino de História apático e sem emoções nutridas pela construção de um saber crítico e consciente. Ao problematizar tais dinâmicas, pretendo oferecer uma contribuição teórico-prática ao campo do Ensino de História, articulando as dimensões normativa, política e emocional do currículo como um espaço de disputa e invenção. As vozes das mulheres, das populações negras, indígenas e LGBTQIAPN+ aparecem frequentemente como notas de rodapé da História. Essa assimetria não é apenas uma lacuna de conteúdo, mas uma escolha política e emocional: ela comunica quem merece ser lembrado e quem deve permanecer invisível. Com isso, o currículo se converte em um dispositivo moral e afetivo – um mecanismo que ensina o que se pode sentir diante do passado e quais emoções são consideradas legítimas no presente. Os livros, ao estabilizarem o repertório de exemplos e valores, produzem sensibilidades normativas: a empatia controlada, a reverência à autoridade, a valorização da ordem. Em contrapartida, sentimentos como indignação, desejo de mudança ou estranhamento crítico são atenuados ou convertidos em “problemas de comportamento”.

Desde o século XIX, a cultura brasileira vem elaborando formas de ensinar emoções socialmente úteis – submissão, paciência, decoro – sobretudo às mulheres. A noção de *pedagogias dos sentimentos* (SOARES, 2022) ajuda a compreender esse fenômeno. Na contemporaneidade, políticas curriculares e manuais escolares reatualizam esses dispositivos em nome da “formação integral”, transformando o afeto em ferramenta de docilização. A dissonância entre BNCC e PNLD é, também, uma dissonância de sensibilidades: a primeira anuncia o reconhecimento da pluralidade; o segundo tende a reproduzir o conforto das velhas hierarquias.

A BNCC organiza a educação básica em torno de competências gerais e específicas, enfatizando a interdisciplinaridade, a cultura digital e o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos. Já o PNLD traduz essas orientações em produtos editoriais submetidos a critérios de padronização e avaliação técnica. Ao transformar diretrizes em objetos, o programa impõe uma lógica industrial ao processo pedagógico: o que era flexibilidade curricular torna-se sequência didática fixa, e o que se anunciava como abertura à diversidade se reduz a formatos uniformes. No campo do Ensino de História, essa padronização é particularmente problemática. A BNCC propõe compreender o passado em suas múltiplas temporalidades e sujeitos, mas os livros didáticos do PNLD continuam a privilegiar narrativas lineares, centradas em figuras masculinas e em perspectivas eurocêntricas.

Nesse sentido, outro aspecto relevante é a autonomia docente, que a BNCC reconhece como princípio, mas que o PNLD restringe na prática. Ao priorizar coleções com metodologias rígidas e sequências prontas, o programa desloca a centralidade da prática pedagógica para o livro, reduzindo o/a professor/a executor. Tal deslocamento compromete o sentido formativo do Ensino de História, que depende da escuta, da mediação e da interpretação. O currículo, que deveria ser espaço de criação coletiva, torna-se um roteiro previamente determinado, esvaziando o gesto político da docência. Além disso, a política de reutilização quadrienal das obras didáticas reforça o caráter conservador do PNLD. A lentidão das atualizações impossibilita que os materiais acompanhem debates emergentes – como as novas formas de antifeminismo digital, o crescimento das “tradwives”, ou as masculinidades nas redes. O resultado é uma História que se repete: o passado revisitado sem o presente em ebulição.

Dissonâncias entre a BNCC e o PNLD: estruturas, conceitos e métodos

As primeiras dissonâncias entre a BNCC e o PNLD são de natureza estrutural e se evidenciam na própria forma como cada documento concebe o currículo e a prática pedagógica. Enquanto a BNCC organiza a aprendizagem por áreas do conhecimento e defende um currículo flexível, interdisciplinar e adaptável à realidade das escolas, o PNLD traduz essas diretrizes em coleções didáticas rigidamente estruturadas, ancoradas em sequências temáticas fixas e submetidas a critérios de padronização editorial. Essa diferença de escala e propósito faz com que a promessa de integração entre saberes se converta, na prática, em compartimentalização. A estrutura do PNLD – com seu ciclo quadrienal de adoção e reuso dos livros – acentua a defasagem entre a atualização curricular desejada pela BNCC e a materialidade dos manuais, que permanecem estáticos diante das transformações culturais e políticas recentes. Soma-se a isso a tensão em torno da autonomia docente: se a BNCC pressupõe o protagonismo do/a professor/a como mediador e criador de experiências, o PNLD, ao centralizar o livro como referência normativa, tende a restringir o espaço de invenção pedagógica e a reduzir o exercício crítico do Ensino de História a um cumprimento metodológico.

Essa discrepância estrutural entre os dois documentos repercute diretamente na experiência escolar, sobretudo nas disciplinas que demandam interpretação crítica e sensibilidade histórica, como História e Relações de Gênero. Ao adotar um modelo de organização curricular que privilegia a uniformidade e a reprodutibilidade dos conteúdos, o PNLD reduz o potencial criativo do/a professor/a e neutraliza a dimensão política do ensino. Reitero a argumentação de que a rigidez das coleções compromete a construção de percursos próprios de aprendizagem e impede que a escola responda às urgências sociais e afetivas do presente – como

os debates sobre desigualdade, violências de gênero, racismo e intolerância. Em vez de favorecer a produção de sentidos, o livro didático, quando tomado como matriz única, cristaliza o conhecimento e domestica a emoção: os estudantes aprendem o que ocorreu, mas não são convidados a sentir, problematizar e historicizar as experiências humanas. A promessa de uma formação integral, central na BNCC, dilui-se, então, em práticas de adestramento cognitivo e moral, nas quais o passado é apresentado como narrativa fechada e o presente, como território interdito à crítica.

Essa lógica de padronização também tem efeitos sutis, porém profundos, na maneira como o conhecimento histórico é emocionalmente transmitido e moralmente legitimado. Ao privilegiar conteúdos estabilizados e narrativas lineares, o PNLD reitera um modelo de aprendizagem baseado na obediência intelectual e na contenção afetiva, em contraste com o ideal de autonomia e pluralidade proclamado pela BNCC. As sensibilidades históricas ensinadas aos estudantes passam, assim, por um filtro de neutralidade aparente, que esvazia o sentido de conflito e de contradição constitutivo da História. No campo das Relações de Gênero, essa neutralização se traduz na omissão de experiências dissidentes, na diluição de debates sobre corpo, desejo e poder e na resistência a temas que perturbam a moral escolar tradicional. O currículo, que deveria ser espaço de elaboração da diferença, torna-se instrumento de domesticação do olhar e das emoções. Ensinar História, nesses termos, converte-se em treinar memórias obedientes – um gesto que, ao eliminar o desconforto, também elimina a possibilidade de aprendizado transformador.

As dissonâncias conceituais entre a BNCC e o PNLD tornam-se ainda mais evidentes quando se examinam os sentidos de diversidade, cidadania e cultura digital que cada documento mobiliza. A BNCC, em sua formulação, propõe uma formação integral sustentada por valores democráticos e pelo reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos, culturais e sociais. O PNLD, porém, ao

ser operacionalizado em obras didáticas, frequentemente converte esses princípios em representações genéricas ou em abordagens episódicas, nas quais a diversidade surge como adorno ilustrativo, e não como eixo estruturante do conhecimento histórico. Essa diluição conceitual tem efeitos diretos sobre o Ensino de História e Relações de Gênero: as narrativas permanecem centradas no sujeito masculino, branco e nacional, enquanto experiências femininas, negras, indígenas e dissidentes aparecem apenas como “curiosidades” ou fragmentos sem densidade teórica. Além disso, a cultura digital – tratada pela BNCC como campo de reflexão crítica – é reduzida nos livros a um repertório instrumental, sem diálogo com as novas formas de sociabilidade, violência simbólica e pedagogias afetivas que atravessam o cotidiano dos estudantes. O resultado é um currículo emocionalmente empobrecido, que reproduz o conforto das antigas hierarquias sob o discurso da neutralidade e esvazia a potência transformadora da educação histórica como espaço de sensibilidade, conflito e reconhecimento.

Essa contradição conceitual evidencia que a tensão entre a BNCC e o PNLD não se limita à escolha de conteúdos, mas atravessa o próprio regime de sentidos que orienta o que se entende por “educação integral” e “formação cidadã”. Ao transformar a diversidade em tema e não em princípio epistemológico, o PNLD reafirma uma moral pedagógica que busca conciliar pluralidade e harmonia, sem enfrentar as assimetrias históricas de poder que constituem a sociedade brasileira. Essa operação gera uma espécie de “consenso moral ilustrado”: fala-se em respeito e tolerância, mas silencia-se sobre desigualdade e conflito. O resultado é uma cidadania domesticada, desvinculada da crítica social e da empatia histórica. Do mesmo modo, a cultura digital, reduzida a ferramenta de acesso e não de reflexão, impede que o aluno perceba as redes como espaços de disputa simbólica, de circulação de afetos e de produção de discursos que reforçam ou contestam normas de gênero. Assim, a promessa de pluralidade se converte em uma

pedagogia da neutralidade – uma neutralidade que, ao evitar o desconforto, perpetua o mesmo modelo de sensibilidade seletiva que a BNCC pretendia superar.

Nesse contexto, o que se evidencia é a permanência de uma lógica curricular que domestica o dissenso e transforma o conflito em ruído pedagógico, em vez de reconhecê-lo como potência formativa. O PNLD, ao traduzir as orientações da BNCC em produtos didáticos prontos, acaba por restringir o campo da experiência histórica à esfera do conteúdo, negligenciando o papel das emoções e das subjetividades na aprendizagem. O aluno é convidado a compreender os acontecimentos, mas raramente a se afetar por eles – e é justamente essa dessensibilização que compromete o vínculo ético entre conhecimento e vida. Ao eliminar o incômodo e evitar o confronto com as desigualdades que estruturam o passado e o presente, o material didático reforça uma pedagogia do consenso e esvazia o sentido emancipatório da educação histórica.

O Ensino de História e Relações de Gênero, quando reduzido a um inventário de fatos e datas, perde sua vocação política e afetiva: a de formar sujeitos capazes de sentir historicamente, de identificar-se com as dores e conquistas alheias, e de transformar a empatia em gesto de resistência. Ao transformar o conflito em anomalia e a emoção em obstáculo, o PNLD consolida uma pedagogia moral que regula tanto o que se ensina quanto o que se sente diante da História. O controle das emoções, expresso em narrativas neutras e em exercícios de interpretação previsíveis, produz uma atmosfera escolar de aparente serenidade, mas que encobre o silenciamento de dores coletivas e de experiências históricas dissidentes. O passado, filtrado por essa lógica, deixa de ser um território de disputa simbólica para tornar-se um espaço de reconciliação forçada. No Ensino de História e Relações de Gênero, essa moralização da emoção reforça a ideia de que determinados afetos – como indignação, desejo, raiva ou revolta – são

inadequados ao ambiente escolar, substituindo a crítica por uma ética de docilidade. Com isso, a História é despolitizada e o gênero, despotencializado: ambos perdem sua força de questionar as estruturas de poder e de interpelar os sujeitos sobre seus próprios lugares no tempo. O currículo, que deveria despertar consciência e empatia, passa a disciplinar sensibilidades, transformando o aprendizado em ritual de conformidade.

As dissonâncias metodológicas entre a BNCC e o PNLD revelam um descompasso entre o discurso da inovação e a permanência de práticas tradicionais no interior das coleções didáticas. A BNCC defende metodologias investigativas, o protagonismo discente e a integração entre saberes, mas o PNLD, ao consolidar os livros como principal mediador da aprendizagem, tende a reintroduzir a lógica da exposição e da memorização. A interdisciplinaridade, que deveria operar como princípio organizador, é muitas vezes reduzida a exercícios superficiais ou projetos “integradores” sem real articulação entre áreas. No Ensino de História, isso se traduz em atividades descontextualizadas, uso meramente ilustrativo de fontes e avaliações centradas em respostas previsíveis.

O professor/a/a/a, que a BNCC posiciona como autor de percursos e mediador crítico, encontra-se limitado por manuais que prescrevem sequências rígidas e estratégias uniformes, comprometendo a dimensão interpretativa e afetiva do ensino histórico. Essa distância metodológica produz um efeito ético e sensível: ao retirar do docente e dos estudantes a possibilidade de construir perguntas próprias, o PNLD enfraquece o exercício da imaginação histórica e, com ela, a capacidade de elaborar empatia, conflito e alteridade – elementos fundamentais para uma pedagogia do gênero e da memória comprometida com a pluralidade. A limitação metodológica imposta pela estrutura do PNLD também atinge o cerne da prática pedagógica: a liberdade de ensinar e o direito de experimentar. Embora a BNCC reconheça o professor/a/a/a

como sujeito de criação, o formato engessado das coleções didáticas transforma-o em executor de um roteiro previamente testado, minando sua capacidade de formular percursos próprios de aprendizagem. As atividades padronizadas, ao priorizarem a comprovação de competências mensuráveis, reduzem o ato de ensinar à administração de conteúdos e o ato de aprender à repetição de procedimentos. Essa lógica tecnicista contradiz o espírito investigativo que a BNCC defende e inibe abordagens que poderiam articular saber e sensibilidade, conhecimento e experiência. No caso do Ensino de História e Relações de Gênero, a metodologia padronizada desativa a potência afetiva da narrativa histórica: impede que o aluno perceba a História como processo vivo e que o/a professor/a a trate como campo de empatia e conflito. O resultado é uma pedagogia que uniformiza o tempo, silencia as emoções e converte o trabalho docente em uma rotina de reprodução, em vez de criação.

Essa domesticação metodológica, além de restringir o exercício criativo do/a professor/a, revela uma concepção de docência orientada pela lógica da eficiência e da mensuração, mais próxima da racionalidade administrativa do que da reflexão humanista que sustenta o Ensino de História. O professor/a, nesse modelo, deixa de ser um mediador entre o conhecimento e a experiência sensível dos estudantes para tornar-se gestor de resultados, responsável por cumprir metas e indicadores de desempenho. Tal deslocamento reduz a aula a um espaço de execução e controle, anulando a dimensão ética, estética e afetiva do ato de ensinar. No campo das Relações de Gênero, essa redução tem efeitos ainda mais perversos: apaga a complexidade dos debates, neutraliza as contradições do cotidiano e desmobiliza a capacidade de indignação – afetos indispensáveis à formação de sujeitos críticos e empáticos. O ensino, assim, se converte em performance burocrática, incapaz de provocar deslocamentos simbólicos ou emocionais. Romper com essa lógica exige restituir ao/a professor/a o direito de sentir

e pensar o currículo, transformando o planejamento pedagógico em gesto de autoria e resistência frente à normatização das sensibilidades.

A análise das dissonâncias estruturais, conceituais e metodológicas entre a BNCC e o PNLD permite compreender que o distanciamento entre ambos ultrapassa a esfera técnico-pedagógica e se inscreve em um campo mais profundo: o das sensibilidades e moralidades que atravessam o fazer educativo. Ao transformar diretrizes em objetos e orientações em mercadorias curriculares, o PNLD tende a reconfigurar o ideal plural da BNCC em práticas de homogeneização e controle. O resultado é um currículo paradoxal, que se apresenta como plural, mas que opera pela exclusão de vozes, afetos e experiências divergentes. No Ensino de História e Relações de Gênero, essa operação se materializa em um discurso emocionalmente neutro e epistemologicamente domesticado, que substitui a escuta pelo consenso e a alteridade pela repetição de modelos hegemônicos. Com isso, tanto a BNCC quanto o PNLD revelam-se instrumentos de uma mesma pedagogia moral, que ensina o que se deve sentir e o que se deve silenciar. Reconhecer essas dissonâncias é, portanto, o primeiro passo para desestabilizar o currículo como instância de normatização afetiva e reinscrevê-lo como espaço de criação crítica, sensibilidade histórica e emancipação docente. Superar essas dissonâncias implica compreender o currículo não como um roteiro a ser seguido, mas como um campo de disputa simbólica e emocional.

A verdadeira inovação educativa não está na adoção de novos materiais, mas na possibilidade de reinventar as relações entre conhecimento, corpo e afeto dentro da escola. Ao ressignificar a BNCC a partir da prática e ao tratar o PNLD como ponto de partida – e não como limite –, o/a professor/a recupera seu papel de autor e de mediador das sensibilidades históricas. Esse gesto de reapropriação é também um ato político: ensinar História e Relações de Gênero torna-se, assim, uma prática de escuta e de

resistência à homogeneização das emoções, uma forma de devolver complexidade à experiência humana e de afirmar o direito de sentir, pensar e narrar de outros modos. O enfrentamento das moralidades silenciosas que atravessam o currículo requer, portanto, uma pedagogia do sensível, capaz de transformar o conhecimento em vínculo, o conflito em aprendizado e o afeto em método de emancipação.

Assumir frontalmente que o currículo como campo de disputa simbólica significa reconhecer que toda prática educativa é também uma prática de poder e de sensibilidade. Nesse sentido, o professor/a que se recusa a reproduzir o silêncio imposto pelas políticas de padronização atua como produtor de contranarrativas – um sujeito que reintroduz o imprevisto, a emoção e a dúvida no espaço escolar. Essa postura desestabiliza o projeto de neutralidade que sustenta o PNLD e rompe com a lógica de controle afetivo que permeia a cultura escolar. Em vez de administrar emoções, o docente as politiza, transformando-as em matéria de reflexão histórica. Ao trabalhar com as experiências e as feridas sociais que atravessam o Ensino de História e Relações de Gênero – as desigualdades, os apagamentos, as violências e também as resistências –, ele reconfigura o currículo em experiência viva, em que aprender é, antes de tudo, exercitar a empatia crítica. Assim, a escola pode tornar-se não apenas o lugar da transmissão de saberes, mas o espaço da escuta e da invenção, onde a emoção se converte em força cognitiva e a sensibilidade em forma de conhecimento.

Nessa perspectiva, compreender o currículo como dispositivo moral e afetivo significa perceber que ele não apenas organiza conteúdos, mas também regula modos de sentir e de existir no espaço educativo. Cada escolha didática – do texto à imagem, da narrativa histórica ao silêncio sobre determinados temas – atua como uma lição emocional, um exercício de conformação sensível. As pedagogias dos sentimentos (SOARES, 2022) permitem desvendar esses mecanismos sutis de domesticação, mostrando

como a escola ensina, sob o disfarce da neutralidade, quais emoções são legítimas e quais devem ser reprimidas. Ao tornar visíveis esses dispositivos, o/a professor/a pode deslocar o eixo moral do currículo e reorientá-lo para a escuta e para o reconhecimento do outro. Assim, o Ensino de História e Relações de Gênero deixa de ser mera transmissão de valores e passa a constituir-se como um processo de produção de sentidos compartilhados – um espaço onde a emoção não é tratada como ameaça à razão, mas como condição para a construção do pensamento crítico, da alteridade e da liberdade.

Pensar o currículo como dispositivo moral e afetivo implica, principalmente, compreender que o ensino é também um regime de regulação das sensibilidades. A escola não apenas transmite conteúdos; ela organiza experiências, orienta emoções e estabelece fronteiras entre o que pode e o que não pode ser sentido, dito ou lembrado. O currículo, nesse sentido, funciona como uma gramática da afetividade social – um espaço em que se inscrevem as moralidades públicas, as hierarquias de valor e as pedagogias de gênero.

Na esteira de Joan Scott (1995), é possível afirmar que as relações de poder operam não apenas na esfera das instituições, mas na produção cotidiana das diferenças. A autora evidencia que o gênero é uma categoria útil de análise histórica precisamente porque desvela o caráter simbólico e discursivo das desigualdades. Aplicado ao campo curricular, esse princípio permite compreender como os materiais didáticos e as práticas pedagógicas não apenas representam o mundo, mas o constituem. Ao escolher quais corpos e emoções são dignos de aparecer, o currículo reitera uma pedagogia do olhar – uma política de visibilidade e invisibilidade que molda o modo como sentimos a História. As ausências, portanto, não são meros esquecimentos, mas estratégias de controle moral: o que não se ensina é o que se decide não sentir. É nessa dimensão que o pensamento de bell hooks (2013) oferece uma

ruptura radical. Ao propor o ensino como prática de liberdade, hooks desloca o centro da pedagogia para o campo do afeto e da experiência. Ensinar, para ela, é um ato de amor e coragem intelectual, que exige do educador não a neutralidade, mas a presença sensível e o engajamento ético com os sujeitos da aprendizagem. Essa pedagogia insurgente recusa a separação moderna entre razão e emoção, argumentando que todo conhecimento é também corporal e relacional. Incorporar essa perspectiva ao Ensino de História e Relações de Gênero é devolver à sala de aula o direito ao sentimento – o direito de se indignar, de se comover e de se reconhecer na dor e na alegria do outro. Ao aproximar as reflexões de Scott e hooks de sua própria formulação sobre as *pedagogias dos sentimentos*, pode-se afirmar que o currículo atua como uma tecnologia de subjetivação. Ele ensina a sentir dentro de parâmetros culturalmente legitimados, reforçando um ideal emocional de cidadão – empático, porém conformado; sensível, porém obediente. Romper com essa moralidade afetiva significa subverter a pedagogia da passividade e instaurar uma ética da escuta e do afeto crítico. Nesse sentido, o/a professor/a se torna um curador das emoções históricas: aquele que ajuda o estudante a reconhecer nos gestos, nas palavras e nas ausências do passado as marcas do poder e da resistência.

Assim, o currículo, quando lido a partir das pedagogias dos sentimentos, deixa de ser um instrumento de controle para se tornar um espaço de invenção. Ele passa a acolher a incerteza, o conflito e o desconforto como dimensões constitutivas do aprendizado histórico. Ensinar História e Relações de Gênero, nesse horizonte, é também ensinar modos de sentir – não para moralizar os afetos, mas para libertá-los da tutela da norma. Trata-se, portanto, de transformar o ato de ensinar em uma prática política de sensibilidade: uma pedagogia que compreende o afeto não como ornamento, mas como fundamento do pensamento e da liberdade. Ao aproximar as reflexões de Scott e hooks de sua própria

formulação sobre as *pedagogias dos sentimentos*, pode-se afirmar que o currículo atua como uma tecnologia de subjetivação. Ele ensina a sentir dentro de parâmetros culturalmente legitimados, reforçando um ideal emocional de cidadão – empático, porém conformado; sensível, porém obediente. Romper com essa moralidade afetiva significa subverter a pedagogia da passividade e instaurar uma ética da escuta e do afeto crítico.

Nesse sentido, o/a professor/a se torna um curador das emoções históricas: aquele que ajuda o estudante a reconhecer nos gestos, nas palavras e nas ausências do passado as marcas do poder e da resistência. Assim, o currículo, quando lido a partir das pedagogias dos sentimentos, deixa de ser um instrumento de controle para se tornar um espaço de invenção. Ele passa a acolher a incerteza, o conflito e o desconforto como dimensões constitutivas do aprendizado histórico. Ensinar História e Relações de Gênero, nesse horizonte, é também ensinar modos de sentir – não para moralizar os afetos, mas para libertá-los da tutela da norma. Trata-se, portanto, de transformar o ato de ensinar em uma prática política de sensibilidade: uma pedagogia que compreende o afeto não como ornamento, mas como fundamento do pensamento e da liberdade. Considerar o currículo sob essa perspectiva exige deslocar o foco das políticas e dos documentos para as práticas cotidianas em que ele se concretiza. É no espaço da sala de aula, na relação entre professor/a, estudantes e materiais, que as moralidades e afetividades curriculares se tornam observáveis. É nesse trabalho de mediação que o currículo deixa de ser apenas um documento normativo e passa a constituir-se como prática social situada, permeada por afetos, escolhas e interpretações que definem, a cada contexto, o que significa ensinar e aprender História e Relações de Gênero.

Entre o prescrito e o ensinado: uma possível análise crítica, propostas e questões de gênero

A tensão entre a autonomia escolar e a padronização imposta pelo PNLD tem implicações diretas nas questões de gênero e diversidade, sobretudo porque os temas relacionados às desigualdades históricas e às experiências subalternizadas dependem fortemente da contextualização local para adquirirem densidade pedagógica. O currículo nacional, ao definir competências amplas e universais, corre o risco de tratar gênero, raça e sexualidade como “tópicos opcionais” ou “exemplos ilustrativos”, e não como dimensões estruturantes da vida social. Nesse cenário, a autonomia das escolas é condição necessária para reintroduzir o debate sobre gênero a partir das realidades concretas – das desigualdades regionais, das violências simbólicas e das relações de poder que atravessam o cotidiano dos estudantes. Limitar essa autonomia significa, portanto, reproduzir o mesmo processo histórico de silenciamento das vozes femininas, negras e dissidentes que a História crítica vem tentando desvelar.

A centralização dos materiais didáticos, quando não acompanhada de políticas de formação docente crítica, tende a reforçar uma pedagogia moral da neutralidade – aquela que evita o conflito e privilegia afetos “seguros” como harmonia, respeito e tolerância. Essa moralidade aparente, embora se apresente como inclusiva, funciona muitas vezes como mecanismo de contenção do debate de gênero, deslocando questões estruturais para o campo da convivência individual. Ao retirar do/a professor/a a possibilidade de adaptar o currículo, o PNLD restringe também a abordagem das pedagogias do corpo, do afeto e da diferença, elementos fundamentais para o Ensino de História e Relações de Gênero. Assim, a ausência de contextualização local não é apenas uma limitação técnica: é uma forma de despolitização da educação, que transforma problemas sociais em temas neutros e esvazia o potencial emancipatório da escola.

Garantir a autonomia docente e a adaptação local do currículo significa, portanto, preservar o espaço da escola como território de elaboração simbólica e afetiva. Ao revisitar os materiais do PNLD com um olhar crítico, o/a professor/a pode transformar o livro didático em ponto de partida, e não de chegada, criando práticas que reflitam os desafios contemporâneos das relações de gênero – como a violência contra mulheres, a masculinidade tóxica, as desigualdades no trabalho e a misoginia digital. Essa contextualização não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também permite que o Ensino de História se conecte com o presente, ampliando o horizonte ético e emocional dos estudantes.

A análise das relações de poder, quando atravessada pela experiência sensível, fortalece a empatia histórica e a capacidade de compreender as múltiplas formas de opressão e resistência. Nos dias atuais, essa perspectiva torna-se ainda mais urgente diante do avanço dos discursos antigênero e moralistas que tensionam o campo educacional. A autonomia curricular das escolas é uma ferramenta política para resistir à padronização afetiva e ideológica que tenta esvaziar o debate sobre gênero em nome de uma suposta neutralidade. Ao criar espaços de adaptação local, as escolas não apenas afirmam seu direito à pluralidade, mas reafirmam o sentido público e democrático da educação. Contextualizar o currículo com as experiências regionais e de gênero é, portanto, um gesto de reparação histórica e de compromisso ético: significa devolver à escola o poder de narrar o mundo com sensibilidade, diversidade e responsabilidade social.

A política de reutilização das coleções didáticas por quatro anos, estabelecida pelo PNLD, introduz um dilema relevante entre a necessidade de atualização pedagógica e o princípio de universalização do acesso. A BNCC define como direito de todos os estudantes o alcance das aprendizagens essenciais, o que pressupõe uma educação sensível às transformações sociais, culturais e políticas do país. Entretanto, quando o material didático

permanece inalterado por um ciclo prolongado, o risco é que o livro se torne desatualizado diante das novas demandas curriculares e dos debates emergentes – especialmente em áreas dinâmicas como gênero, diversidade e cultura digital. A rigidez temporal das coleções, embora justificada por critérios de economia e logística, tende a cristalizar visões de mundo e a impedir que o currículo acompanhe as transformações do presente.

Essa defasagem material repercute na experiência de aprendizagem. O conhecimento histórico e social, por natureza mutável e interpretativo, perde vitalidade quando submetido a um suporte estático. Ao longo de quatro anos, eventos políticos, avanços nas discussões sobre direitos humanos, ou mesmo transformações nas linguagens digitais e midiáticas alteram o modo como as juventudes se relacionam com o saber. Um livro didático que não se renova torna-se um espelho fixo de uma sociedade em movimento, o que compromete a ideia de aprendizagem essencial prevista pela BNCC. No caso do Ensino de História e Relações de Gênero, essa imobilidade é particularmente problemática: impede que novas narrativas, fontes e perspectivas – como as experiências das mulheres negras, dos povos indígenas, das pessoas LGBTQIAPN+ ou das masculinidades contemporâneas – sejam incorporadas ao processo formativo.

Nesse contexto, a proposta de criar um mecanismo de revisão anual do material didático, registrado no PPP e articulado ao NDE ou à coordenação pedagógica, torna-se uma estratégia fundamental de resistência e atualização curricular. Essa revisão deve incluir o mapeamento das competências da BNCC em relação aos capítulos da obra e aos temas emergentes de cada ano letivo, permitindo identificar lacunas e planejar intervenções complementares. O processo pode assumir a forma de um *mapa de aderência curricular*, que evidencie não apenas o que o livro contempla, mas o que precisa ser suplementado. Essa prática promove uma cultura institucional de leitura crítica do material didático e fortalece o

papel do/a professor/a como autor do currículo e mediador de sensibilidades históricas.

A revisão sistemática das coleções também tem um valor pedagógico formativo. Quando realizada de modo coletivo, ela transforma a equipe docente em comunidade de prática, comprometida com a interpretação crítica do material e com a produção de sentidos compartilhados. Essa dimensão colaborativa é essencial para garantir que o Ensino de História e Relações de Gênero não dependa da boa vontade individual de cada professor/a/a/a, mas se constitua como política institucional de cuidado, escuta e atualização. Assim, a escola cumpre o duplo papel de garantir as aprendizagens essenciais e assegurar a contemporaneidade do currículo, preservando sua capacidade de responder às demandas éticas e afetivas do tempo presente.

Além dessa questão supramencionada, é preciso refletir sobre a diferença entre o discurso de equidade e diversidade presente na BNCC e a possível neutralidade das obras didáticas aprovadas pelo PNLD. A Base define como eixo transversal o compromisso com a cidadania, a diversidade e a justiça social, mas o edital do PNLD, ao privilegiar critérios técnicos e linguísticos, não assegura que esses princípios sejam efetivamente incorporados às narrativas didáticas. A simples menção à “formação integral, crítica e qualificada” não garante que as coleções trabalharão de modo sistemático temas como gênero, sexualidade, masculinidades e antifeminismos nas redes. Essa distância entre intenção e materialização pedagógica constitui uma das principais dissonâncias morais do currículo contemporâneo. Essa lacuna de representação tem consequências diretas sobre a construção de identidades e a aprendizagem afetiva dos estudantes. A neutralidade aparente das obras – que frequentemente evita debates políticos ou morais em nome de uma suposta imparcialidade – reforça o mito da objetividade histórica e perpetua o silenciamento de sujeitos e experiências marginalizadas.

Quando a escola não oferece ferramentas para compreender criticamente as desigualdades de gênero e poder, ela contribui para naturalizá-las. Em tempos de avanço dos discursos antifeministas e das pedagogias do medo nas redes sociais, o silêncio institucional sobre gênero não é neutro: é uma forma de consentimento com o status quo. Por essa razão, torna-se indispensável que os/as professores/as, ao planejar suas disciplinas, insiram explicitamente unidades temáticas voltadas às questões de gênero e diversidade, mesmo quando essas não estiverem contempladas nos livros adotados. Essa prática de suplementação – por meio de leituras, debates, análises filmicas, podcasts ou oficinas – garante que o currículo cumpra sua função social e democrática.

A criação de um “kit suplementar” de leituras e atividades sobre gênero e masculinidades pode atuar como estratégia de enfrentamento das lacunas editoriais, preservando o direito dos estudantes a uma formação crítica e plural. Por fim, a responsabilidade de tratar temas de gênero e diversidade não se limita à coerência com a BNCC; ela está ligada à urgência política e social do tempo em que vivemos. A escola, como espaço de mediação cultural, precisa formar sujeitos capazes de reconhecer e enfrentar as desigualdades que estruturam a vida social. A omissão, neste campo, equivale à perpetuação de uma moralidade seletiva, que valoriza apenas certas experiências humanas e silencia outras. A atualização contínua dos materiais e a inserção propositiva de conteúdos sobre gênero e cidadania são, portanto, condições para que a escola continue a ser um espaço de diálogo, empatia e emancipação – um lugar onde aprender e ensinar signifique também reimaginar o mundo a partir da diversidade das vozes e dos afetos que o compõem.

Partindo dessas análises, a tabela foi elaborada como um instrumento metodológico de caráter comparativo e interpretativo, concebido para operacionalizar a análise das dissonâncias entre a BNCC e o PNLD e sua montagem buscou integrar, em um único

dispositivo, três dimensões fundamentais do currículo: as competências gerais e habilidades específicas da BNCC, os conteúdos e abordagens presentes nas obras didáticas avaliadas pelo PNLD e as estratégias de mediação docente voltadas à correção das lacunas identificadas. Dessa forma, a tabela não cumpre apenas uma função descritiva, mas constitui um modelo analítico e propositivo, articulando diagnóstico e ação pedagógica. A estrutura da matriz foi organizada em seis unidades correspondentes aos capítulos ou eixos temáticos mais recorrentes nas coleções de História aprovadas para o PNLD. Cada linha foi elaborada a partir da triangulação entre as competências gerais da BNCC, as habilidades específicas da área de Ciências Humanas e as leituras críticas do conteúdo do livro didático. A comparação resultou na identificação de dissonâncias curriculares, entendidas como discrepâncias entre o previsto nos documentos oficiais e o efetivamente apresentado nas obras. Em seguida, cada dissonância foi associada a uma ação corretiva ou a uma proposta pedagógica de intervenção, pensada como ação pedagógica possível no cotidiano docente. Essas ações foram formuladas com base em práticas de ensino críticas e dialógicas, inspiradas nas pedagogias feministas e nas *pedagogias dos sentimentos* (SOARES, 2022). Entre as propostas, incluem-se rodas de conversa, análises de fontes visuais, debates orientados e oficinas temáticas, que privilegiam o protagonismo discente e a reconstrução das sensibilidades históricas. Cada atividade foi planejada para restituir o caráter plural da experiência histórica e estimular a empatia crítica, favorecendo uma aprendizagem que articula conhecimento, emoção e posicionamento ético.

A construção da tabela envolveu, portanto, uma metodologia de leitura em camadas. A primeira camada corresponde à identificação da competência e habilidade da BNCC relacionadas à unidade temática; a segunda diz respeito à descrição do conteúdo e abordagem encontrada no material do PNLD; e a terceira, à análise crítica da dissonância. Essa etapa demandou leitura qualitativa

dos textos e atividades das obras, observando a linguagem, as imagens, as narrativas e o tratamento das categorias de gênero, raça e classe.

A partir dessa observação, foram registradas lacunas, reduções e omissões recorrentes – por exemplo, a minimização do papel das mulheres e dos grupos subalternos na história nacional ou a ausência de problematização sobre a divisão sexual do trabalho. Em seguida, a presença da coluna “Evidência de Aprendizagem” especifica os instrumentos de avaliação correspondentes às atividades propostas. Esse campo foi pensado para reforçar o compromisso entre ensino e avaliação formativa, destacando produtos reflexivos (relatórios, podcasts, portfólios e diários) como evidências do processo de apropriação crítica do conhecimento. A ênfase recai menos sobre a aferição de resultados e mais sobre a capacidade do estudante de elaborar sentidos, relacionar experiências e construir argumentações históricas sustentadas em empatia e reflexão. A última coluna, “Observações Docentes / Comentários”, cumpre a função de espaço interpretativo e autorreflexivo docente. Nela, são indicadas possibilidades de contextualização interdisciplinar, uso de dados contemporâneos, integração com outras áreas e ajustes temáticos de acordo com a realidade local. Essa dimensão torna a matriz dinâmica, permitindo que seja continuamente revisitada e atualizada a partir das práticas docentes e das especificidades das obras adotadas em cada escola. Ao instituir esse campo, o instrumento reconhece a autonomia docente como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem. A montagem da tabela também foi guiada por um princípio de coerência epistemológica entre teoria e prática. Cada unidade evidencia como a análise das dissonâncias curriculares pode se converter em estratégia de formação docente e de aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim, a matriz serve como mediadora entre as políticas educacionais nacionais e a prática escolar, permitindo que o/a professor/a exerça um papel ativo de intérprete e

reconfigurador do currículo. Sua utilização sistemática nas disciplinas de História possibilita tanto o acompanhamento do alinhamento BNCC/PNLD quanto a incorporação efetiva das temáticas de gênero, raça e diversidade de modo transversal e sensível. Por fim, a elaboração da tabela buscou traduzir, de maneira concreta, a proposta de compreender o currículo como dispositivo moral e afetivo. Ao expor as lacunas e sugerir práticas de ressignificação, o instrumento demonstra como a política educacional opera sobre os afetos e como a docência pode reverter essa lógica por meio da criação de espaços de escuta, diálogo e pluralidade. A matriz de alinhamento não se limita a um exercício de compatibilização técnica, mas se torna um dispositivo político de leitura e ação, reafirmando o papel do/a professor/a como autor do currículo e mediador das sensibilidades históricas. Cabe ressaltar que a tabela proposta de análise não se vincula a uma coleção específica, mas sim a um modelo de análise comparativa que poderá ser aplicado a qualquer obra do novo ciclo, uma vez disponível.

A decisão metodológica de utilizar um modelo de referência derivado das coleções anteriores justifica-se por dois fatores principais. Primeiro, pela continuidade estrutural e temática observada entre os editais do PNLD, que mantêm a organização das coleções em unidades semelhantes – dedicadas à formação da sociedade brasileira, ao trabalho, à cidadania, à religiosidade, à cultura e à contemporaneidade. Segundo, pela repetição de lacunas e padrões discursivos já identificados em estudos sobre o PNLD 2020-2023, como a representação limitada das mulheres e dos grupos subalternos, o eurocentrismo das narrativas religiosas e a ausência de abordagem crítica sobre gênero, sexualidade e afetividade. Essas recorrências indicam a persistência de um regime curricular que tende a neutralizar a diferença e a domesticar o conflito. Desse modo, a matriz proposta assume um caráter preditivo e analítico, funcionando simultaneamente como ferramenta de diagnóstico e de intervenção pedagógica.

O objetivo não foi avaliar um livro em particular, mas criar um dispositivo que permita mapear as dissonâncias entre a BNCC e os materiais didáticos em qualquer contexto, com foco na relação entre currículo, moralidade e afetividade. A construção da tabela seguiu critérios de triangulação teórica e empírica: cruzamento das competências gerais e habilidades específicas da BNCC, leitura crítica dos editais e pareceres técnicos do FNDE (2024) e sistematização das dissonâncias a partir de evidências extraídas da literatura especializada sobre o PNLD.

Por fim, ressalta-se que a matriz não pretende substituir a análise empírica futura das obras do PNLD, mas antecipar um modelo metodológico de leitura crítica, sensível às dimensões simbólicas, emocionais e políticas do currículo. Quando aplicada a materiais concretos, a matriz deverá ser constantemente revisitada, ajustada e ampliada, respeitando as especificidades regionais e as escolhas docentes. Trata-se, portanto, de um instrumento aberto e processual, concebido para fortalecer a autonomia docente e fomentar uma prática pedagógica comprometida com a pluralidade, a sensibilidade histórica e a crítica das moralidades curriculares.

Tabela 1 – Matriz de Alinhamento BNCC x PNLD x Ensino de História e Relações de Gênero

Capítulo / Unidade da Obra (PNLD)	Competência Geral da BNCC	Habilidade Específica (BNCC – História/ Ciências Humanas)	Dissonância Identificada	Possível ação pedagógica docente	Evidência de Aprendizagem	Observações Docentes / Comentários
Unidade 1 – Formação da sociedade brasileira	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural	EM13CHS101 – Analisar o papel da memória, da cultura e da identidade na formação das sociedades	O material reduz o papel das mulheres e grupos subalternos na construção histórica do país	Roda de conversa e análise de fontes visuais sobre mulheres indígenas e negras; leitura de *História das Mulheres no Brasil* (IDEL PRIORE, 2004)	Relatório reflexivo + mapa conceitual das identidades históricas	Inserir leitura de gênero e raça como eixo transversal do capítulo
Unidade 2 – Trabalho, economia e poder	3. Repertoriar-se de diferentes linguagens para interagir e produzir sentidos	EM13CHS202 – Analisar relações de trabalho e poder no tempo e no espaço	Livro enfatiza modelo econômico sem discutir divisão sexual do trabalho	Oficina 'Gênero e Trabalho': análise de propagandas e textos históricos; uso de *Pedagogias dos Sentimentos* (COELHO, 2022)	Produção textual comparando papéis de gênero no passado e presente	Contextualizar com dados do IBGE sobre trabalho e maternidade
Unidade 3 – Cidadania e direitos	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis	EM13CHS204 – Discutir a ampliação de direitos humanos e de cidadania	Abordagem genérica; omite conquistas feministas e LGBTQIAPN+	Debate orientado: 'Os feminismos e a ideia de cidadania no Brasil contemporâneo'	Avaliação oral com rubrica de argumentação crítica	Integrar com conteúdos de sociologia e filosofia
Unidade 4 – Religiões e cultura	4. Utilizar diferentes linguagens – artística, científica, simbólica	EM13CHS105 – Analisar manifestações religiosos e simbólicas em diferentes tempos	Material privilegia visão eurocêntrica e cristã	Análise comparada de imagens religiosas e papéis femininos; estudo de *Demonologia e o corpo feminino*	Portfólio iconográfico + diário reflexivo	Trabalhar interseção entre gênero e religiosidade
Unidade 5 – Corpo, afetos e mídias	6. Valorizar a diversidade de saberes e experiências culturais	EM13CHS201 – Interpretar transformações nas formas de comunicação e informação	Ausência de discussão sobre redes sociais, misoginia e pedagogia ativa neoliberal	Análise crítica de *Cinquenta Tons de Cinza* como dispositivo cultural e exercício de pedagogia dos sentimentos*	Podcast em grupo + texto crítico	Inserir discussão sobre masculinidades e discurso antiterminista digital
Unidade 6 – Projetos integradores de História	9. Exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação	EM13CHS301 – Elaborar projetos que mobilizem saberes históricos e contemporâneos	PNLD prevê projetos, mas não orienta articulação com gênero e diversidade	Projeto 'Histórias de Mães Cientistas': entrevistas com pesquisadoras locais (UFPA)	Relatório final de campo e vídeo documental	Usar como experiência de História Pública e extensão universitária

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tensão entre a autonomia das escolas na adaptação curricular e a padronização imposta pelos editais federais do PNLD evidencia um dos dilemas centrais das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. A BNCC, em seu texto normativo, afirma que deve servir como referência nacional, e não como currículo único. Ela estabelece as aprendizagens essenciais, mas reconhece que cabe às redes e instituições de ensino “complementar e contextualizar” seus currículos de acordo com as realidades locais, culturais e sociais (BRASIL, 2018). Em contrapartida, o PNLD – enquanto política de alcance nacional – introduz um mecanismo de homogeneização curricular ao exigir que os materiais didáticos sigam rigorosamente as competências e habilidades previstas na Base, dentro de critérios técnicos e editoriais padronizados. Essa estrutura de centralização cria uma contradição: o documento que propõe flexibilidade é operacionalizado por um programa que reforça o controle.

Do ponto de vista pedagógico, essa contradição se traduz em um desafio prático docente e para as equipes escolares. Ao receber um material aprovado em edital federal, a escola tende a incorporá-lo como referência normativa, reduzindo o espaço de criação docente. O livro, embora seja instrumento de apoio, acaba assumindo o papel de currículo de fato – o que enfraquece a função interpretativa e mediadora do professor/a/a/a. Esse movimento de padronização limita o potencial de diálogo entre o conteúdo nacional e as especificidades regionais, sobretudo em campos sensíveis como o Ensino de História e Relações de Gênero, nos quais a contextualização é indispensável. As narrativas locais, as experiências das comunidades, as identidades regionais e as desigualdades territoriais correm o risco de serem apagadas por um modelo universalista e emocionalmente neutro de currículo. Por isso, torna-se fundamental institucionalizar, nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nos planos de curso, uma fase de adaptação local que permita tensionar o material aprovado pelo

PNLD com as realidades vividas pelos estudantes. Essa etapa deve incluir um trabalho sistemático de revisão e recontextualização do conteúdo: identificar quais temas dialogam diretamente com a comunidade e quais demandam complementação. Por exemplo, ao tratar da formação da sociedade brasileira, o docente pode incorporar fontes regionais sobre mulheres indígenas e quilombolas do Centro-Oeste; ao discutir trabalho e economia, pode trazer dados do IBGE sobre gênero, renda e maternidade na região; e, ao abordar cultura e religiosidade, pode incluir manifestações locais e saberes tradicionais. Essas inserções não são meros acréscimos, mas gestos de reinscrição afetiva e política do currículo – formas de devolver à escola o direito de narrar a si mesma.

Além disso, a adaptação local deve ser entendida como processo contínuo, e não como ação pontual. Propõe-se que as escolas instituem revisões semestrais ou anuais de suas práticas curriculares, avaliando o grau de alinhamento entre o livro didático e as necessidades formativas dos estudantes. Esse acompanhamento pode ser realizado de maneira coletiva, em reuniões pedagógicas ou grupos de trabalho interdisciplinares, envolvendo docentes, coordenação e, sempre que possível, representantes da comunidade escolar. O objetivo é consolidar uma cultura de reflexão crítica sobre o uso do PNLD, que reconheça o valor dos materiais federais, mas recuse sua autoridade totalizadora. Essa prática reafirma a docência como ato de autoria e reinterpretação, fortalecendo a autonomia intelectual das escolas e sua capacidade de construir currículos que expressem, com sensibilidade e rigor, as histórias, os corpos e as emoções que compõem cada território educativo.

Considerações finais

A análise comparativa entre a BNCC e o PNLD evidenciou que as dissonâncias entre ambos não se limitam à diferença entre diretrizes e materiais, mas expressam projetos distintos de sociedade e de sensibilidade. Enquanto a BNCC se apresenta como documento orientador que reivindica flexibilidade e contextualização, o PNLD, ao transformar essas diretrizes em produtos padronizados, tende a reforçar uma pedagogia da homogeneidade. Essa contradição revela que a política curricular brasileira ainda opera sob uma lógica de centralização e controle, em que o discurso da inovação convive com práticas de reprodução. O resultado é um sistema que promete pluralidade, mas que frequentemente traduz a diversidade em adorno, e não em princípio organizador do ensino.

Ao compreender o currículo como dispositivo moral e afetivo, torna-se possível perceber que as disputas curriculares não se restringem ao campo do conhecimento, mas envolvem também a produção social das emoções e dos comportamentos. A análise mostrou que tanto a BNCC quanto o PNLD participam da construção de um regime emocional de ensino – uma pedagogia da sensibilidade regulada, que define quais afetos são legítimos no espaço escolar. Nesse sentido, o controle das emoções e a neutralização dos conflitos operam como mecanismos de manutenção das hierarquias históricas e de silenciamento das diferenças. Romper com essa moralidade implica devolver à escola a capacidade de formar sujeitos críticos e afetivamente conscientes de seu papel no mundo.

Essas limitações não são meros efeitos colaterais, mas expressam um modo de governar os afetos na escola. O PNLD, ao congelar conteúdos e formatos, produz uma moral da estabilidade; a BNCC, embora proponha a diversidade, carece de mecanismos efetivos para sustentá-la. Entre ambos, o/a professor/a de História e Relações de Gênero é quem pode operar o desvio: transformar o

livro em ponto de partida e não de chegada, tensionar o discurso da neutralidade e reintroduzir a emoção como categoria crítica.

A matriz de alinhamento proposta constituiu uma ferramenta metodológica que permitiu visualizar, de forma concreta, as tensões entre as intenções políticas e a materialidade curricular. Sua elaboração demonstrou que a docência pode e deve atuar como espaço de reinvenção pedagógica, reintroduzindo a escuta, a emoção e a experiência nos processos de ensino-aprendizagem. Ao identificar dissonâncias, o/a professor/a não apenas cumpre uma função diagnóstica, mas afirma sua autoria sobre o currículo e sua responsabilidade ética na formação dos estudantes. A matriz, ao articular observação, crítica e ação, confirma que a autonomia docente é a principal via de resistência à neutralização afetiva imposta pelos programas federais de material didático.

A discussão sobre autonomia escolar, equidade e atualização dos materiais revelou que as políticas de padronização impactam diretamente a abordagem das questões de gênero e diversidade. A reutilização prolongada das coleções e a ausência de garantias sobre a inclusão desses temas nas obras didáticas tornam o papel do/a professor/a ainda mais decisivo. Em um contexto marcado pela intensificação dos discursos antifeministas e moralistas, a inserção intencional de conteúdos sobre gênero, masculinidades e afetos críticos no planejamento escolar é uma ação política e pedagógica fundamental. As escolas que exercem sua autonomia curricular, contextualizando os materiais à luz de suas realidades locais, tornam-se espaços de resistência simbólica e de formação cidadã plural.

Conclui-se, portanto, que o desafio contemporâneo do Ensino de História e Relações de Gênero não é apenas o de adequar-se às normas oficiais, mas o de reconfigurar o currículo como prática de liberdade e de sensibilidade crítica. A análise das dissonâncias entre BNCC e PNLD mostra que o futuro da educação brasileira

depende da capacidade de conciliar diretrizes nacionais com realidades regionais, políticas públicas com afetos cotidianos, e conhecimento com empatia. A escola, quando reconhece seu papel ativo na produção do currículo, transforma-se em espaço de criação coletiva e emancipação emocional – um lugar onde aprender é também sentir, pensar e agir sobre o mundo de forma ética, plural e historicamente situada. Práticas como o uso de fontes visuais e orais sobre mulheres e povos marginalizados, a análise de mídias digitais e discursos antifeministas, ou o estudo das expressões afetivas na cultura podem devolver ao ensino o caráter vivo e plural que os documentos normativos perderam. A/O professor/a, ao atuar como curador de sensibilidades, recompõe o elo entre razão e emoção, conteúdo e experiência, norma e invenção. Logo, as dissonâncias entre BNCC e PNLD evidenciam o quanto o currículo brasileiro continua a oscilar entre a promessa de democratização e a persistência de práticas de controle. O desafio é transformar esse espaço de tensão em campo de criação crítica, onde a História não se limite a transmitir fatos, mas a produzir consciência e empatia. Compreender o currículo como dispositivo moral e afetivo é reconhecer que ensinar é também educar os sentimentos – e que nenhuma formação integral será possível enquanto o medo, a obediência e o silenciamento forem as emoções oficiais da escola.

Referências

- APPLE, Michael. *Educando à Direita: Marcadores, Padrões, Deus e desigualdades*. São Paulo. Ed. Cortez, 2003.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-ensino-medio-2026-a-2029>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12. Set. 2025.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro, Editora DP&A. 1998.
- EPSJV/Fiocruz. *Com a nova Reforma do Ensino Médio, vai ter mesmo mais formação geral?* Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/com-a-nova-reforma-do-ensino-medio-vai-ter-mesmo-mais-formacao-geral>. Acesso em: 3 nov. 2025.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica." *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica." *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. *Receitas de (in)felicidade e pedagogias dos sentimentos: lições de comportamento no Brasil do início do século XX*. Goiânia: CEGRAF-UFG, 2022.

Vozes que cantam e curam: mulheres rappers indígenas e a reexistência no Ensino de História

Aurélio Inácio Faria

Introdução

A história do Brasil foi marcada pelo colonialismo que calou culturas e vozes, especialmente as dos povos indígenas. Este ensaio insere-se como parte de uma pesquisa que pretende dar visibilidade a narrativas históricas contestadoras que refletem as vozes femininas indígenas. Vozes estas que, a partir da sua arte (rap indígena), denunciam, em cantos e rimas, o preconceito, a violência, a exclusão e o silenciamento de seus povos. Através da presença de mulheres como Kaê Guajajara e Souto MC na cena do rap, percebe-se um campo fértil para problematizar não somente a colonialidade e as formas de resistência cultural, mas também as relações de gênero. O Ensino de História, na escola de educação básica, é um campo privilegiado para se escutar essas vozes e discutir essas reexistências, buscando outras possibilidades para os currículos notadamente eurocentrados e epistemicidas.

A escolha das artistas Kaê Guajajara e Souto MC partiu de um interesse pessoal, mas também se justifica pela forte representatividade que ambas exercem no cenário nacional, não apenas como

cantoras, mas como ativistas comprometidas com as lutas dos povos indígenas e, de modo especial, das mulheres indígenas. Suas trajetórias e produções artísticas contribuem significativamente para os estudos de gênero na História, ao revelarem experiências interseccionais marcadas por etnia, classe, território e gênero. Ao trazerem para o centro do debate questões silenciadas pela historiografia tradicional, essas artistas potencializam reflexões críticas no campo da educação e da construção de uma memória histórica mais plural, inclusiva e decolonial.

A persistente marginalização das culturas indígenas no sistema educacional brasileiro reflete a necessidade urgente de iniciativas pedagógicas que promovam a decolonização do conhecimento. Ainda é possível, em nossa caminhada pedagógica, encontrar pessoas que ainda falam sobre o “descobrimento” do Brasil nas aulas de História ou tratam os povos indígenas como pessoas exóticas e presas a um passado colonial. O rap indígena, enquanto manifestação artística contemporânea, não apenas desafia estereótipos, mas também cria possibilidades de engajamento crítico com a história e as questões atuais que afetam os povos indígenas – aproximando os alunos da realidade contemporânea desses povos, desconstruindo preconceitos e promovendo uma visão mais plural e decolonial da história.

Autores como Barros (2018), Chimènes (2007), Moraes (2000), Napolitano (2005, 2007) nos ajudam a pensar a música como objeto, fonte e meio de representações da História, podendo ser utilizada como importante ferramenta no ensino. Enquanto tema de pesquisa, a música não deve ser tratada apenas pela letra, mas considerando-se outros aspectos que envolvem essa expressão artística, tais como “ritmo, harmonia, melodia, estilo, forma, performance, timbre, instrumentação, dentre outros. Assim, torna-se possível compreender a música e seus efeitos perante o ouvinte.” (FARIA, 2024, p. 27). Além disso, são relevantes o caráter

performático, os modos de difusão, o sentido social, cultural e estético que fazem parte dessa expressão artística.

Nesse contexto, entender as performances de mulheres indígenas no rap representa um ponto de inflexão sobre como o feminino indígena é construído socialmente. Essas artistas estão inseridas, historicamente, em um contexto de pessoas que foram invisibilizadas e silenciadas pela colonialidade – representadas de forma romantizada ou mesmo reduzidas a figuras passivas. O rap indígena feminino, produzido por artistas como Kaê Guajajara e Souto MC, rompe com essas narrativas, construindo outras possibilidades de existência. Nessa perspectiva atuam de diversas formas, além da artística: são também pensadoras, educadoras, influenciadoras e agentes políticas.

Pensar o rap indígena para além da arte, como prática política e epistemológica – refletindo sobre as letras, produções visuais, posicionamentos, performances e saberes produzidos – amplia nossas reflexões frente aos obstáculos impostos pelo epistemicídio colonial. Contribui para a promoção da ideia de que é possível resistir e promover processos de “cura coletiva”. Nessa aproximação do Ensino de História com essas vozes femininas indígenas, é possível propor mecanismos teórico-metodológicos que promovam uma pedagogia da escuta, valorizando, para além das vozes, a territorialidade, os corpos e a ancestralidade.

O contato com os estudos realizados na disciplina de “Relações de gênero e Ensino de História”, no doutorado, abriu novas possibilidades a serem pensadas em minha pesquisa. Nesse sentido, fizeram-se relevantes as contribuições de autoras como Ana Carolina Eiras Coelho Soares, bell hooks, Grada Kilomba Joan Scott, Kimberlé Crenshaw, Maria Lugones, Patricia Hill Collins e Sueli Carneiro. Tais referenciais, além de estarem relacionadas aos estudos decoloniais (com os quais já trabalhávamos anteriormente), trouxeram alguns conceitos que dialogam com o rap indígena

produzido por mulheres e seu potencial no campo do Ensino de História. Dentre as questões pertinentes a serem tratadas estão o gênero enquanto categoria de análise e a interseccionalidade, que em nosso caso contribuem para a proposição de uma pedagogia engajada e de um currículo insurgente, capazes de compreender o lugar das mulheres indígenas rappers na cena política, cultural e no Ensino de História.

Ao trazer a inclusão de produções artísticas contemporâneas (como o rap indígena, por exemplo) para o Ensino de História, buscamos avanços em nossas abordagens como professores/historiadores. Esses avanços refletem uma abordagem atual e crítica, comprometendo-se com a luta antirracista e antipatriarcal. Acredito que vários colegas professores em sua formação acadêmica, assim como no meu caso específico¹, não tiveram acesso a discussões como estas, ou nem mesmo nenhuma disciplina que abordasse a História dos povos indígenas. A partir dos estudos que estamos desenvolvendo desde o mestrado, abrem-se caminhos para uma educação decolonial, contestando ideias tradicionalmente construídas e arraigadas. Além disso, atende ao que se espera a partir da implantação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o Ensino de História e cultura indígena nas escolas brasileiras. Mesmo passadas quase duas décadas da vigência da lei, ainda é possível encontrar visões estereotipadas, racistas e deturpadas sobre os povos indígenas, desconsiderando a diversidade

1 Concluí a graduação em História no ano de 2000, na Universidade Estadual de Goiás, e durante o curso não tive nenhuma disciplina que tratasse sobre a História dos povos indígenas. Ao longo da carreira de professor, também não tive nenhuma formação continuada que tratasse das questões relacionadas aos povos indígenas no ensino de História. Tive contato com a discussão temática somente em 2020, ao ingressar no Mestrado do ProfHistória e cursar a disciplina "História como diferença: História e cultura indígena". Creio que essa realidade não é só minha, mas também da maioria dos professores em nosso país. Além da falta de formação adequada, relacionada a essa temática, temos também um grave problema com materiais didáticos que, em sua maioria, ainda abordam a história indígena em pouquíssimas páginas, com uma visão eurocêntrica e etnocêntrica.

cultural existente entre esses povos e ignorando suas causas e lutas contemporâneas.

Conhecer as lutas indígenas por meio dessas vozes femininas tem um significado amplo, pois, para além do conhecimento, promove debates e reflexões no contexto escolar voltados para uma educação sensível às questões de “raça” e gênero, conduzindo ao nosso processo de “cura”. Essas vozes ressoam evocando ancestralidade e espiritualidade e se fazem presentes nas pautas políticas e culturais urgentes em nosso país. Como lembra bell hooks (2013), ao incluir essas vozes, estamos educando para a liberdade e fazendo da “prática de ensino um foco de resistência”. O reconhecimento de conhecimentos subjugados e formas de tratá-los pedagogicamente são também estratégicos no processo de mudança em nossas práticas. Logo, segundo Mohanty (1990) apud hooks (2013, p. 36), “para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática”.

Este ensaio é dividido em dois momentos, além desta introdução, onde contextualizamos e apresentamos a justificativa dessa problemática. No primeiro, realizamos um diálogo com alguns autores e autoras que fundamentam teoricamente nossas reflexões, apresentando conceitos que podem ser concatenados com a discussão sobre as contribuições das “vozes” de rappers indígenas na perspectiva decolonial e questões de gênero. Na segunda parte, apresentamos uma breve análise das produções das artistas escolhidas, bem como estas podem ser pensadas para uma proposta teórico-metodológica no Ensino de História.

Entre o canto e a teoria: vozes indígenas femininas, reexistência e insurgências interseccionais

Neste ensaio, procuramos refletir sobre o contexto no qual se inserem as rappers indígenas a partir da intersecção de diversas teorias relacionadas à colonialidade, raça e gênero. Ao integrar os pensamentos de autoras como Joan Scott, bell hooks, Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, Judith Butler, Grada Kilomba, Maria Lugones, entre outras, podemos compreender a arte dessas mulheres não apenas como uma forma de expressão cultural, mas também como um ato político e pedagógico de resistência.

Scott (1995) enfatiza o gênero como possibilidade de análise histórica, bem como das relações de poder estabelecidas na sociedade, ou seja, como “categoria analítica”. Nessa perspectiva, o gênero deve ser compreendido não a partir da questão biológica, mas considerando-se o social e o político. Pensar o gênero enquanto categoria central na análise histórica e política significa observar sua relação com outras formas de hierarquia e dominação. Percebendo-o como mais um mecanismo utilizado na construção de um discurso que reforça diferenças e identidades. As rappers indígenas são exemplos de mulheres que sofrem com diversas formas de dominação, pois além da opressão sofrida com base no gênero, também enfrentam o racismo, o colonialismo e o apagamento cultural.

As identidades e papéis dos indivíduos são moldados historicamente a partir das relações políticas, sociais e culturais, sendo influenciadas pelas estruturas de poder, discriminação e desigualdade que se refletem nas ações humanas e eventos históricos. Tradicionalmente, o enfoque de fatores políticos e econômicos se sobrepôs a outras questões, que foram ignoradas e invisibilizadas nas narrativas históricas. A partir das contribuições de Joan Scott, verifica-se a interligação entre gênero e poder que, além de definirem as diferenças sociais, operam como instrumentos eficazes no

exercício e na manutenção do poder. A autora entende o gênero como um discurso que é utilizado na definição de papéis sociais e identidades, corroborando com formas de controle social e político. Ademais, esse discurso serve para legitimar desigualdades e hierarquias de gênero, levando a questionamentos por meio de práticas de resistência, tornando o gênero um campo dinâmico de disputas.

A partir das contribuições de Scott (1995), entendendo gênero como categoria de análise, é possível perceber nas rappers indígenas sujeitos históricos e sociais que, por meio de práticas culturais, desafiam construções ideológicas do colonialismo e criam novas formas de compreensão de si mesmas. Através de sua arte, subvertem representações tradicionais de gênero, bem como expectativas que foram impostas pela sociedade colonial e patriarcal. A música, o rap e outras expressões culturais revelam suas identidades. Através da arte, imposições de papéis de gênero (estereotipadas e limitadoras) são questionadas. As letras, a musicalidade e as imagens são meios utilizados para reivindicar seus direitos e preservar a cultura e ancestralidade de seus povos. Portanto, tais performances atuam como estratégia de resistência na luta pela reafirmação de autonomia e identidade cultural, buscando um diálogo intercultural com a sociedade em que estão inseridas e contribuindo para que narrativas hegemônicas sejam desconstruídas.

Pensando o colonialismo para além de um evento histórico, o conceito de colonialidade o apresenta como um processo que reforça continuamente relações econômicas, culturais e sociais, mantendo até a atualidade estruturas de poder. Aníbal Quijano (2009), ao definir a colonialidade do poder, descreve a imposição de um sistema de dominação racial e cultural pelo colonialismo que ainda persiste, moldando as estruturas sociais. As estruturas de poder, segundo Quijano continuam sendo exercidas no meio

educacional e no campo econômico e político, por meio de mecanismos presentes nas práticas culturais, vida cotidiana e saberes. “As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno [...] (QUIJANO, 2009, p. 74)

María Lugones (2020) apresenta uma crítica ao pensamento de Quijano, levando em consideração que noção de *colonialidade do poder*, negligencia a dimensão de gênero como um eixo constitutivo dessa colonialidade, destacando a necessidade a importância de se reconhecer raça e gênero, como elementos co-constitutivos, para compreender o sistema colonial-moderno. Ao formular a colonialidade do poder, Quijano enfatizou a construção social da raça como tecnologia de dominação colonial, mas não abordou como o gênero foi também reinventado pela colonialidade. Lugones entende que o sistema colonial europeu impôs uma cosmovisão binária e patriarcal de gênero (homem/mulher, masculino/feminino) às sociedades colonizadas, muitas das quais tinham outras formas de organização social e de papéis de gênero.

Segundo Lugones, Quijano pressupõe o patriarcado como um dado universal, sem considerar que o gênero, como o entendemos no Ocidente, foi imposto colonialmente e não existia em muitas cosmologias indígenas ou africanas da mesma forma. Logo, a teoria de Quijano não articula suficientemente os cruzamentos entre raça, gênero, classe e sexualidade, o que compromete a compreensão mais complexa das formas de opressão e resistência presentes nos contextos coloniais e pós-coloniais.

Ainda que eu acredite que a colonialidade do gênero, como Quijano cuidadosamente a descreve, nos mostre aspectos muito importantes da intersecção de raça e gênero, seu quadro refaz o apagamento e a exclusão das mulheres colonizadas da

maioria das áreas da vida social, em vez de trazê-las de volta à vista. Em vez de produzir um rompimento, ele se acomoda no reducionismo da dominação de gênero. (LUGONES, 2020, sp)

Para aprofundar essa discussão, entendendo que o gênero não é uma categoria analítica neutra ou universal, mas uma ferramenta colonial de dominação, racializada e hierarquizante, a autora recorre às contribuições de Oyèrónké Oyěwùmí e Paula Gunn Allen. A primeira autora entende que o gênero é uma construção ocidental e colonial, servindo-se do argumento de que entre povos africanos pré-coloniais, como os iorubás, as categorias sociais não eram organizadas por gênero, mas por senioridade, linhagem e função social. Além disso, A noção de “mulher” como identidade social subordinada foi introduzida pelos colonizadores europeus, que impuseram sua lógica binária e patriarcal. Dessa forma, houve uma imposição epistemológica, já que a colonização não apenas explorou e dominou corpos, mas também transformou sistemas de conhecimento, impondo formas ocidentais de ver e organizar o mundo. Percebe-se, assim, que a colonialidade reorganizou o corpo social africano de forma a criar desigualdades de gênero que antes não existiam.

A autora Paula Gunn Allen (1986) traz aspectos importantes sobre as sociedades indígenas norte-americanas, destacando que essas sociedades não eram patriarcais e que mulheres tinham posições de poder e centralidade espiritual, social e política. A partir do processo de colonização europeia, essas estruturas foram reconfiguradas à imagem do patriarcado europeu, deslegitimando lideranças femininas e espiritualidades ligadas ao feminino. O pensamento colonial apagou e distorceu as formas de organização de gênero dos povos originários, impondo a lógica da inferiorização da mulher. Essas contribuições reforçam a tese de Lugones de que o gênero, enquanto categoria de dominação, foi reelaborado de maneira racializada no contexto da colonialidade moderna.

Efetivamente, a arte produzida pelas mulheres indígenas rappers é uma forma de resistência à colonialidade. A partir da perspectiva de Lugones, ela se insere como mecanismo de contestação à ideia do gênero moderno (binário, hierárquico, patriarcal) que é um produto da colonialidade. É válido destacar que a opressão das mulheres racializadas não pode ser explicada apenas pelo gênero ou pela raça isoladamente, mas sim pela sua intersecção com a lógica colonial. Indo além da simples inclusão das mulheres nas análises, a decolonialidade traz o questionamento do gênero como conceito construído colonialmente. Além de denunciarem a opressão vivida pelos seus povos, as rappers indígenas buscam legitimar e dignificar sua pluralidade cultural e modos de vida. Além disso, assinalam outras formas de organização sexual e social (que existiram e resistem) e rompem com uma ideia natural de patriarcado. Desconstroem estereótipos e preconceitos impostos historicamente, os quais subjugaram não só as identidades, mas submeteram os povos indígenas aos padrões eurocêntricos tidos como a única possibilidade.

A perspectiva decolonial enfatiza a necessidade de reconstruir a epistemologia dominante, para valorizar os saberes indígenas e a cultura desses povos. A recuperação da memória histórica indígena, aliada à resistência cultural, é fundamental. Walter Dignolo (2005) propõe uma epistemologia do sul como contraponto à epistemologia ocidental dominante. Destaca a necessidade de entendermos os chamados “nós histórico-estruturais”, sendo um deles “[...] Uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais [...]” (MIGNOLO, 2017, p. 10). Para Mignolo, a experiência colonial não foi apenas física, mas também uma forma de construção de conhecimento que subalternizou os povos indígenas. A resistência, nesse sentido, envolve uma reconstrução do conhecimento e a afirmação das vozes indígenas, como as

de Kaê Guajajara e Souto MC, que se articulam em um espaço de reexistência, ao se apropriarem do rap como uma forma de subverter as narrativas coloniais.

A interseccionalidade, conceito central na obra de Kimberlé Crenshaw (2002), nos permite compreender como as opressões de gênero, raça e classe se interconectam, criando experiências específicas de marginalização. No caso das mulheres indígenas, podemos observar essa interseção de forma mais robusta (neste caso, englobando, para além da herança colonial, as marcas da violência histórica impostas a seus povos). A partir das considerações de Crenshaw verificamos que é relevante uma análise das diversas formas de opressão, pois assim como as mulheres negras, as indígenas sofreram com a intersecção de fatores como o sexismo e o racismo.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Em relação às rappers indígenas, faz-se necessário uma análise em que busquemos a compreensão de como elas lidam com esse processo de resistência, onde se inter cruzam questões de gênero, raciais e anticoloniais. Elas não são simplesmente vítimas de um único sistema de opressão (seja o patriarcado ou o racismo), mas enfrentam uma intersecção de opressões que as coloca em uma posição única e complexa dentro da sociedade brasileira.

A complexidade está no fato de resistirem à colonialidade e também à negação de suas culturas, práticas e vozes.

Patricia Hill Collins (2019), em sua discussão sobre a matriz de dominação, oferece outra perspectiva sobre a relação entre opressões. A autora percebe uma organização da matriz de dominação como uma rede complexa. Ou seja, ela não se dá de forma isolada e hierárquica, mas envolve vários elementos que atravessam os corpos e as experiências sociais de indivíduos marginalizados.

A ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça. Em contrapartida, a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das intersecções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas bastante diferentes de opressão. (COLLINS. 2019, p. 57)

A resistência dessas mulheres ocorre de forma dinâmica em várias frentes (contra o sexismo, o colonialismo e o racismo). Além de desafiar o patriarcado, questionam o lugar de desumanização a que são submetidas pela colonialidade, onde suas contribuições e histórias não são validadas pela sociedade como relevantes. Fazem da arte um meio profícuo de resistências (no plural), manifestadas em suas letras, musicalidade e imagens, em que o rap (uma linguagem das periferias urbanas) é utilizado como plataforma para afirmação de identidades e desconstrução de preconceitos e estereótipos. Além disso, quebram tabus e normas sociais utilizadas para subjugar-las apenas como vítimas de violência ou pobreza.

Grada Kilomba (2019) traz em “Memórias da plantação” uma escrita contestadora onde conta experiências pessoais e como o racismo estrutural e histórico se manifesta nas relações. Seu texto dialoga profundamente com a questão aqui tratada (rappers indígenas), dado à sua forma de expressar por meio de uma narrativa própria, em que exerce o poder de falar sobre sua própria história. Isso também se dá nas performances das artistas indígenas, que utilizam a música e a imagem como um ato político de descolonização, em que as vozes marginalizadas reivindicam espaço e autonomia para representar suas experiências, identidades e memórias. As vozes indígenas, assim como as negras, ainda continuam sendo controladas, exploradas e vigiadas no presente em várias esferas da sociedade.

No âmbito da decolonialidade, esse diálogo reforça a necessidade de desafiar as relações de poder impostas pelo discurso colonial, questionando quem tem legitimidade para falar e produzir conhecimento. bell hooks e Kilomba destacam que é fundamental criar novos discursos que escapem da lógica colonial, e as rappers indígenas fazem isso ao trazer as suas próprias linguagens, estilos e narrativas, rompendo com as imposições do centralismo cultural e reforçando as epistemologias ancestrais e contemporâneas de seus povos.

Quanto à interseccionalidade, ambas as manifestações reconhecem as múltiplas configurações de opressão que se cruzam, como raça, gênero, classe e território. As rappers indígenas, ao abordarem temas como racismo, territorialidade, cultura e resistência feminista, ampliam o entendimento da interseccionalidade ao mostrar como esses fatores se entrelaçam em suas vidas, reforçando a importância de pensar as lutas de forma múltipla e interligada. Assim, tanto o texto de Kilomba quanto as produções das rappers indígenas promovem uma descolonização do conhecimento e da expressão, fortalecendo as identidades plurais e contrárias às narrativas homogêneas e dominantes, contribuindo

para a construção de um espaço de resistência e invenção de novos saberes e histórias.

bell hooks (2019) destaca de maneira fundamental que o ato de expressão e resistência à opressão envolve a criação de novos espaços de fala que desafiem as estratégias coloniais de silêncio, marginalização e controle epistemológico. Ela reforça que simplesmente se opor às estruturas de poder não é suficiente; é necessário inventar e criar novas formas de narrativa, novos discursos que afirmem a identidade, a cultura e a história de grupos marginalizados, particularmente as mulheres e povos racializados.

De fato, para muitas pessoas exploradas e oprimidas, a luta para criar uma identidade e nomear a própria realidade é um ato de resistência, pois o processo de dominação – seja a colonização imperialista, o racismo ou a opressão machista – tem nos esvaziado de nossa identidade, desvalorizado nossa linguagem, nossa cultura, nossa aparência (hooks, 2019, p. 226)

hooks enfatiza que o processo de se tornar sujeito – ou seja, de reivindicar o direito de narrar suas próprias experiências – é um ato político de descolonização. O ato de escrever, falar ou criar a partir de suas próprias posições marginais é uma forma de resistência que reafirma essa autonomia enquanto sujeitos. Logo, trata-se de criar uma subjetividade que não seja definida por aqueles que mantêm o poder.

Além disso, hooks aponta que o reconhecimento da própria marginalidade é uma fonte de poder e de transformação. Ao estudar e compreender como as estruturas de dominação operam na vida pessoal e coletiva, os indivíduos podem criar hábitos de resistência que emergem das próprias margens para transformar a narrativa oficial. O ato de falar, escrever e criar é uma prática de empoderamento que contribui para a descolonização mental e social. Essa visão fortalece a compreensão de que as práticas artísticas e discursivas – como as dos rappers indígenas – são

manifestações concretas dessa luta de criar novos espaços de fala e de resistência, em sintonia com suas reflexões.

Ao “erguerem a voz” essas mulheres, abrem um espaço para que novas histórias sejam contadas, que não sejam apenas as histórias da dominação, mas as histórias das lutas e das vitórias de um povo que persiste. Em sua teoria de uma pedagogia engajada, bell hooks (2010) argumenta que a educação deve ser um processo de transformação e de resistência ao sistema de opressão. Ela sugere que, ao ensinar, devemos buscar formas de romper com a hierarquia do saber, promovendo uma pedagogia que escute as vozes das mulheres e das populações oprimidas.

As reflexões de Sueli Carneiro (2023) vão além de uma simples crítica às opressões estruturais e propõem uma reconfiguração radical das epistemologias dominantes. Ela dialoga com as propostas para o sul global, especialmente no que diz respeito ao epistemicídio causado pela colonialidade. Carneiro destaca a importância de uma educação que reconheça as identidades e histórias dos povos racializados, sem reduzi-las a elementos exóticos ou folclóricos. Nesse contexto, as mulheres indígenas rappers, ao usarem o rap como uma ferramenta de resistência, estão participando de um movimento de reexistência. Esse termo pode ser entendido como a ação de viver, resistir e afirmar sua presença, mesmo diante das forças que tentam silenciá-las ou apagá-las. Numa sociedade em que são vistas, de forma naturalizada, como “menos importantes” usam a voz para lutarem por uma participação mais igualitária já que há “a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos” (CARNEIRO, 2011, p. 15).

Ao utilizar as produções de rappers indígenas no Ensino de História, propomos uma forma de pedagogia que recusa a neutralidade do ensino tradicional e integra as experiências e saberes dessas mulheres como fontes legítimas de conhecimento. Essa

abordagem não apenas enriquece o currículo, mas também promove um espaço de cura e de reparação histórica para as comunidades indígenas e negras. A “epistemologia do ponto de vista” proposta por Patrícia Hill Collins (2019) também se aplica ao contexto indígena. Sugere que o conhecimento é produzido a partir das experiências e posições sociais de quem o elabora. Dessa forma, o conhecimento das mulheres indígenas rappers não é apenas uma resistência ao domínio colonial, mas uma forma de contestação da ideia de que há um único ponto de vista legítimo. Assim, revisita a pluralidade de “verdades” negligenciadas e marginalizadas historicamente.

Ao buscar uma “justiça epistêmica” com a inclusão de vozes femininas indígenas no Ensino de História, estamos pensando para além da ideia de diversidade. É preciso colocar as questões de gênero em debate na sala de aula, desconstruindo “medos” e “tabus”. Por mais que o campo de pesquisa acadêmico tenha se ampliado, o espaço escolar ainda é carente de tais discussões.

O campo do saber histórico precisa urgentemente incluir em suas aulas regulares discussões sobre os projetos políticos sexuais ordenadores das relações sociais em diferentes contextos históricos. Isso implica em reordenar novos sujeitos, atores sociais e incorporar ao saber histórico a importância das subjetividades e das emoções na História. Elas fazem parte de uma escolha política e social daqueles indivíduos e daquelas experiências. (SOARES, 2015, p. 351)

Precisamos pensar e colocar em prática um currículo insurgente, que se opõe ao eurocêntrico e oferece uma alternativa que valorize as histórias e saberes dos povos indígenas, negros e outras populações marginalizadas. Ao incorporar a produção artística de Kaê Guajajara e Souto MC no Ensino de História, criamos um espaço de insurgência curricular, onde o saber indígena é reconhecido e valorizado como uma forma de resistência política e cultural.

Rimas de reexistência: a luta indígena e feminina no rap contemporâneo

A arte de Káe Guajajara, Souto MC não é apenas música: é um espaço de resistência e reexistência. Cada uma dessas artistas, à sua maneira, traz em suas letras uma narrativa que ressignifica a relação dos povos indígenas com a “história oficial” e os estereótipos construídos sobre suas identidades. A escolha de abordar o rap como uma forma de expressão cultural é, por si só, uma atitude de ruptura com as formas tradicionais de representação indígena. Elas não se limitam à resistência passiva; elas reescrevem e reconstróem suas histórias e o futuro de seus povos.

Kaê Guajajara é uma artista multifacetada: rapper, cantora, atriz, arte-educadora, escritora e influenciadora digital. Com forte atuação nas lutas indígenas, em suas músicas, denuncia a violência contra os povos indígenas, o racismo estrutural e a invisibilidade das mulheres indígenas dentro da sociedade brasileira. Aborda temas como a luta pela demarcação das terras indígenas, os impactos das invasões territoriais e o deslocamento forçado de comunidades originárias para os centros urbanos. Denuncia ainda a destruição ambiental, o genocídio indígena e o apagamento histórico e cultural dos povos originários. Em sua obra, ela utiliza o rap como uma arma poderosa de denúncia e afirmação. Ao afirmar sua identidade indígena com orgulho, Káe se coloca como protagonista da sua própria história, e não mais como a vítima passiva da narrativa colonial. Algumas dessas questões podem ser observadas na letra de “Território Ancestral”:

Alô mãe, você sente minha falta?/ Por que eu também sinto
falta de mim/ Alô mãe, canta que o corpo transpassa o tempo/
E nos faz resistir/ Deixei meu cocar no quadro/ Retrato falado,
escrevo daqui/ Num apagamento histórico/ Me perguntam
como eu cheguei aqui/ A verdade é que eu sempre estive/
Vou te contar uma história real/ Um a um morrendo desde os

navios de Cabral/ Nós temos nomes, não somos números/ Pra me manter viva, preciso re-existir/ Dizem que não sou de verdade/ Que não deveria nem estar aqui/ O lugar onde vivo me apaga e me incrimina/ Me cala e me torna invisível/ A arma de fogo superou a minha flecha/ Minha nudez se tornou escandalização/ Minha língua mantida no anonimato/ Kaê na mata, Aline na urbanização/ Mesmo vivendo na cidade/ Nos unimos por um ideal/ Na busca pelo direito/ Território ancestral/ Vou te contar uma história real/ Pindorama (território ancestral)/ Brasil (tekohaw tekohaw)/ Demarcação já!/ No território ancestral. (GUAJAJARA, 2019)

Devido à ausência de demarcação das terras onde vivia, em Mirinzal-MA, e à constante violência de madeireiros contra sua comunidade, Kaê se viu obrigada a deixar sua terra natal e se mudar para o Rio de Janeiro, onde passou a viver no Complexo da Maré. Foi nesse novo ambiente urbano que ela conheceu o rap pela primeira vez, participando de rodas de rima, danças e outras manifestações do universo hip hop. Sua trajetória é parecida com a de muitos outros indígenas que, por falta de políticas de demarcação territorial efetivas, migraram para os grandes centros urbanos e acabaram vivendo em favelas, enfrentando várias formas de exclusão e vulnerabilidade.

Segundo Faria (2024), Kaê também valoriza sua ancestralidade linguística, inserindo em suas composições palavras no idioma “zeeg’ete”, ao lado do português, numa tentativa de preservar e dar visibilidade à sua língua materna, ao mesmo tempo, em que se comunica com um público mais amplo. Suas músicas revelam um hibridismo que vai além das letras: os sons indígenas e africanos são combinados ao rap, por meio do uso de instrumentos tradicionais como maracas, flautas e atabaques, criando uma ponte entre a musicalidade ancestral e a sonoridade urbana.

Publicou em 2020 o livro “Descomplicando com Kaê Guajajara – O que você precisa saber sobre os povos originários e como

ajudar na luta anti-racista”, onde traz informações relacionadas aos povos indígenas, suas lutas empreendidas por vozes originárias trazendo, a partir disso, reflexões que visam a desconstrução de estereótipos e preconceitos que permanecem no imaginário social brasileiro. A autora também criou o selo independente “Azuruhu”, uma iniciativa coletiva voltada para o acolhimento e divulgação de produções nas áreas da música, literatura e audiovisual. Por meio desse projeto, artistas como Kandu Puri, Brisa Flow, Ian Wapichana e Mirindju passaram a ter maior visibilidade.

A performance de Kaê Guajajara é uma subversão das narrativas tradicionais que geralmente representam as mulheres indígenas como figuras silenciosas e subjugadas. Em suas músicas, ela reinterpreta o rap, trazendo consigo um discurso de luta e resistência contra o genocídio indígena e a apropriação cultural. Suas letras falam sobre o processo de cura e reconstrução das comunidades indígenas, bem como da “cura” de toda a sociedade, que deve ressignificar seu olhar sobre os povos indígenas, como vemos nesse trecho da música Minha Voz: “Ainda vejo seus olhos atrás de mim. Seus tiros ainda me seguem. Eu não vou cantar mais pra você dormir. Minha voz agora tá curando você” (GUAJAJARA, 2021). O fato de ser mulher e indígena faz com que sua música carregue uma carga ainda mais potente, pois sua performance dialoga diretamente com questões de gênero e decolonialidade, propondo uma resistência ao patriarcado e ao racismo que atravessam as estruturas de poder no Brasil.

A autora tem lançado vários trabalhos nos últimos anos, dentre eles o EP “Wiramiri” em que aborda questões pontuais relacionadas a estereótipos sobre os povos indígenas, como, por exemplo, uma visão essencialista do indígena preso a um passado distante, na perspectiva da colonialidade.

[...] o “índio” está preso ao passado e quando se apropria de elementos contemporâneos da “sociedade branca” perde a sua

identidade. Nesse sentido, a artista questiona esse estereótipo, abordando a relação entre “ancestralidade e futurismo”, entendendo, inclusive, que só há um futuro possível para a humanidade, que está justamente no resgate da ancestralidade dos povos indígenas e sua maneira de ver o mundo e preservar a natureza. Logo, evidencia-se a importância dos saberes desses povos e sua vasta contribuição para repensar nossas práticas em nosso planeta. (FARIA, 2024, p. 57)

Em “Mãos vermelhas”, por exemplo, a rapper busca, através da “sua sonoridade, sua batida e poesia” (FARIA, 2024, p. 57), dialogar com a cultura de povos africanos, conclamando a união dos povos oprimidos para a luta. Compartilha a ideia de que os saberes dos povos colonizados foram silenciados e sua identidade cultural roubada pelas estruturas de poder e dominação da colonialidade. Aponta a busca da ancestralidade como forma de resgatar aquilo que foi perdido através do genocídio e epistemicídio denunciando, por exemplo, que “legalizam o genocídio. Chamam de pardos pra embranquecer. Enfraquecer e desestruturar você. Pra não saber de onde veio” (GUAJAJARA, 2020).

Além de Kaê Guajajara, o rap indígena também conta com outras vozes femininas que vêm conquistando espaço e reconhecimento por meio de suas composições potentes, dentre elas, está Caroline Souto de Oliveira, conhecida como Souto MC. A rapper, da etnia Guarani, que foi criada na região metropolitana de São Paulo, tem se destacado pela forma como integra suas origens indígenas à cultura urbana do rap. Seu trabalho autoral, que reflete suas vivências e lutas, tem sido construído desde seus quatorze anos de idade.

No primeiro trabalho, denominado “Ritual” (2019), trouxe à tona questões como a diversidade de gênero e a inclusão. Suas influências musicais, ligadas ao samba, se refletem na sonoridade de suas composições, promovendo um diálogo com a cultura africana. Traz para as suas letras um misto de denúncia social

e espiritualidade indígena. Seu rap não se limita à crítica social; propõe também uma recuperação da espiritualidade ancestral, algo frequentemente negligenciado na sociedade moderna e na música popular. A ancestralidade indígena de Souto MC (conectada ao povo Kariri) não é apenas um tema de suas canções, mas uma força motriz que dá sentido à sua luta.

A relação de Souto MC com a educação é particularmente interessante, pois ela vê a música como uma forma de ensinar e passar adiante o legado de seu povo. Seu trabalho representa uma forma de pedagogia da resistência, na qual ela compartilha conhecimentos sobre a cultura Guarani e os desafios enfrentados por seu povo, ao mesmo tempo que faz uma crítica contundente à sociedade que invisibiliza esses povos. Sua arte é uma forma de abrir os olhos da juventude para as questões indígenas, utilizando o rap como uma linguagem acessível e potente para a educação e para a conscientização.

Faria (2024) ressalta que, ao criticar a estrutura machista da sociedade, bem como a ausência de mulheres em posições de protagonismo, especialmente na cena do hip hop, onde se dedica a abrir caminhos para outras artistas e fortalecer a presença feminina, a artista demonstra um ativismo que vai além das causas indígenas, abrangendo também o feminismo. “A braba”, como é conhecida entre os rappers, apresenta uma força poética e demonstra grande habilidade com as rimas (“flow” – a cadência e musicalidade com que as palavras se encaixam no ritmo). Dentre os vários projetos dos quais já participou está “Mambo” um videoclipe produzido inteiramente por mulheres (mesclando a influência latina e o rap brasileiro). Também recebeu, em 2018, o “Prêmio Sabotage” como melhor MC, fato que demonstra a sua relevância no movimento Hip Hop do Brasil.

O álbum “Ritual”, lançado em 2019, representa um marco em sua carreira. As faixas revelam uma profunda investigação

identitária e uma valorização das culturas indígenas, reforçando a necessidade de visibilidade e reconhecimento dos direitos desses povos. Com oito músicas autorais, o disco contou com participações de artistas de peso como Kunumi MC, Jean Tassy, Rodrigo Ogi, Bia Ferreira e Nenê Cintra – nomes que, assim como Souto, transitam entre o rap, o samba e outros gêneros musicais.

A abertura do álbum se dá com a faixa “Warakedzã”, um poema declamado por seu pai, Pedro Neto, que sintetiza a força lírica e política do disco. O poema aborda a pluralidade dos povos indígenas, a luta por reconhecimento e sobrevivência, as resistências diante do genocídio e do epistemicídio, e a importância do resgate da ancestralidade no processo de afirmação cultural.

Dentro de cada canto uirapuru / Existe o pedaço de um coração tabajara, pataxó e xucuru / Dentro de cada tronco forte de Sapucaia e árvores jatobá / Existe a força de um tore kariri, tikuna, bororo e guarani / Dentro de cada segredo e mistério da Jurema estamos nós / Somos o plano dos encantados e de Badzé que deu certo / O caminho que nos foi deixado, será seguido / E nele será plantado a força de uma raiz pra que outros troncos fortes sejam erguidos / É o resgate de tudo que nos foi roubado e negado / A todo tempo tentam dizimar nossa história / Tentam impedir o direito de viver / Quem tenta, descende de quem nos impedia do direito de ter alma / Somos nós, filhos de uma luta ancestral que nunca cessa / Que nunca cala e nem com balas são capazes de matar anhy / Não queremos e nem admitimos mais balas / Queremos salas de aula onde não nos tratem como folclore / Que os reais donos, pelas terras que são suas, não mais implore / E que nenhum território ao ser invadido, seja nomeado nos livros como “terras que o colonizador descobre” / Não seremos mais só figuras, somos o futuro que o passado tentou apagar / Nascidos sem aldeia, carregamos nosso chão no espírito / A invasão não calou nossos cantos, os ventos sopraram aos tantos espalhados que era hora de guerra, de resistência não somos um erro aqui, somos tudo o que os ancestrais sonharam

do primeiro e até o ultimo enfrentamento / E todo tormento e lamento, lavado e trazido no nosso sangue o sofrimento, terá seu reconhecimento / Somos almas indomáveis, espíritos livres / Somos incatequizáveis / O plano do colonizador fracassou, a força não passou e nem vai passar / Nem em 1500, nem em '64, nem 2019 e nem em momento algum / Somos terra e terra não finda, terra não morre e nós e a terra somos um Inatekié Badzé, Poditã Warakedzã (SOUTO MC, 2019).

As demais músicas reforçam essa valorização dos saberes tradicionais e colocam em debate a convivência entre tradição e modernidade, contestando estigmas que associam a identidade indígena apenas a representações “folclóricas” ou arcaicas. Um exemplo é a faixa “Retorno”, em que a artista questiona a visão estereotipada que invalida a identidade indígena quando ela se apresenta fora de imagens idealizadas, como o uso de cocares ou arcos e flechas, ao mesmo tempo, em que porta um celular “Não deixamos de ser o que somos por conta de um celular” (SOUTO MC, 2019). Na mesma canção a rapper também ressalta o fato de os indígenas ainda serem percebidos dentro de uma visão racista e sexista: “Dispenso elogio ‘exótica’, homenagens racistas patéticas. Nossa presença além de estatísticas, lógicas sexistas antiética. Sem tempo pra ser didática queremos a prática enfática que tanto se fala se ver por completo não só objeto de sala de aula” (SOUTO MC, 2019).

As composições de Souto MC contribuem de forma significativa para o debate sobre o rap enquanto ferramenta de resistência e afirmação de identidades indígenas em uma perspectiva decolonial. Suas letras incorporam sua ancestralidade, ampliam a visibilidade dos povos originários e denunciam as violências simbólicas e materiais perpetuadas por uma sociedade eurocentrada, que ainda insiste em silenciar, inferiorizar e estereotipar as culturas indígenas. Sua voz expressa as dores, mas também evoca a resistência e uma proposta de cura, como vemos em “Ressurreição”:

(...) Sempre é mais que um som, é refúgio. Dores afinadas em tom pra fugir dos naufrágio'. Fazendo interlúdio, o divã é estúdio. Quero ver 'ceis falar que eu sou sexo frágil (...) Nossa cara é se curar, se organizar. Nunca mais nos catequizar. Retomada, morada do nosso lar. De uma vez por todas demarquem já. Leos rugem e nunca fogem. Vozes que surgem cada vez mais forte. Vida ou morte, e morrer não é opção. E as que se foram canto pra ressurreição (SOUTO MC, 2019).

Essas artistas são representantes de um movimento cultural e político que, por meio do rap, cria um novo espaço de fala para os povos indígenas. São, ao mesmo tempo, continuadoras de uma tradição de resistência indígena e inovadoras que utilizam uma linguagem contemporânea para afirmar suas culturas e histórias. Em uma proposta de interculturalidade (WALSH, 2006), desafiam a construção estereotipada da mulher indígena, afirmando sua voz e sua presença no cenário cultural brasileiro. Têm-se no rap indígena não apenas uma forma de expressão artística, mas também uma ferramenta pedagógica e política que pode ser incorporada ao Ensino de História. Pode ser utilizado em sala de aula para discutir temas como a colonialidade, as relações de gênero, a resistência indígena e a luta contra o racismo. Ao fazê-lo, estamos criando um currículo insurgente que reflete as experiências de resistência e de reexistência dos povos indígenas, ao mesmo tempo, em que contribui para a formação de uma consciência crítica nos estudantes.

Considerações finais

Já se passaram quase duas décadas desde a criação da Lei 11.645/2008, porém sua implementação, na prática, tem enfrentado diversos desafios, que vão desde a adaptação dos livros didáticos até a formação dos professores. Quando propomos a utilização do rap indígena na sala de aula, enquanto possibilidade de utilização teórica e metodológica, percebemos o seu potencial

didático para pensar essas mulheres indígenas a partir de reflexões interseccionais. Para além da análise teórica, esta pesquisa propõe caminhos concretos para a prática pedagógica em sala de aula, em consonância com a Lei 11.645/08 e com perspectivas decoloniais e interseccionais.

As letras de Kaê Guajajara e Souto MC podem ser trabalhadas como fontes históricas contemporâneas, permitindo atividades como rodas de escuta e análise crítica das músicas, produção de letras autorais inspiradas nas vivências dos estudantes, debates sobre identidade, racismo, gênero e território, além da construção de cartografias afetivas que relacionem as temáticas das músicas com os contextos locais dos(as) alunos(as). Em uma experiência piloto ainda em planejamento, propõe-se uma oficina em que estudantes do ensino médio analisem a letra da música “Índigena Futurista”, de Kaê Guajajara, conectando-a com os conceitos de reexistência e resistência histórica. Após a escuta e análise, os alunos poderão criar narrativas visuais (em colagens ou zines) que expressem suas visões sobre o futuro dos povos indígenas e suas lutas atuais.

O rap indígena, assim, revela-se um instrumento potente para abordar tanto a História do Brasil – especialmente no que diz respeito à colonização, resistência e luta por direitos – quanto temas contemporâneos como genocídio indígena, urbanização, ecologia e epistemologias marginalizadas. A originalidade deste ensaio reside justamente na articulação entre arte, ensino e decolonialidade, com foco nas vozes femininas indígenas no rap – um campo ainda pouco explorado na produção acadêmica. Reconhece-se, contudo, como limite, o fato de a proposta ainda não ter sido aplicada diretamente com os(as) estudantes, o que está previsto para etapas posteriores da pesquisa. Entre as possibilidades futuras, destacam-se a ampliação do repertório musical para incluir artistas indígenas LGBTQIAPN+ e o desenvolvimento

de práticas pedagógicas voltadas a escolas situadas em comunidades indígenas urbanas, fortalecendo a escuta e o protagonismo dos sujeitos históricos silenciados.

As performances de Kaê Guajajara e Souto MC tomam o rap como um espaço de expressão, desafiando o patriarcado e ressignificando as expectativas de gênero sobre elas. Elas criam novas formas de ser mulher, rejeitando estereótipos que as limitam a papéis de subordinação e passividade. A partir dessa “performatividade de resistência”, criam novas representações de si e de suas comunidades. Através do empoderamento feminino indígena nas letras, cantam sobre as dificuldades que enfrentam como mulheres e indígenas. Expondo suas dores e afirmando sua agência e direito a espaços de poder e visibilidade, na sociedade e na cultura popular brasileira.

Utilizar o rap como uma plataforma para expressar suas lutas é uma forma de reexistência, envolvendo uma resistência ativa que não só se opõe às violências do passado, mas também reconstrói o que foi perdido, reafirmando a dignidade e o papel central das mulheres indígenas. Ao trazer as vozes desses artistas para o Ensino de História, apontamos para uma abordagem que não só ensina sobre o passado, mas provoca reflexões sobre o presente e sonha com um futuro onde gênero, raça e colonialidade sejam temas centrais.

Contribuições teóricas de autoras como Ana Carolina Eiras Coelho Soares, bell hooks, Kimberlé Crenshaw, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins e Sueli Carneiro oferecem base para entender o poder subversivo da arte de Kaê Guajajara e Souto MC, que trazem questões de gênero e raça em contexto decolonial. A interseção das opressões, que Crenshaw descreve, é visível nas histórias dessas mulheres, que enfrentam patriarcado, racismo e a violência colonial.

Colocar as produções das rappers indígenas (vozes tradicionalmente silenciadas) no Ensino de História significa trabalhar com uma pedagogia de resistência, buscando transformação. Esse processo visa a afirmar identidades e dar visibilidade às suas lutas diante de uma história de silenciamentos, contribuindo para abordagens que promovam uma educação decolonial, interseccional e voltada para justiça social e cognitiva. Como nos diz Souto MC (2019) em Reconquista, “Pra frente avançar e não retroceder. (Reconquista, reconquista, reconquista). Somos a história e ninguém vai esquecer”

Referências

- ALLEN, Paula Gunn. *The Sacred Hoop: Recovering the Feminine in American Indian Traditions*. Boston: Beacon Press, 1986.
- BARROS, J. D. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. *Revista História & Perspectivas*, [S. l.], v. 31, n. 58, 2018. DOI: 10.14393/HeP-v31n58-2018-2. Disponível em: <https://abre.ai/dJuw>. Acesso em: 8 jun. 2025.
- BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de Março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://abre.ai/dJuq>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo e sexismo: a interseção de opressões. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 49-58, 2005.
- _____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- _____. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CHIMÊNES, Myriam. *Revista de História 157* (2º semestre de 2007), 15-29.... *Revista de História / Departamento de História*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. n. 1 (1950). São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 1950-
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FARIA, Aurélio Inácio. *Música, decolonialidade e Ensino de História: perspectivas através do rap indígena*. Curitiba: CRV, 2024.

HOOKS, bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. *Vivendo de Amor*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. 2010. Acesso em: 23 jun. 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 59-78.

MIGNOLO, Walter D. *A face escura da Renascença: alfabetização, territorialidade e colonização*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MORAES, J. G.V. de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221. 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. História e música popular: Um mapa de leituras e questões. *Revista História*, 2º semestre, p. 153-171, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-116.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Nepantla: Views from South*, Durham, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. *Opsis*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i2.33782. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/33782>. Acesso em: 20 mai. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

DISCOGRAFIA

GUAJAJARA, Kaê. *Hapohu*. Sakkara, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5lVzCC8av5xr6zYclyyipD>. Acesso em: 18 jun. 2025.

_____. *Kwarahy Tazyr*. Azuruhu, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6qfuxXSzodBNhapMNYiZ>. Acesso em: 19 jun. 2025.

_____. *Uzaw*. Sakkara, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6me12aeuobVRH0t1XHXbeO>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SOUTO, MC. *Ressurreição*. Mayra Maldjian, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/6PyQjg649SiGuHo4q9M1m4>. Acesso em: 19 jun. 2025.

_____. *Ritual*. Verso, 2019. Disponível em: <https://abre.ai/dH4r>. Acesso em: 19 jun. 2025.

Feminismo em Mato Grosso e a questão do voto (1931-1934): um debate historiográfico

Dejenana Keila Oliveira Campos

A luta pela cidadania feminina: emancipação das mulheres de Mato Grosso

Mato Grosso e sua capital Cuiabá do início do século XIX passavam, assim como todo o Brasil, por grandes transformações. Além das mudanças voltadas para a higienização que acontecia em todo país, é importante destacar aquelas ocorridas localmente, com a chegada da modernização.

Cuiabá, nesse período, era dividida em três Distritos: **Freguesia da Sé (Centro)**, que abrangia o centro da cidade e bairros adjacentes; **Distrito de São Gonçalo de Pedro II (Porto)**, que representava e ainda representa a região do Porto; e o de **Várzea Grande**, separava por um rio em sua formação natural¹. Em 1890, a cidade de Cuiabá, contava com aproximadamente duas mil casas e cerca de 9.228 moradoras (es). A cidade cresceu, e a população triplicou para 33.687² em 1920. Entretanto, a alta taxa de analfabetismo refletia a

1 SOUZA, Carla Patrícia Marques de; OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento. O código de postura: mecanismo de controle dos livres pobres de Cuiabá (1870-1890). In: SÁ, Nicanor Palhares; CÂ, Lourenço Ocuni (org.). *Educação e Fronteira: a questão do negro em Mato Grosso*. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 83.

2 MAITELLI, Gilda Tomasini. Crescimento Urbano e Tendências Climáticas em Cuiabá-MT: período de 1920-1992. *Revista Mato-Grossense de Geografia*, Cuiabá, Ano 02, n. 01, Dez. 1996-1997 p. 150.

situação educacional da capital: a maioria das escolas de primário era particular, dificultando o acesso da população à educação e ao letramento.

Apesar da distância geográfica em relação do país, Cuiabá acompanhava as transformações inspiradas no Rio de Janeiro. A cidade contava com grupos e agremiações de mulheres intelectuais, unidas, corajosas, intensas, ativas e em gajadas em diversos projetos sociais, culturais, religiosos, educativos e filantrópicos.

Em 25 de dezembro de 1916 foi fundada a associação Grêmio Literário Júlia Lopes de Almeida, juntamente com a sua revista *A Violeta*, que se destacou por promover a inserção feminina na imprensa mato-grossense e cuiabana. Além disso, o periódico tornou-se o segundo periódico literário feminino com maior tempo em atividade ininterrupta no Brasil, circulando de 1916 a 1950, aproximadamente 34 anos³, dedicando-se quase “todo o tempo sobre e para essa mulher cuiabana”⁴.

Muitas dessas mulheres que escreveram para a revista *A Violeta* estudaram em escolas religiosas confessionais salesianas, em Mato Grosso, que seguiam os princípios de uma educação filosófica-teológica, isto é, onde são ensinados os conteúdos científicos e também os ensinamentos religiosos. O principal objetivo da imprensa feminina era emancipar as mulheres por meio da educação, ainda que a valorização feminina estivesse associada ao casamento, a família e a maternidade.

Essa nova reivindicação educacional estendia-se também aos direitos políticos e sociais das mulheres consideradas de elite. É de suma importância destacar a presença delas na imprensa, nas instituições educacionais e filantrópicas, nas produções literárias,

3 COSTA, Laís Dias. *Factos e Cousas nas crônicas da revista mato-grossense A Violeta* (1916-1937). Orientadora: Ana Maria Marques. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2014. p. 9.

4 NADAF, Yasmin Jamil. *Sob o signo de uma flor*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993. p. 19.

pois ela representava a inserção feminina em novos espaços de convivência pessoal e atuação profissional. Os movimentos e organizações das feministas no país foram constituídos em diferentes etapas, também conhecidas como “ondas do feminismo” (primeira, segunda e terceira e quarta⁵), com o objetivo de construir marcos e marcas temporais históricas.

Para Campos (2023), as mulheres possuem pontos de partida diferentes e enfrentam variadas formas de opressão e desigualdade conforme modificam-se suas camadas sociais étnico-raciais, econômicas, de orientação sexual, de faixa etária, de condição física, de nacionalidade, entre outras. Para abordar tantas interseccionalidades e garantir que nenhuma mulher seja deixada para trás, os movimentos de mulheres organizam-se, atualmente, em correntes feministas. Logo, os movimentos feministas apresentavam demandas diversas, construídas a partir das transformações sociais, políticas, históricas e culturais.

Nesse contexto, a primeira onda surge no século XIX, com suas raízes nas ideias liberais de igualdade, embora tenha se limitado às classes dominantes e elitizadas. Nesse momento histórico, o movimento pelos direitos civis, políticos e sociais das mulheres também se articulava à luta contra a escravidão, contra o sistema escravagista e pela ampliação do acesso à educação.

Durante muito tempo, as mulheres não apareceram na história tradicional, elas foram apagadas, silenciadas, esquecidas. O acesso à educação para elas foi muito tardio. As representações de escrita, pinturas e discursos eram feitas por homens. Nas palavras de Perrot⁶, as mulheres não representavam a si mesmas, elas

5 MATOS, Marlise. Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2014. *Anais*. Caxambu, 2014.

6 PERROT, Michele. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. p. 23.

eram representadas. Joana Pedro⁷ ilustra sobre essa fase inicial do feminismo, primeira onda:

O feminismo, como movimento social visível, tem vivido algumas “ondas”. O feminismo de “primeira onda” teria se desenvolvido no final do século XIX e centrado na reivindicação dos direitos políticos como o de votar e ser eleita, nos direitos sociais e econômicos como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança.

A luta pelo voto feminino, ainda na primeira onda, foi formada majoritariamente por mulheres brancas, heterossexuais e de classe média, justamente o que era pleiteado pelas mulheres mato-grossenses. Na definição de Ana Maria Marques⁸

Essa “primeira onda” do feminismo, mais conhecida como feminismo igualitarista, tem basicamente como característica a reivindicação do direito de cidadania às mulheres. Ser cidadã implicava ser uma mulher instruída: saber ler, escrever, ter frequentado escola; além de ter direito à vida pública, como trabalhadora remunerada.

Essa fase, considerada igualitarista, partia da compreensão do homem como sujeito universal. Já na segunda onda, após a Segunda Guerra Mundial, a Mulher (com letra maiúscula) torna-se sujeita ativa, necessitando romper com a condição de dominação masculina. Contudo, ficou evidente que não existe uma Mulher universal, pois as diferenças de gênero também se manifestam entre mulheres negras, indígenas, com deficiência, pessoas idosas, LGBTQIAPN+, entre outras. Ou seja, ser mulher implica considerar outros

7 PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

8 MARQUES, Ana Maria. Feminismos e gênero: uma abordagem histórica. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 6-19, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/viewFile/556/pdf_64. Acesso: 20 abr. 2017. p. 10.

atravessamentos e cruzamentos identitários de raça, etnia, geração e classe. Destaca Pedro⁹ que o feminismo da segunda onda:

[...] surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres. Naquele momento, uma das palavras de ordem era: “o privado é político”.

Para Louro¹⁰, essa segunda onda foi marcada não apenas pelas preocupações sociais e políticas, mas também pelas construções teóricas acerca do conceito de gênero e pelos estudos das mulheres. As abordagens da terceira onda dos movimentos feministas surgiram entre os anos de 1980-1990, o diálogo entre a luta das mulheres com as universidades, os centros de estudos sobre a mulher, gênero e os feminismos com pautas específicas e diversas que foram problematizadas por Judith Butler¹¹.

Com o legado da terceira onda, os movimentos feministas abriram-se para a complexidade das identidades e experiências humanas, promovendo adaptações, reflexões e novas discussões sobre gênero na contemporaneidade. Para Matos (2014), a quarta onda destaca o alargamento da concepção de direitos humanos na sociedade, fortalecendo o conceito de interseccionalidade e compreendendo as diferentes formas de opressão que afetam a vida das mulheres. Assim como as quatro ondas do feminismo, essas correntes (e outras) são o resultado da constante adaptação dos estudos feministas às mudanças sociais, culturais e políticas que ocorrem ao redor do mundo.

9 PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.p. 79.

10 LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 19.

11 BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Tradução: Renato Aguiar. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Imprensa feminina ou feminista em Mato Grosso

A pesquisadora Constância Lima Duarte¹² traz a reveladora afirmação de que se a história do feminismo é pouco conhecida, deve-se também ao fato de ser pouco contada. Para a pesquisadora, as décadas consideradas mais importantes para a história do feminismo brasileiro, o momento em que as mulheres saíram dos seus aprisionamentos sociais e culturais foram 1830, 1870, 1920 e 1970.

Relata Duarte¹³ que a literatura, a consciência feminista e a imprensa feminista surgiram praticamente juntas e ao mesmo tempo no Brasil, no início do século XIX, quando as primeiras mulheres tiveram o acesso ao letramento, imediatamente elas se apoderaram da leitura, levando-as à escrita e à crítica. Vale ressaltar que esse acesso era disponibilizado apenas a algumas mulheres brancas e elitizadas, pois as mulheres não brancas – negras sequer eram incluídas nessas reivindicações.

No ano de 1832, eram poucas as mulheres brasileiras estudadas e ainda menor número de escritoras. Nessa época, uma nova fase repercutiu no Brasil em favor da emancipação feminina, com o despontar do jornalismo e das revistas com características feministas. Amelinha Telles afirma¹⁴ que o Brasil foi o país latino-americano onde houve maior empenho do jornalismo feminista. O primeiro desses jornais foi *O Jornal das Senhoras* (1852), editado por Joana de Paula Manso, depois, veio o *Belo Sexo* (1862), dirigido por Julia de Albuquerque Aguiar; *O Sexo Feminino* (1873), editado por Francisca Senhorinha Diniz; *O Eco das Damas* (1879),

12 DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: LORDE, Audre et al. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Organização: Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

13 DUARTE, Constância Lima. Imprensa feminina e feminista no Brasil: nos primórdios da emancipação. *Revista XIX*, v. 1, n. 4, p. 95-105, 2017. p. 98.

14 TELLES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

de Amélia Carolina Couto; *O Direito das Damas* (1882), de Idalina D'Alcântara Costa, o jornal *A Família* (1888), de Josephina Álvares de Azevedo¹⁵ (1851-1913)¹⁶, colaboradora, com outras escritoras, do jornal feminista *A Família* (1888-1897)¹⁷. Assinando com o apelido de Zefa, Josefina Álvares de Azevedo tornou-se pouco conhecida quando se aborda a história do voto feminino no Brasil.

Destaca Marques¹⁸ destacou a conquista do voto feminino como um processo histórico mais amplo e ressaltou a importância da militância exercida pelo jornal de Zefa. Como dirigente do jornal, ela realizou um intenso trabalho de militância feminista, denunciando a opressão contra as mulheres, conforme apresentado nessa edição especial do primeiro ano de existência do jornal, apontado por Duarte¹⁹:

Formem grupos e associações, fundem jornais e revistas, le-
vem de vencida os tirocínios acadêmicos, procurem as mais
ilustres e felizes, com a sua influência, aviventar a campanha
em bem da mulher e seus direitos, no Brasil: e assim terão as
nossas virtuosas e dignas compatriotas pelejado, com o recato
e moderação naturais ao seu delicado sexo, pela bela ideia:
“Fazer da brasileira um modelo feminino de educação e cultura
espiritual, ativa, distinta e forte”.

15 Nesta época, o primeiro nome de Josephina Álvares de Azevedo era grafado com “ph”, entretanto, a fortuna crítica utiliza-se da grafia com “f”. Optamos pela identificação de Josefina Álvares de Azevedo.

16 A data da morte de Josefina Álvares de Azevedo era desconhecida. Localizaram esse dado depois de uma cuidadosa pesquisa na imprensa carioca, onde encontraram anúncios e pequenas notas dos familiares de Josephina Azevedo, uma irmã e dois filhos, nos jornais *A Época*, *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*, noticiando sua morte ocorrida em dia 03 de setembro de 1913, no Rio de Janeiro.

17 *A Família*: jornal literário dedicado à educação da mãe de família foi fundado em São Paulo por sua redatora-chefe Josefina Alvares de Azevedo (1851-1913).

18 MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. *O voto feminino no Brasil*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/ Edições Câmara, 2019. (E-book.). p. 58.

19 DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: LORDE, Audre et al. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 33.

Josefina Alvares foi professora, escritora, jornalista e militante feminista. Em 1878, apresentou sua peça *O Voto Feminino*, no Teatro do Recreio, obtendo grande sucesso de público no Rio de Janeiro. Logo após, publicou o seu importante livro, tornando-se uma das primeiras mulheres a defender o direito ao voto e à cidadania feminina. Demonstrando estratégia, quando não pôde mais encenar a peça, transformou-a em folhetim, publicado em notas de rodapé de seu jornal, conforme destacou Telles:

Josefina foi abolicionista, republicana e desenvolveu intensa campanha pela emancipação da mulher. Pensava ser absurdo residir no homem o princípio da autoridade na família, pois considerava a mulher mais inteligente. Era favorável ao divórcio, ao voto e à elegibilidade da mulher, denunciava ainda a dificuldade de uma boa educação para a mulher e confiava que logo uma igualdade semelhante à alcançada pelas norteamericanas chegaria até nós²⁰.

A primeira lei educacional brasileira que autorizou o funcionamento das escolas femininas foi no ano de 1827. Antes dessa lei, o acesso ocorreu para pouquíssimas mulheres, e a oportunidade da educação formal era por meio dos conventos, internatos e raríssimas escolas particulares de ensino individualizado, que se instalavam nas casas das professoras.

Josefina Álvares e outras mulheres se organizaram para uma revolucionária conquista em 1879, o direito de acesso ao ensino superior. Como resultado desse avanço, Rita Lobato Velho Lopes tornou-se a primeira mulher a obter diploma de graduação no Brasil, pela Faculdade de Medicina da Bahia, e a segunda da América Latina, em 1887.

Em contrapartida, as mulheres negras, periféricas e pobres sem acesso aos estudos formais, foram liberadas e autorizadas

20 TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 357.

a trabalharem fora de casa, uma vez que os serviços domésticos exigiam pouca qualificação, as vagas eram preenchidas, na maioria das vezes, por elas. A escolaridade da mulher negra foi tardia²¹, sem formação e desassistidas pelo Estado, elas recebiam rendimentos inferiores, indicando assim que gênero²², raça e classe hierarquizavam as desigualdades sociais, resultando na sua desvalorização. O racismo estruturante, sempre esteve presente na dinâmica social.

Biroli²³ afirma que as hierarquias de gênero produzem preferências e identidades que reafirmam a posição de subordinação e vulnerabilidade relativa das mulheres. Essa é uma das bases para a crítica das preferências já produzidas como ponto de partida para a análise e formulação de políticas.

No ano de 1832, em Recife (PE), Nísia Floresta Brasileira Augusta foi a pioneira em defender o direito das mulheres à educação, ao trabalho, e de serem respeitadas pela competência intelectual. Defendeu também as ideias revolucionárias da escritora inglesa Mary Wollstonecraft, autora da obra *Reivindicação dos direitos da mulher* (1792), em resposta à Declaração Universal dos Direitos do Homem, e inspirou Nísia Floresta²⁴, aos 22 anos de idade, a publicar o livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*²⁵, faz uma

21 CAMPOS, Dejenana Keila Oliveira. *A representatividade da mulher na trajetória política estadual em Mato Grosso no período de 1946 a 2018*. Tese de Doutorado em História. PPGHIS/UFMT, 2023, p. 50.

22 O conceito de gênero foi enriquecido pelo movimento e pensamento feministas. Estudos na década de 1970 indicam que o uso da categoria gênero foi generalizado para se referir à simbolização cultural sobre a diferença sexual, estabelecendo normas e expectativas sociais sobre os papéis, comportamentos e atributos das pessoas de acordo com seus corpos, até entendê-la como uma construção social e, posteriormente, definida por Joan Scott (1990) como uma forma primária das relações de poder significativas.

23 BIROLI, Flávia. Agentes imperfeitas: contribuições do feminismo para a análise da relação entre autonomia, preferências e democracia. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p. 7-33, 2012.

24 CAMPOS, Dejenana Keila Oliveira. *A representatividade da mulher na trajetória política estadual em Mato Grosso no período de 1946 a 2018*. Tese de Doutorado em História. PPGHIS/UFMT, 2023, p. 53.

25 Essa obra, *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, foi publicada por Nísia Floresta em 1832, conforme pode ser visto em: DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta e Mary Wollstonecraft: entre o diálogo e a apropriação. In: *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, [20--]. p. 10.

releitura das experiências colonizadoras europeias e expõe um olhar da sua realidade e das interseccionalidades que atravessam a mulher brasileira.

Além disso, sua defesa pela educação como instrumento de enfrentamento às práticas de exploração e opressão da feminina na modernidade eurocêntrica e diante da colonialidade de gênero – que silenciava e invisibilizava muitas mulheres, sobretudo não brancas – representou uma forma de garantir a escuta dessas vozes marginalizadas.

O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, e ao longo de quase quatro séculos de escravização, seguiu reproduzindo as desigualdades raciais, há mais de 137 anos (1988-2025). Durante todo esse período, as pessoas negras e indígenas foram tratadas como semoventes (animais) – seres desumanizados – destituídos de alma – o que legitima e naturaliza maus-tratos.

As(os) escravizadas(os) não eram consideradas(os) indivíduos, não tinham direitos civis básicos que garantissem sua integridade física, sua liberdade e a própria vida, por isso, não eram entendidos como cidadãos, mas mera propriedade dos senhores escravocratas. Essa questão foi levantada por Nísia Floresta ao traduzir, de forma livre e adaptada, *Reivindicação dos direitos da mulher*. A autora faz uma releitura das experiências colonizadoras europeias e expõe um olhar da sua realidade e das interseccionalidades que atravessam a mulher brasileira.

No discurso nisiano as mulheres foram submetidas à subalteridade, sustentada pelo pressuposto de que apenas os homens brancos e europeus eram considerados seres pensantes por natureza e excelência. Esses sujeitos, ao se colocarem como universais, criaram a figura da(o) “outra(o)”: mulheres, negras, negros, indígenas, pessoas com deficiência, enfim, todos aqueles que são considerados fora do padrão do homem branco europeu e que

podem se rebelar contra a ordem colonial, por sofrerem violência, são feitos “maioria minorizada”²⁶.

A Assembleia Constituinte de 1891 colocou em pauta de votação a matéria dos direitos políticos em favor do voto feminino e, seguidas de muitos argumentos fundamentados na fragilidade física e intelectual das mulheres, as emendas foram novamente rejeitadas, mantendo-as fora da vida política. A conquista da cidadania, do direito de participar da vida política e do direito ao voto, para as mulheres (algumas mulheres), foi um longo processo, que se iniciou na metade do século XIX.

O voto em Mato Grosso é revolucionário: nosso voto é feminista

As mulheres mato-grossenses, entre os séculos XIX e a primeira metade do XX, mesmo invisibilizadas e sendo oprimidas, sempre encontraram na arte uma forma de expressão e desabafo. Por meio da escrita feminina, elas provocaram fissuras nas estruturas sociais marcadas pelo preconceito e pelo estigma, deslocando as mulheres do espaço privado para o espaço público, em busca da emancipação.

O poder social das mulheres avançou ao longo do século XIX, e esse movimento foi protagonizado por intelectuais, professoras e escritoras que, por meio da imprensa feminina e feminista, engajaram-se em debates sobre a educação igualitária para as mulheres, além de reivindicarem sua participação no mercado de trabalho e na vida política do país. A luta por maior participação no espaço público e político, nas palavras de Mary Del Priore:

26 SANTOS, Richard. *Maioria minorizada*: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020. A definição de maioria minorizada pode ser compreendida como o grupo social e racial composto de pessoas negras brasileiras que, apesar de ser maioria demográfica, é minoria no que se refere ao acesso à cidadania plena.

“Ao homem a vida na rua, a vida pública. Para a mulher, a vida em casa, na privacidade”.²⁷

A indigenista Leolinda de Figueiredo Daltro questionava o catolicismo, a influência da igreja na vida das mulheres, defendia a classe minoritária e excluída da sociedade composta de indígenas e pobres. É uma das mulheres mais citadas e lembradas pela imprensa, quando se comenta sobre a questão do voto feminino durante a década de 1910, porém, iniciou na década de 1920, como afirma Mônica Karawejczyk:

[...] não procurou revolucionar o papel da mulher na sociedade, mas, sim reformar o papel dela, integrá-la de forma mais justa e igualitária na sociedade brasileira e, através da educação, buscou dar oportunidades para as mulheres integrarem-se à vida pública. Mais do que uma revolução nos costumes, ela procurou reformar as leis para que a brasileira pudesse atuar de forma equivalente à dos homens, com as mesmas oportunidades e direitos²⁸.

Leolinda de Figueiredo Daltro e algumas mulheres, inconformadas com a exclusão do voto feminino da primeira Constituição Republicana, articularam, organizaram e fundaram o Partido Republicano Feminino (PRF), no ano de 1910. A ideia era representar a mulher na política, de forma direta, por isso, fundou-se o partido e não uma associação. Esse partido era composto apenas por mulheres e fundado por um segmento que não tinha direito ao voto. Aponta Pinto

As fundadoras do partido poderiam ter criado um clube ou uma associação, mas preferiram organizar um partido, tomando assim uma posição clara em relação no objetivo de sua luta, isto

27 DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011. p. 107.

28 KARAWEJCZYK, Mônica. *Os primórdios do movimento sufragista no Brasil: o feminismo “pátrio” de Leolinda Figueiredo Daltro*. *Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v. 40, n. 1, p. 64-84, jan./jun. 2014. p. 83.

é, se tornarem representantes dos interesses das mulheres na esfera política. O estatuto do partido dá uma ideia muito clara do que pretendiam essas mulheres: não defendiam apenas o direito ao voto, mas falavam de emancipação e independência. Atribuíam a mulher qualidades para exercer a cidadania no mundo da política (o patriotismo) e no do trabalho. E, extrapolando a questão dos direitos, propugnavam o fim da exploração sexual, adiantando em mais de 50 anos a luta das feministas da segunda metade do século XX²⁹.

A sociedade brasileira machista ainda recebia as influências negativas das diretrizes do código napoleônico³⁰, que determinava a subordinação privada das mulheres aos homens e legitimava o princípio da incapacidade civil das mulheres casadas, submetidas à autoridade do marido, desprovidas dos direitos políticos, o que é demonstrado no código civil brasileiro, editado em 1917.

Ativista e líder muito importante para a conquista do voto feminino, a bióloga Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) é a segunda mulher a ingressar no serviço público no Brasil, ocupando o cargo de Secretária do Museu Nacional do Rio de Janeiro, com a criação da Federação Brasileira Progresso Feminino (FBPF). Fundou em 1918, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, transformando-se, em 1919, na *Federação das Ligas pelo Progresso Feminino*. Em 09 de agosto de 1922³¹, batizou a liga existente na Federação Brasileira Progresso Feminino (FBPF).

Ressalta-se que, o movimento das mulheres pelo direito ao voto considerou algumas mulheres como um único grupo, nesse

29 PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 18.

30 O código napoleônico, em 1804, editado logo após a Revolução Francesa, determinou por mais de um século a subordinação privada das mulheres e influenciou decisivamente na negação à sua cidadania política em todo o ocidente. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). *Dicionário crítico de gênero*. Dourados: UFGD, 2015. p. 164.

31 CAMPOS, Dejenana Keila Oliveira. *A representatividade da mulher na trajetória política estadual em Mato Grosso no período de 1946 a 2018*. Tese de Doutorado em História. PPGHIS/UFMT, 2023, p. 62.

caso, a referência era a mulher de classe média e da elite, ainda sem direitos de participarem das decisões políticas.

No caso de Mato Grosso, as mulheres construíam um movimento na mesma direção daquele desenvolvido por Bertha Lutz. Conviviam com forças contrárias e favoráveis, uma vez que, além das dificuldades enfrentadas por elas, ainda tinham que vencer as barreiras impostas à sua condição de viverem numa realidade peculiar de uma cidade interiorana, em um estado isolado e distante dos grandes centros econômicos e intelectuais do Brasil.

As cuiabanas também foram influenciadas pela imprensa, literatura, modismo de roupas, corte de cabelo, conforme destaca Michelle Perrot³², entre os anos de 1920 e 1930, muitas tendências se afirmam, a vontade de se emancipar e a modernidade levam o sexo feminino a buscar, na moda, uma nova forma de socializar-se de forma libertária.

A emancipação das mulheres mato-grossenses e o fortalecimento do movimento feminista do estado intensificaram a partir da fundação do Grêmio Literário Júlia Lopes de Almeida, em 26 de novembro de 1916. Considerado um marco no movimento de emancipação feminista, com o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual de suas associadas.

As integrantes atuavam temas relacionadas à cultura, economia, religião, filantropia, família, hierarquia, direitos e deveres. Dessa forma, o Grêmio um caráter político, pois o estatuto buscava garantir representatividade às participantes. Por se negar a discutir questões de ordem política e religiosa, a fim de evitar conflitos, foi considerado um feminismo bem-comportado. Estrategicamente para maior aceitação do Grêmio e da revista *A Violeta*, requeria-se apenas a inserção e a inclusão das mulheres como cidadãs na sociedade cuiabana, destacado por Céli Pinto:

32. PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução: Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

A luta pela inclusão não se apresenta como alteração das relações de gênero, mas como um complemento para o bom andamento da sociedade, ou seja, sem mexer com a posição do homem, as mulheres lutavam para ser incluídas como cidadãs³³.

Na revista *A Violeta* pode-se destacar as três sócias fundadoras e dirigentes, as redatoras: Bernardina Rich, Maria Dimpina Lobo Duarte³⁴ e Maria de Arruda Muller. A professora Bernardina Rich (1872 – 1942), mulher negra, destacou-se na profissão de magistério e no meio social cuiabano, circulava sem embaraços pela sua inteligência, competência e engajamento em projetos sociais. Ela foi escolhida, em 1934, para o cargo de Presidente da Federação Mato-grossense pelo Progresso Feminino (FMPF), tendo sido a primeira mulher, e negra, a ocupar esse cargo no Estado.

Bernardina Rich³⁵ vivenciou e participou dos processos de emancipação feminina, do crescimento quantitativo das mulheres no mercado de trabalho remunerado, da luta pelo voto feminino e pela escolarização das mulheres. Sua trajetória de vida foi marcada por entraves advindos do patriarcado, do machismo e do racismo, principalmente quando se candidatou ao concurso público para professora, resistindo através da sua luta e persistência naquilo que acreditava em prol da educação para todos.

Maria Dimpina Lobo Duarte, cuiabana, nasceu em 1891 e viveu até 1966. Bacharelou-se em Ciências e Letras no Colégio Liceu Cuiabano (1909), onde, até então, só estudavam homens.

33 PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 14-15.

34 Maria Dimpina Lobo Duarte nasceu em Cuiabá, em 15 maio 1891, e faleceu em 10 dez 1966. Foi a primeira mulher funcionária pública no Estado de Mato Grosso, uma das fundadoras do Grêmio Literário Júlia Lopes, da Escola Doméstica 'Dona Júlia Lopes de Almeida' e da Federação Matogrossense pelo Progresso Feminino. Segundo a pesquisadora Yasmin Nadaf, Maria Dimpina "[...] assinou sua produção na revista como Arinapi e Martha, com as iniciais do seu nome, M.D., e com seu nome completo" (NADAF, 1993, p. 59-60).

35 MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da Costa Barbosa. Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra no enfrentamento do racismo em Mato Grosso. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 10, n. 2, p. 110-132, ago./ dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/688/pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018. p. 110-132.

Exerceu magistério na Escola Modelo Barão de Melgaço e no Colégio Particular São Luiz. Ela passou no concurso federal dos Correios e Telégrafos, obtendo o 1º lugar entre os participantes de todo o Brasil.

Foi a primeira mulher funcionária pública no Estado de Mato Grosso, uma das fundadoras do Grêmio Literário Júlia Lopes (1916-1934), da Escola Doméstica Dona Júlia Lopes de Almeida e da importantíssima Federação Mato-grossense pelo Progresso Feminino (FMPPF). Participou da reunião de organização do Sindicato dos Jornalistas do Estado de Mato Grosso, em 21 de janeiro de 1939. Ela assegurou à mulher a possibilidade de se manter no trabalho e não precisar abrir mão de sua profissão para acompanhar o marido.

Assumiu também o movimento pelo voto feminino mato-grossense e participou na direção da Liga Feminista pró-alistamento, em 1934. Em 1935, mereceu destaque pela sua representação na política, foi nomeada, a primeira mulher para a prefeitura de Araguayana, atualmente a cidade de Barra do Garças-MT. No caso de Mato Grosso, as mulheres construíam um movimento na mesma direção daquele desenvolvido por Bertha Lutz³⁶.

A cuiabana Maria Ponce de Arruda, conhecida posteriormente como Maria de Arruda Muller³⁷, nasceu em 1898 e viveu até 2003,

36 Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) foi bióloga, feminista, líder do movimento pelo direito das mulheres ao voto no Brasil. O Feminismo, para ela, é como uma reforma social, uma luta das mulheres por direitos iguais à educação e ao trabalho digno e bem remunerado.

37 Maria Ponce de Arruda – depois Maria de Arruda Müller nasceu em Cuiabá, MT em 09/12/1898 e faleceu em 04/12/2003. Concluiu seus estudos em 1915 pela Escola Normal ‘Pedro Celestino’ de Cuiabá, e posteriormente, passou a exercer o magistério em vários estabelecimentos de ensino da Capital Mato-grossense e do município de Poconé. Dirigiu o Grupo Escolar ‘Senador Azeredo’, lecionou música e desenho, em curto período, na Escola Normal ‘Pedro Celestino’ e foi membra do Conselho da Instrução Pública. Fundou o Abrigo dos Velhos e o Abrigo das Crianças em Cuiabá, e a Comissão Estadual da Legião Brasileira de Assistência em Mato Grosso. Foi também uma das fundadoras do Grêmio Literário ‘Júlia Lopes’ e da Federação Mato-grossense pelo Progresso Feminino; membra da Academia Mato-grossense de Letras e membra honorária do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso: “Em A Violeta escreveu uma produção vasta e variada, assinando-a com os pseudônimos de Mary, Chloé, Vampira, Consuelo, Sara, Lucrécia, Ofélia e Vespertina, além do seu nome real” (NADAF, 1993, p. 61-62).

quando faleceu aos 105 anos. Sua trajetória de vida também a coloca num patamar de destaque, enquanto ativista na emancipação feminina. Alfabetizada aos cinco anos de idade, foi fortemente influenciada pela família que, desde cedo, a apresentou às letras, e iniciou sua carreira como professora aos 16 anos, ao concluir seus estudos pela escola Normal Pedro Celestino, em 1915. Dentro do Grêmio Julia Lopes, juntamente com as outras sócias, engajou-se no movimento a favor do voto feminino. Além de ter fundado o abrigo dos Velhos e das Crianças, fundou também a Sociedade de Proteção à Maternidade e Infância de Cuiabá.

Sempre atuante na área educacional e cultural, Maria Muller recebeu vários prêmios, títulos e homenagens, e foi a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Academia Mato-grossense de Letras, cadeira de n. 7, no ano de 1931, que tem como patrono o Cônego José da Silva Guimarães. A instituição literária, fundada em 1921, como Centro Mato-grossense de Letras, inicialmente formada apenas por homens, temia que as conquistas feministas e o espaço público ocasionassem um desequilíbrio no lar e um afrouxamento nos laços familiares.

As mulheres cuiabanas, ainda que observadas e censuradas, impunham-se e resistiam através de seus escritos, principalmente, para adentrar um mundo de prescrições e amenizando, paulatinamente, as diferenças existentes entre os gêneros. Neste sentido, Maria Bicalho relata que:

A principal reivindicação da nascente imprensa feminina era a instrução da mulher ou a educação, imprescindível para a sua racional emancipação. Essa nova identidade da mulher, estava calcada na valorização da maternidade, pois a principal artimanha do discurso dos reformadores sociais do século XIX era a de que se constituía como dever materno, a primeira educação dos filhos no lar. E é justamente esse discurso que será incorporado e discutido pela imprensa feminina. Porém,

para que a mulher desempenhasse bem o seu papel materno, era necessário educá-la³⁸.

Em Mato Grosso, não diferente do que acontecia em outros estados do Brasil, mulheres buscavam seus espaços de respeito e poder, por via profissionalização da mulher cuiabana. As mulheres passaram a ganhar visibilidade e importância, seja dentro ou fora do ambiente doméstico, pois suas experiências foram subjetivadas e tornaram-nas sujeitas de suas próprias histórias.

A revista *A Violeta* de 25 de dezembro de 1934, a ativista feminista Bertha Lutz voltou a figurar na capa da revista *A Violeta*, n. 219, com a seguinte chamada: “A invicta campeã do feminismo no Brasil, cujos inestimáveis serviços à causa da Mulher consagram-na primus inter pares”³⁹. Da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino veio o “decálogo feminista” publicado:

Toda mulher deve:

- 1 Exercer seus direitos políticos e cumprir seus deveres cívicos.
- 2 Interessar-se pelas questões públicas do país.
- 3 Ter ocupação útil à sociedade.
- 4 Alistar-se e votar.
- 5 Votar consciente e criteriosamente.
- 6 Não entregar o título eleitoral.
- 7 Dedicar-se à causa feminista, crente do triunfo de seus ideais.
- 8 Votar somente em quem for feminista.
- 9 Bater-se pela conquista e pelo exercício de seus direitos sociais e políticos.

38 BICALHO, Maria Fernanda Baptista. O bello sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do XX. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.). *Rebeldia e submissão: estudos sobre condição feminina*. São Paulo: Vértice, 1989. p. 81.

39 NADAF, Yasmin J. Sob o signo de uma flor: estudo da revista *A Violeta*, publicação do Grêmio Literário “Júlia Lopes” – 1916 a 1950. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993. p. 12 -13.

10 Trabalhar pelo aperfeiçoamento moral, intelectual, social e cívico da mulher.⁴⁰

Observa-se que o decálogo dialogava com as questões de cidadania feminina, alcançada pelo voto, segundo Marques⁴¹, sem esquecer que as mulheres precisavam se instruir para atingir uma igualdade intelectual e participar dos debates políticos. Estava claro, no entanto, que ser “útil à sociedade” era ter ocupação pública; a dedicação à vida doméstica condenava, por esse princípio, as mulheres à alienação e à submissão. Por outro lado, os periódicos feministas buscavam justamente romper com a expectativa de dominação masculina, conforme Constância Duarte⁴², problematizando a posição social inferiorizada da mulher. Para a autora June Hahner, no final do século XIX, já havia um número crescente de mulheres que:

[...] receberam instruções, embora grande parte da população permanece analfabeta. As portas das instituições brasileiras de ensino superior finalmente abriram-se para a mulher, como já tinham exigido as primeiras defensoras da emancipação feminina. Mais e mais mulheres assumiram empregos fora de casa, especialmente em salas de aula, repartições públicas e estabelecimentos comerciais⁴³.

As transformações relativas ao papel que a mulher poderia desempenhar na sociedade foi objeto de resistência em Mato

40 HAHNER, June. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Tradução: Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis/Santa Cruz do Sul: Mulheres; EDUNISC, 2003.

41 MARQUES, Ana Maria. O feminismo nas narrativas de mulheres da revista *A Violeta* – Cuiabá: 1916-1950. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 3-17, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/85/82>. Acesso em 8 jun. 2021. p. 13.

42 DUARTE, Constância Lima. *Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX* – dicionário ilustrado. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.p. 22-23.

43 HAHNER, June. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Tradução: Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis/Santa Cruz do Sul: Mulheres; EDUNISC, 2003. p. 28.

Grosso. O direito ao voto, e logo, acesso à cidadania, era negado pela justificativa de que a essência feminina se resumia ao papel de mãe e dona de casa, e pelas funções sociais na família e na sociedade. A resistência encontrada na sociedade mato-grossense não era diferente do que acontecia em outros estados brasileiros. A luta era pela igualdade e, portanto, caracterizava-se, sobretudo, pelo direito de poder alcançar os mesmos espaços ocupados pelos homens.

Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino: Nídia Moura em Cuiabá

A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino foi uma entidade civil, criada em 1922 por um grupo de mulheres interessadas em participar ativamente da vida pública. As fundadoras conheciam os rumos do movimento feminista na Europa e nos EUA e tinham contatos para auxiliar na luta pelo direito político das mulheres. A Federação nasce com o objetivo de incluir diversas associações no Brasil, com finalidades comuns e com destaque na campanha pelo voto feminino.

Ainda nesse ano, fundou, juntamente com um grupo, a *Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher*, cujo propósito era fazer um levantamento da situação das mulheres no país e compreender as suas demandas. O objetivo de promover o desenvolvimento intelectual das mulheres era imprescindível para que lutassem pelos seus direitos e pela participação na vida pública.

Bertha Lutz e outras mulheres buscaram difundir a ideia em outros estados. Em 9 de agosto de 1922, a *Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher* transforma-se na Federação Brasileira Progresso Feminino (FBPF). O estatuto da Federação Brasileira Progresso Feminino (FBPF) destina-se à orientação e co-orientação dos esforços da mulher, tornando-a mais útil a si e à sociedade pela elevação do nível de sua cultura, intelectual e política. Portanto,

trabalhavam também com elementos políticos, afinal o estatuto buscava a todo tempo dar representatividade às mulheres, conforme dispostos nos 31 artigos:

O estatuto evidencia nos seus primeiros artigos que o objetivo do Grêmio era o de promover o desenvolvimento intelectual das associadas, por meio de conferências e discussões sobre assuntos cívicos, morais e instrutivos, mantendo uma revista de publicação bimestral, com a participação de suas associadas e/ou outras escritoras, desde que não fossem tratadas questões de ordem política e religiosa ou referentes às animosidades particulares. No entanto, pela própria organização da agremiação, rapidamente elas trabalhariam com questões relacionadas à cultura, economia, religião, filantropia, família, hierarquia, direitos e deveres.⁴⁴

Céli Pinto⁴⁵ afirma que as mulheres que participavam da diretoria, do núcleo duro da Federação, tinham o perfil de classe econômica privilegiada, altamente elitistas, estrategicamente buscaram aliados importantes, conseguindo pareceres favoráveis para uma nova discussão sobre o voto feminino no Congresso.

A FBPF tentava sensibilizar a opinião pública para as causas feministas e diante dos avanços e recusas, em 1927, buscando a opinião pública, a Federação Brasileira entrega um abaixo-assinado com 2.000 (duas mil) assinaturas de mulheres ao Senado, pedindo aprovação do projeto que daria o direito de voto a elas. Logo, construíram uma aliança com Juvenal Lamartine, então Presidente do Estado do Rio Grande do Norte, que cria um dispositivo em que estabelecia a igualdade de direitos políticos para homens e

44 GOMES, Nailza da Costa Barbosa. "Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino" e a emancipação das mulheres em Mato Grosso. 1. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021. p. 106-111.

45 PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 25.

mulheres, e aprova uma lei autorizando o voto feminino, porém, para algumas brasileiras, ainda demoraria mais tempo:

O efeito levou à cerca de vinte alistamentos femininos. O precedente aberto deu margem à ampla movimentação da FBPF, que enviou ao Senado uma mensagem contendo duas mil assinaturas. Nela reivindicava-se o voto feminino, acentuando que ‘desde que uma só exista, não há motivo para que não sejam eleitoras todas as mulheres habilitadas no Brasil’⁴⁶.

Mesmo com essa tática, a Federação encontrou barreiras e resistências machistas à participação das mulheres na política, classificando-as como “amorais, machonas, feias”. As feministas foram cautelosas, sem partirem para o embate, muitas tinham família e casamento para resguardar. A participação feminina na vida política do país se iniciou nas eleições de 05 de abril de 1928, em Mossoró, Rio Grande do Norte, com a primeira mulher a ter o direito de votar no Brasil, a professora Celina Guimarães Viana, aos 29 anos, porém, a Comissão de Poderes do Senado não aceitou o voto.

As mulheres foram consideradas inaptas a participar de reuniões políticas e receberam tratamento jurídico desigual. Depois de dez anos da criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, com muitas lutas e reivindicações, a grande conquista do direito ao voto feminino foi autorizada pelo Código Eleitoral de 1932, Decreto n. 21.076, em 24 de fevereiro de 1932.

Assim, a participação feminina no pleito eleitoral se oficializou. Instituiu-se, a partir do Decreto, o primeiro Código Eleitoral Brasileiro, no entanto, o voto não era obrigatório para as mulheres, somente as casadas, com autorização dos maridos, viúvas e solteiras, com renda própria, poderiam exercer a cidadania. Essas restrições foram removidas em 1934. E, finalmente, em 1945,

46 SOIHET, Rachel. *O feminismo tático de Bertha Lutz*. Florianópolis; Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres; EDUNISC, 2006. (Série Feministas.) p. 44-45.

estabeleceu-se a obrigatoriedade do voto, sendo estendida às mulheres pelo artigo 131, que considerava como eleitores todos os brasileiros maiores de 18 anos que se alistassem na forma da lei.

Como sabemos, *mulher* não é uma categoria única e universal, mas, por vezes, as feministas da FBPF falaram em nome das mulheres brasileiras, ignorando questões de raça, classe e gênero. O ativismo de mulheres negras se confunde com os episódios mais marcantes dos últimos 100 anos de história do voto feminino brasileiro. Às mulheres negras, e sua história, foi designado o lugar do silenciamento e apagamento. A filósofa, escritora e ativista brasileira Sueli Carneiro atesta que “a relação entre mulher negra e poder é um tema praticamente inexistente”⁴⁷.

Por essa razão, recuperar as narrativas da presença de Almerinda Farias Gama e Antonieta de Barros faz emergir as evidências de que a atuação de mulheres negras brasileiras se deu inclusive no campo político, e que a luta é histórica, assim como a capacidade de resistência e de reivindicação.

Almerinda Farias Gama (1899-1999) feminista, sindicalista, advogada e uma das primeiras mulheres negras a atuar na política brasileira, militante na defesa da conquista do voto feminino e se autointitular a primeira eleitora do Brasil, em 1933; e Antonieta de Barros (1935-37 e 1947-51), a primeira mulher negra a assumir um mandato eletivo no país.

Logo após a Constituinte, Almerinda que, entre o ativismo, a luta pela sobrevivência e as violências cotidianas sofridas por ser mulher, feminista e negra, não se esquivou de lutar e tentar ocupar as esferas do poder político. No ano de 1934, 22 (vinte e duas) mulheres foram vitoriosas nas urnas e as primeiras a ocupar cargos eletivos estaduais e nas câmaras municipais no Brasil.

47 CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009. p. 50.

Antonieta de Barros (1901-1952), filha de Catharina de Barros, irmã de Leonor de Barros, Maria do Nascimento e Cristalino de Barros, foi atuante como jornalista, professora, escritora e política brasileira. Ingressou na escola aos cinco anos de idade e, aos 20, concluiu os estudos de Normalista no ano de 1921, depois, atuou como professora por muitos anos. Desde muito jovem buscou inserir-se na vida pública, ainda em meados da década de 1920, seja em sua militância pela educação, no Centro Cívico das Normalistas, na Liga do Magistério, seja como jornalista nos jornais e periódicos. Em Florianópolis, sua terra natal, fundou o curso de alfabetização Antonieta de Barros para pessoas carentes.

Criou o Dia da Professora e do Professor (15/10), pois sua defesa política era o poder revolucionário e libertador da educação de acesso a todos. Ainda, lutou por melhorias na educação do estado como a abertura de concursos públicos para contratação das professoras/es e concessão de bolsas de estudos em cursos de graduação para estudantes de baixa renda. Em seus escritos, especialmente como colunista colaboradora nos principais jornais da cidade (1929-1951), Antonieta de Barros assinava com o pseudônimo de *Maria da Ilha*.

Tornou-se exemplo na luta racial, de classe e de gênero, além de atuar em questões políticas e educacionais. Inspiração para o movimento negro, foi apagada dos livros de história, tendo sido uma ativa defensora da emancipação feminina, trabalhou com educação popular, fazendo da educação a sua principal agenda política.

Na percepção de June Hahner⁴⁸, a luta pelo voto feminino no Brasil resumiu-se em um movimento “[...] de classe média em prol

48 HAHNER, June. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Tradução: Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis/Santa Cruz do Sul: Mulheres; EDUNISC, 2003. p. 31, apud SOUSA, Roberta Menezes. *A cultura política feminista entre permanências e rupturas: um estudo com jovens do movimento feminista de Fortaleza*. Orientadora: Mônica Rodrigues Costa. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. p. 17.

de uma mudança judicial para garantir o voto daquelas mulheres que haviam alcançado a mesma qualificação que os homens, não uma tentativa de revolucionar o papel da mulher na sociedade [...]”.

Embora a campanha pelo sufrágio feminino no Brasil nunca se tenha tornado um movimento de massas – poucos desses podem ser encontrados na história brasileira –, mostrou-se maior e mais bem organizado que a maioria dos que se seguiram na América Latina. O direito de voto às mulheres no Brasil pode ter dependido dos homens, como ocorreu em maior ou menor escala em todos os países, mas as brasileiras, ao contrário de suas irmãs de alguns países da América espanhola, não tiveram o voto simplesmente entregue pelas mãos dos líderes masculinos conservadores que as vissem como uma força para a manutenção do *status quo*.⁴⁹

A Inauguração da Federação Mato-Grossense pelo Progresso Feminino no ano de 1934⁵⁰, com o objetivo de lutar pelos direitos de igualdade das mulheres, em especial o direito ao voto, reforça o quanto as cuiabanas foram protagonistas em busca da emancipação feminina, rompendo barreiras sociais. No dia 27 de julho de 1934, na inauguração da Federação em Cuiabá, o grande destaque foi o discurso proferido pela Senhorita Nídia Moura, representando a Presidente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, Sta. Bertha Lutz.

Ao iniciar a inauguração, a engenheira Nídia Moura fez uma retrospectiva do movimento feminista após a Revolução Industrial até a organização da FBPF, seguida da conquista do voto, garantido pela Constituição Federal, promulgada no dia 16 de julho de 1934. O Estado de Mato Grosso já havia criado um decreto com resultado

49 HAHNER, June. *A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 120.

50 GOMES, Nailza da Costa Barbosa. *Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino e a emancipação das mulheres em Mato Grosso*. 1. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021.

favorável para licença maternidade às funcionárias públicas, estadual e municipal, com seus respectivos salários garantidos por três meses. Ao terminar a inauguração, participaram dezesseis senhoras para compor a Comissão que representaria a Federação em Mato Grosso. Em nova data, foram selecionados os nomes de oito mulheres para a diretoria executiva da Federação. São elas:

Presidente: Bernardina Rich; 1^a. Vice-Presidente: Adelina Ponce de Arruda; 2^a. Vice-Presidente: Maria Dimpina Lobo Duarte; 3^a. Vice-Presidente: Maria de Arruda Müller; 1^a. Secretária: Célia Nunes de Barros; 2^a. Secretária: Elza Bodsttein; Secretária de Sócios: Maria Alzira Alderett; Thesoureira: Mary Mansur Bumlai⁵¹.

A primeira presidenta da Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino (FMPF) foi a professora e jornalista Bernardina Maria Elvira Rich, que nasceu em Cuiabá no dia 10 de março de 1872. Em sua casa foi instalada a sede da Federação Mato-grossense estava situada à Rua 1^o de março, n. 2, atualmente recebe o nome de Calçadão Galdino Pimentel (área central de Cuiabá). As primeiras atividades da FMPF precisaram do apoio e auxílio das outras agremiações como Grêmio Literário Julia Lopes, Clube esportivo de Corumbá e Liga Feminina Pró-Lázaros.

Bernardina Rich ocupou outros espaços de liderança, voltados para a filantropia. Atuou como diretora geral da Liga Pró-Lázaros por muitos anos e, desta forma, organizava eventos envolvendo toda a cuiabania e requerendo das autoridades melhorias para o tratamento dos doentes e das condições de vida das suas respectivas famílias.

Ainda muito jovem, Bernardina Rich acolhia essas pessoas em sua casa, localizada na travessa Voluntários da Pátria, 79, centro de Cuiabá. Conforme o Recenseamento de 1890, estavam hospedadas

51 GOMES, Nailza da Costa Barbosa. *Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino e a emancipação das mulheres em Mato Grosso*. 1. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021. p. 194.; Revista: A Violeta, [S.l.], n. 219, [19--]. p. 7.

19 pessoas, todas negras e pardas. A casa serviu de passagem e educandário, onde se ensinava música, trabalhos domésticos e tinha saraus culturais. Incansável na luta pelos direitos, Bernardina Rich exerceu trabalho intelectual como redatora da revista *A Violeta* por treze anos, ocupando os prestigiosos cargos de vice-presidenta e presidenta na revista. Durante esta empreitada foi responsável pelo alistamento eleitoral das primeiras mulheres a votarem no estado de Mato Grosso. Bernardina Rich esteve à frente deste trabalho por oito anos até a sua morte, em 19 de julho de 1942.

A Liga Feminina Pró-Alistamento Eleitoral⁵² foi instalada em 1º de março de 1934, organizada em subcomissões para fazer a propaganda eleitoral em todos os bairros da capital e nas povoações circunvizinhas. A maioria das profissões declaradas foi a de professora, desmistificando a invisibilidade da mulher confinada na esfera privada; muitas já trabalhavam fora de casa, adentrando espaços sociais, mas em atividades ligadas à educação e aos cuidados, consideradas como práticas e aptidão femininas. Guacira Louro⁵³ aponta que um dos argumentos favoráveis ao magistério ficar a cargo das mulheres era porque elas teriam:

por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças. Sendo as primeiras e “naturais educadoras”, sendo assim, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar das crianças. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha espiritual.

Observamos que outras dezenove mulheres não declararam suas profissões, o que demonstra que havia espaço para todas que tivessem interesse em participar da Federação, pois não era uma

52. NADAF, Yasmin Jamil. *Presença de mulher: ensaios*. Rio de Janeiro: Lidador, 2004. p. 20.

53. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 450.

agremiação partidária. No contexto de Mato Grosso, as mulheres organizaram um movimento na mesma direção daquele desenvolvido por Bertha Lutz.

Considerações finais

Conclui-se, portanto, que as mulheres mato-grossenses conviviavam com forças contrárias e favoráveis, enfrentando não apenas dificuldades consideradas comuns às mulheres, mas também as barreiras impostas decorrentes da realidade de uma cidade do interior, situado num estado distante dos grandes centros econômicos e intelectuais do Brasil.

Relembramos, com Nailza Gomes, o quanto a Federação Mato-grossense pelo Progresso Feminino (PMPF), no ano de 1934, revelou-se necessária para a emancipação das mulheres mato-grossenses. A forma incansável de lutar pelos direitos de igualdade das mulheres, respeito da sociedade, o acesso à educação, o direito ao voto feminino mostra o quanto as cuiabanas são protagonistas em busca da emancipação feminina, ao romper inúmeras barreiras sociais para reconhecer os direitos civis, políticos e continuamente questionando os privilégios masculinos.

Referências

BICALHO, Maria Fernanda Baptista. O bello sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do XX. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.). *Rebeldia e submissão: estudos sobre condição feminina*. São Paulo: Vértice, 1989.

BIROLI, Flávia. Agentes imperfeitas: contribuições do feminismo para a análise da relação entre autonomia, preferências e democracia. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p. 7-33, 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Tradução: Renato Aguiar. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Dejenana Keila Oliveira. *A representatividade da mulher na trajetória política estadual em Mato Grosso no período de 1946 a 2018*. Tese de Doutorado em História. PPGHIS/UFMT, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009.

COSTA, Laís Dias. *Factos e Cousas nas crônicas da revista mato-grossense A Violeta (1916-1937)*. Orientadora: Ana Maria Marques. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2014.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: LORDE, Audre et al. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

DUARTE, Constância Lima. *Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX – dicionário ilustrado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DUARTE, Constância Lima. Imprensa feminina e feminista no Brasil: nos primórdios da emancipação. *Revista XIX*, v. 1, n. 4, p. 95-105, 2017.

HAHNER, June. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Tradução: Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis/Santa Cruz do Sul: Mulheres; EDUNISC, 2003. p. 31, apud HAHNER, June. *A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 120.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. *Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino e a emancipação das mulheres em Mato Grosso*. 1. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021.

KARAWCZYK, Mônica. Os primórdios do movimento sufragista no Brasil: o feminismo “pátrio” de Leolinda Figueiredo Daltro. *Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v. 40, n. 1, p. 64-84, jan./jun. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

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

MAITELLI, Gilda Tomasini. Crescimento Urbano e Tendências Climáticas em Cuiabá-MT: período de 1920-1992. *Revista Mato-Grossense de Geografia*, Cuiabá, Ano 02, n. 01, Dez. 1996-1997.

MARQUES, Ana Maria. Feminismos e gênero: uma abordagem histórica. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 6-19, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/viewFile/556/pdf_64. Acesso: 20 abr. 2017.

MARQUES, Ana Maria. O feminismo nas narrativas de mulheres da revista A Violeta – Cuiabá: 1916-1950. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 3-17, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/85/82>. Acesso em 8 jun. 2021. p. 13.

MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da Costa Barbosa. Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra no enfrentamento do racismo em Mato Grosso. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 10, n. 2, p. 110-132, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/688/pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018. p. 110-132.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. *O voto feminino no Brasil*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/ Edições Câmara, 2019. (E-book.)

MATOS, Marlise. Quarta onda feminista e o Campo crítico- emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2014. *Anais*. Caxambu, 2014.

NADAF, Yasmin Jamil. *Presença de mulher*: ensaios. Rio de Janeiro: Lido, 2004.

NADAF, Yasmin Jamil. *Sob o signo de uma flor*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PERROT, Michele. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. p. 23.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução: Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

SANTOS, Richard. *Maioria minorizada*: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020.

SOIHET, Rachel. *O feminismo tático de Bertha Lutz*. Florianópolis; Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres; EDUNISC, 2006. (Série Feministas.)

SOUZA, Carla Patrícia Marques de; OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento. O código de postura: mecanismo de controle dos livres pobres de Cuiabá (1870-1890) In: SÁ, Nicanor Palhares; CÁ, Lourenço Ocuni (org.). *Educação e Fronteira*: a questão do negro em Mato Grosso. Cuiabá: Editora UFMT, 2009.

SOUZA, Roberta Menezes. *A cultura política feminista entre permanências e rupturas*: um estudo com jovens do movimento feminista de Fortaleza. Orientadora: Mônica Rodrigues Costa. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. p. 17.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TELLES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Corpos em cena, violência e desejos em silêncio: a representação das *gays* na pornochanchada durante a ditadura militar brasileira

Gustavo Gabriel da Silva de Castro

Introdução

Os corpos importam. Mas os corpos de quem?

Esse questionamento perpassa periodicidades históricas e, quando se fala na ditadura militar no Brasil – termo aqui utilizado uma vez que, ao mencioná-lo, enfatiza-se o caráter opressor e desumano imposto, bem como a ausência de eleições diretas, direitos civis, políticos e sociais, e o intensivo controle das forças armadas no país, impactando diretamente a vida de distintos grupos sociais, como no caso a população homossexual –, há claramente uma supressão de liberdade engessada nas mais distintas formas de violência, que não se restringiam apenas alguns grupos, mas sobre aqueles que não estavam de acordo com o propósito do então regime vigente, sendo tratados como “subversivos”, algo que precisava ser combatido de diversas formas possíveis.

A subversão ainda é vista em nossa sociedade, principalmente quando se menciona a comunidade LGBTQIAPN¹. Destinados

1 A sigla LGBTQIAPN+ é uma abreviação que representa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans-gêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e mais. O “+” no final serve para incluir todas as outras identidades de gênero e orientações sexuais que não estão especificamente mencionadas na sigla.

às mazelas, onde seus diretos são contestados, em que o simples fato de existir se revela como um assombro, corrompendo os “valores” e “deturpando” a tradicionalidade, parte da sociedade acaba relegando preconceito, selvajaria e opressão a esses indivíduos.

Mas, que costumes são esses que perseguem, oprimem, matam e suprimem a liberdade? Há uma série de questões que precisam ser consideradas ao tentar responder o questionamento, e muitas dessas respostas carecem de um olhar sobre essa realidade.

Apesar de estarmos nos referindo a ditadura militar imposta no Brasil e por ter transcorrido mais de sessenta anos desde que o regime foi deflagrado, alguns comportamentos na sociedade brasileira, quando se menciona as *gays*², ainda continuam retrógrados e estereotipados.

As mídias sociais, as telas da TV e do cinema na atualidade, aos poucos, propõe transformações para a inclusão da diversidade em seus espaços, contribuindo para ressignificar a visão construída por parte dos brasileiros acerca das *bibas*.

Com o intuito de investigar sua presença na Pornochanchada³, considerando o contexto ditatorial vivenciado pelo Brasil, objetiva-se através de análise bibliográfica, identificar como se dava a representação de seus corpos nas telas, assim como alguns aspectos do presente advindos de embates pela busca de visibilidade

2 O termo/conceito *gay* aqui será acompanhado por pronomes no feminino uma vez que, dentro da comunidade, muitas preferem ser tratadas assim, inclusive quem aqui escreve, como outras expressões conhecidas dentro do *Pajubá* – forma de linguagem originária de palavras e gírias das línguas portuguesa e africana, sendo meio de reconhecimento – como *biba*, *xixa*, *billa*, *biluxa*, *mona*, *beauty*, *poc*, *bee*, entre outras. Essas, foram inseridas recentemente no contexto das redes sociais e plataformas digitais com o intuito de romper com as expressões pejorativas tradicionalmente utilizadas.

3 A pornochanchada foi um gênero cinematográfico brasileiro iniciado em 1969 que perdurou até meados da década de 1980. A nomeação foi dada pela crítica cinematográfica logo no início dos anos 1970 e contém um alto teor pejorativo, procurando assemelhar a comédia erótica de costumes realizada durante a década, no sentido de serem filmes sem valor artístico, vulgares. (GOMES, 2010, p. 07)

e direitos, tal qual a abordagem do cinema marginal resistente naquele momento.

Discutir a representação delas é pertinente para que possamos entender a manifestação de seus corpos no cinema do gênero e estabelecermos contrapontos com o presente, observando se os avanços e as mudanças que ocorreram/ocorrem foram e são suficientes para que elas possam realmente ser vistas, não apenas como objetos ou com olhar de repulsa, mas como seres humanos com dignidade e direitos, da mesma forma que qualquer grupo dentro da sociedade contemporânea.

As obras analisadas se dividem predominantemente em dois grupos: num primeiro, há a discussão teórica da Pornochanchada e da cinematografia no período da ditadura militar, e no segundo, a representação homossexual é enfatizada, assim como as questões em torno do gênero, sexualidade e resistências.

Filmes como *Contestação* (1969) e *Orgia Ou Homem Que Deu Cria* (1970), ambos produzidos na Boca do Lixo⁴, conforme conduz Aly Brenner Nogueira Pereira (2025), no que se refere ao cinema queer⁵ e marginal de João Silvério Trevisan durante a ditadura civil-militar brasileira, a abordagem se dá para além das fronteiras da marginalidade, sendo exemplos de resistências no âmbito cinematográfico, indo além das representações estigmatizadas. Esse cinema resistente pode ser identificado ainda em

4 Boca do Lixo, um espaço urbano definido no bairro de Santa Cecília/Luz, zona de meretrício próxima às estações ferroviária e rodoviária – o que facilitava o transporte das latas de filmes para o interior desde as primeiras décadas do século (XX) –, polo de produção cinematográfica de baixo orçamento, com filmes de gêneros variados, símbolo da liberdade criativa em meio a imposição da censura no contexto da ditadura militar, onde estavam instalados os escritórios de distribuidores, exibidores nacionais e estrangeiros, e depois, dos produtores nacionais. (ABREU, 2002, p. 25-26)

5 *Queer* é um termo usado para descrever pessoas cujas identidades de gênero ou orientações sexuais fogem das normas cis-heteronormativas. Ou seja, pessoas que não se identificam com os padrões tradicionais de masculinidade, feminilidade, gênero binário e heterossexualidade. (FARIAS, 2023, s/p.)

Os gueis na Ditadura Civil-Militar brasileira – resistências, de Eduardo Alberto de Almeida.

Nos diferentes espaços e nos cinemas, a Pornochanchada trazia à tela corpos frequentemente marginalizados, entre eles personagens homossexuais em grande parte da abordagem ridicularizados e representavam possibilidades de permissividade sexual, especialmente para as mulheres e para as sexualidades dissidentes. (FELIZARDO, 2009, p. 17).

A permissividade sexual frequentemente vista de forma negativa por conservadores culturais, acaba que descrevendo uma sociedade que se afasta de valores tradicionais, mas também pode ser associado a uma maior liberdade e aceitação de diferentes atitudes sexuais, embora restritas à censura e demais fatores socioculturais do período.

Nessas comédias eróticas, o homossexual surge como personagem caricatural, um “efeito cômico” no enredo. O objetivo era reforçar a ordem heteronormativa: o homem cis heterossexual, viril e dominador. A *bee* servia apenas para deslocar o que era “normal”, mantendo-se no espaço seguro da piada. Essa ridicularização que se atribuía, servia como disfarce para que o público pudesse se divertir, enquanto nos lugares escusos, seus corpos eram perseguidos e oprimidos. (LOPES, 2020, p. 243).

O corpo “se constitui não só um espaço, mas sim um emaranhado de espaços, lugares, memórias, sentidos; que carrega em si o mundo, que é construído a partir das suas impressões, simbolismos, contatos, afetos e dores. (LINS *apud* BRETON, 2019, p. 34). A definição apesar de se direcionar às mulheres, reflete também nos corpos das *beauty*, pois expressam como qualquer pessoa sentimentos, dores, afetos, ausências e uma série de questões que vão além, negadas a elas pelo simples fato de serem quem são de verdade.

Nas telas do cinema, destacando o Cinema Novo, a população brasileira, sobretudo a parcela mais abastada, desfrutava de produções que surgiam trazendo esse retrato da realidade nacional, com novas abordagens, permitidas pela censura para o entretenimento.

Esse importante meio de expressão da arte passou por mudanças na ditadura militar e dentre os gêneros que permeavam o mercado, destaca-se um com grande atrativo popular, a pornochanchada, mesclando humor e erotismo “trabalhando com o tema da sexualidade de uma forma mais questionável, do ponto de vista estético e dramático (...), tornando-se um espaço ambíguo de representação dos corpos.” (NAPOLITANO, 2024, p. 193).

As realidades envolvendo a homossexualidade para além do cinema das chanchadas, durante a ditadura militar no Brasil, são aspectos a serem considerados, como a vulnerabilidade imposta por uma sociedade homofóbica, assim como as resistências que configuraram esse passado repleto de injustiças que reverberam no presente.

Desse modo, as vivências *gays* correlacionadas a esse gênero cinematográfico em ascensão naquele momento serão aqui observadas, tendo como ênfase seus corpos, objetos das distintas realidades retratadas pelo cinema.

Pornochanchada: um retrato em perspectiva

Para compreendermos a forma em que se manifestaram as produções em torno do gênero cinematográfico discutido, faz-se necessário conhecer sua historicidade em um período emblemático, com ênfase na ausência de liberdade de expressão, democracia e das distintas “liberdades” com destaque para as *biluxas* tratadas e vistas por abordagens supressoras, reduzindo seus corpos à objetificação e abuso físico e psicológico, apesar

da ascensão de algumas diante dessa realidade inóspita, como Clodovil Hernandes⁶.

De modo abrangente, quando mencionamos o cinema na ditadura militar brasileira, Napolitano (2024) diz:

o cinema brasileiro dependia cada vez mais do apoio oficial para realizar filmes que fossem além da demanda por lazer, marca principal do gosto popular pelo cinema. [...] Assim como no teatro, o cinema “marginal” pode ser enquadrado com uma variante da contracultura brasileira, propondo a transgressão comportamental e a destruição de qualquer discurso lógico e linear como as bases da sua criação. (NAPOLITANO, 2024, p. 190-191)

As crises vivenciadas nos idos dos anos 1960, contribuíram para o surgimento de um cinema voltado para as margens da população, definido como algo que pudesse transpor a realidade e influência norte-americana, como pressuposto de contracultura. Esse cinema marginal pode ser definido pelas produções e por aqueles que estrelovam as obras.

Embora em parte do tempo desprezada pela crítica por seu apelo comercial e conteúdo considerado vulgar, a compreensão da Pornochanchada se dá por meio da identificação de suas principais vertentes temáticas e estilísticas.

A primeira vertente a se destacar é a cômica ou popular, predominante no início da década de 1970. Caracterizada por uma abordagem leve e humorística, essa fase unia o erotismo brando a situações engraçadas e de fácil compreensão, voltadas ao entretenimento do grande público. Os filmes exemplificam esse

6 Clodovil Hernandes foi um costureiro/estilista, e deputado federal, consagrando-se nos anos 1970 nacionalmente. Em paralelo, desenvolveu uma carreira na televisão na década de 1980, ainda no contexto da ditadura militar. Conhecido por falar o que pensava e não ter “papas na língua”, em um de seus inúmeros momentos na TV, ao ser indagado sobre a ditadura brasileira, disse: *“Essa maldita intenção de que as pessoas que nada são têm de querer ter poder e mandar nos outros, porque quem é líder não é poderoso, poderoso é um m**** qualquer, o líder é líder.”* Clodovil Hernandes.

período, no qual a nudez era mais insinuada do que explícita, e a trama girava em torno de mal-entendidos, traições e caricaturas sociais. (FREITAS, 2004, p. 05)

Com o endurecimento da censura, surge a vertente crítica ou satírica, que, embora ainda enquadrada nas convenções do gênero, incorporava comentários sociais e políticos de forma sutil. Cineastas como Carlos Reichenbach e Jean Garrett exploraram questões como hipocrisia moral, desigualdade social e repressão sexual, utilizando o erotismo como pretexto para escapar da censura e dar voz a temas relevantes. Essa vertente conferiu à pornochanchada uma dimensão mais complexa, permitindo uma leitura crítica das transformações sociais do período.

A partir do início dos anos 1980, o gênero sofre uma transformação significativa com o advento da vertente explícita. Com a chegada do videocassete e o crescimento da indústria pornográfica estrangeira, as pornochanchadas passaram a incorporar cenas de sexo cada vez mais explícitas. Essa mudança estética e temática marcou o início do declínio do gênero, que perdeu o charme humorístico e crítico das fases anteriores, aproximando-se de produções puramente pornográficas, o que acabou afastando parte do público tradicional.

Gomes (2020), e Reis (2021), destacam que as pornochanchadas enfrentaram embates com a censura federal, sendo vistas como inimigas do discurso público moralista promovido pelo Estado. Esses conflitos evidenciam as disputas pela hegemonia discursiva e pelo controle dos corpos e costumes e apesar de corroborarem com a reprodução de performances tradicionais, sofreram ataques de diferentes grupos de direita que reivindicavam sua suspensão, evidenciando a tensão entre a censura moral e as práticas de controle sobre o corpo e o sexo durante o regime militar.

Os filmes das pornochanchadas enfrentaram a censura, mas e as *pocs* o que enfrentavam? Tal reflexão torna-se pertinente e

aberta à busca por respostas que foram ocultadas no fechar das cortinas do cinema.

O corpo gay como caricatura

O conceito de feminilidade, embora direcionado originalmente à representação das mulheres, assumiu contornos particulares e distorcidos quando aplicado às representações gays no cinema brasileiro, especialmente no universo da pornochanchada. Diferentemente do que ocorria com as personagens femininas, a feminilidade atribuída às “afetadas” não buscava valorização estética ou narrativa, mas sim servir como recurso cômico, ornamental e periférico.

Produções da Boca do Lixo, mesmo quando incluíam personagens xixas ou travestis, o faziam de maneira estereotipada, enquadrando-os sob uma lógica heteronormativa que lhes negava complexidade ou protagonismo.

Na ficção, tais estereótipos permaneciam, enquanto na realidade social os enfrentamentos eram marcados pela repressão, encarcerando qualquer expressão de feminilidade dentro de um “armário” simbólico e concreto. Essa limitação de espaço e voz reforçava a marginalização e invisibilidade de uma parcela significativa da população gay.

De acordo com Antônio do Nascimento Moreno (1995), na análise de produções entre as décadas de 1960 e 1980, observa-se um retrato cruel: personagens homoafetivos social, política e culturalmente alienados, incapazes de mobilizar a narrativa para além de uma função acessória. “*Gays-clown*” – ou *homopalhaços* – foi o termo utilizado para classificar essa representatividade: figuras que integram o roteiro exclusivamente para provocar risos e “quebrar” o ritmo das cenas. “Em suma, o protótipo do gay no cinema brasileiro é de um personagem com pouca instrução, de classe

social mais baixa, com fala e gestual característicos” (MORENO, 1995, p. 127-132).

Essas representações, longe de simples anedotas visuais, operavam como reforço ideológico. A personagem da “infame” não possuía credibilidade, tampouco se alinhava ao ideário de “família tradicional” defendido pela ditadura militar como base de um projeto nacional desenvolvimentista. Era tratada como ser “*anormal*”, usada pelo cinema para “tapar buraco” entre cenas, grotescamente caricata.

A *biluxa* tornou-se um modelo preso a um repertório previsível: Essa figura se consolidou como modelo repetitivo, envolto em uma couraça de invisibilidade que mascara, esconde e não descobre a personagem. Ela e todo o discurso que a envolve, param no tempo e no espaço. Como uma personagem, sua entrada em cena já denota todas as implicações e o público já sabe como vai se comportar e agir. (MORENO, 1995, p. 285).

No gênero pornochanchada, o corpo das *monas* era explorado de forma antagônica ao *feminino*.

Se o corpo das mulheres era enquadrado como objeto de contemplação e desejo – geralmente em narrativas fálicas –, o delas era manipulado como recurso de escárnio, como aponta Reis (2021, p. 97), esses filmes repetiam padrões narrativos estereotipados, com personagens fixos como o “*cornos*”, a “*virgem ingênua*” e o “*homossexual afetado*”, reforçando performances heteronormativas e hierarquias de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, a *biba* “*afetada*” e “*palhaça*” se confundia em um mesmo produto cinematográfico: corpos que, por sua gestualidade marcada, sua fala exagerada e sua suposta inadequação à masculinidade “*aceitável*”, se transformavam em signos do “*riso fácil*”. Contudo, este riso não era compartilhado, mas contra elas. O espectador ria da personagem, e não com ela, reafirmando fronteiras sociais e sexuais entre o “*aceitável*” e o “*desviante*”.

Essa representação servia, portanto, a uma dupla função: alimentar o prazer masculino heterossexual, quando tratava do feminino, e reafirmar o machismo estrutural ao ridicularizar a *beauty*. Ambas as estratégias reforçavam uma brasilidade pautada na exclusão, onde a alteridade sexual era tolerada apenas se convertida em espetáculo risível ou objeto de fetiche.

A caricatura, nesse sentido, não se limitava a uma construção humorística. Ela operava como mecanismo de controle simbólico, aprisionando a diversidade de experiências homossexuais em um molde único, reconhecível e domesticado.

Nas telas, permanecia a fantasia da “billa engraçada e inofensiva”, enquanto fora delas vigorava a realidade de um país que marginalizava, perseguia e silenciava essas vidas. Assim, o corpo dela como caricatura não é apenas um resquício histórico da pornochanchada, mas um reflexo persistente das formas de representação e exclusão que ainda moldam o imaginário social brasileiro.

A persistência dessas imagens, embora deslocadas do contexto explícito da pornochanchada, encontra eco nas produções midiáticas contemporâneas. Em programas humorísticos, novelas e *reality shows*, a “xixa” continua sendo presença frequente, atualizando o arquétipo do *homopalhaço* sob novas linguagens e é exatamente essa a forma de representação da homossexualidade que tem dado certo por aqui. Personagens caricatos sempre fizeram sorrir o grande público, bem como polêmicas em torno de questões relacionadas aos direitos dos homossexuais exploradas de forma sensacionalista. (REGIS, 2004, p. 51).

Essa continuidade histórica revela um paradoxo: embora haja maior visibilidade LGBTQIAPN+ nas telas, cuja presença ainda é majoritariamente filtrada por lentes que privilegiam o exagero, a frivolidade ou a função de alívio cômico.

Personagens mais complexos que escapem ao estereótipo e explorem múltiplas experiências de vida, seguem sendo minoria, e ainda, de fato, que haja uma reflexão para uma representação que privilegie a personagem *gay* não apenas pela sua orientação sexual ou identidade de gênero. (MELO, 2025, p. 116).

O legado da pornochanchada, portanto, não se encerrou com a decadência do gênero nos anos 1980. Ele reverbera como padrão estético e narrativo, perpetuando uma visão onde o corpo delas é simultaneamente exposto e silenciado: exposto como espetáculo, silenciado em sua pluralidade.

Na atualidade alguns fatos do passado são reproduzidos, como na primeira edição do festival *Colors: Cinema e Diversidade*⁷, onde, ao término das apresentações uma telespectadora *beauty* questionou sobre a representatividade de imagens de personagens homoafetivos em cenas eróticas, dizendo que tais representações reafirmam os estigmas de promiscuidade, depravação e imoralidade à comunidade LGBTQIAPN+. (MIKOS; SIERRA, 2018, p. 92)

Essa herança, enraizada na cultura audiovisual brasileira, desafia o presente: romper com tais moldes não significa apenas mudar personagens, mas transformar as estruturas narrativas e sociais que sustentam a lógica de marginalização sob a aparência de humor ou tolerância. Sem esse enfrentamento, o corpo *bee* continuará a circular nas telas como caricatura, e não como sujeito pleno de sua própria história.

A censura e o silenciamento

O corpo das *gays* era um instrumento de entretenimento, mas, tal representação condizia com a realidade? Sabendo do contexto de perseguição e ferocidade da ditadura militar brasileira, tal

⁷ É um festival de cinema que ocorre em Curitiba, focado em filmes que abordam temas de diversidade sexual e de gênero. O festival busca dar espaço para discussões políticas e promover a pluralidade através do cinema. Além de mostras competitivas de longas e curtas, o evento também inclui mostras regionais e infantojuvenis.

representação, talvez, servisse para camuflar a vida real de quem enfrentava na pele tais situações. Acusações diversas como “vadiagem” e “atentado ao pudor” retratam a opressão que, obviamente, não se mostrava nas telas do cinema à época.

Muitos são os relatos de situações perniciosas enfrentada por esse grupo de indivíduos, taxados de subversivos e imorais, num contexto em que reinava a perseguições, com a ausência de liberdades, sobretudo para aqueles que ousavam se opor ao poder vigente.

Esse corpo no passado era retratado como objeto de censura, perseguição e desprezo pela sociedade, ocupando as mazelas, os becos, ou seja, os locais e lugares mais escusos da sociedade. Hoje, as lutas de mais de cinquenta anos do movimento LGBTQIAPN+ têm provocado consideráveis mudanças nessa realidade, colocando esse corpo em locais inexistentes nesse passado de dor e sofrimento. As xixas estão presentes mesmo que tentem calá-las, suas vozes ecoam como instrumento de resistência, sobrevivência e liberdade.

A ditadura por si só excluiu de seus projetos os grupos minorizados, desenvolvendo políticas repressivas, com a censura imperando, ditando as regras e aquilo que era possível de ser realizado, com destaque para o campo cultural.

A moral conservadora do período funcionou como um dos eixos estruturantes da repressão política e cultural, afetando diretamente a visibilidade e a existência de corpos dissidentes, sobretudo no campo das sexualidades não normativas. Sob o pretexto da moralidade, o regime produziu um aparato jurídico e policial destinado a controlar as formas de expressão que ameaçassem a ordem moral vigente. (QUINALHA, 2019 p. 1733)

As variações entre os governos militares mostraram nuances na intensidade e no método dessa repressão. No início, durante os governos de Castelo Branco e Costa e Silva, houve um controle

moral já presente, mas foi a partir do Ato Institucional n. 5, em dezembro de 1968, que a censura se tornou mais rigorosa e sistemática.

O AI-5 não apenas suspendeu direitos políticos e ampliou o poder repressivo, como também reforçou a censura prévia em jornais, livros, músicas, peças de teatro e produções cinematográficas. Nesse cenário, a sexualidade dissidente – especialmente a homossexualidade – foi associada à subversão, ao “desvio” e à degeneração social, tornando-se alvo direto do aparato censório.

A cultura de massas, entretanto, desempenhou um papel ambíguo. Por um lado, a televisão, o rádio e o cinema eram monitorados e filtrados para reproduzir valores conservadores, reforçando estereótipos e reduzindo corpos homossexuais a caricaturas cômicas e não ameaçadoras. Por outro, certas brechas se abriam: nas entrelinhas de novelas, canções e filmes da pornochanchada, era possível encontrar representações que, mesmo distorcidas, davam visibilidade a existências marginalizadas. Essas brechas, ainda que limitadas, funcionavam como espaços de reconhecimento e circulação simbólica para identidades dissidentes.

A repressão sexual durante a ditadura não pode ser compreendida apenas como política moral de Estado, mas como parte de um projeto mais amplo de controle social, no qual a perseguição às sexualidades não normativas articulava-se com o silenciamento de vozes políticas opositoras. A moral conservadora e a censura, intensificadas pelo AI-5, moldaram não só o que se podia dizer e mostrar, mas também o que se podia ser.

Os pesquisadores dessa periodicidade traçam um perfil da realidade das gays seguindo alguns pressupostos:

Patologização e Criminalização: A homossexualidade era considerada uma doença e um desvio moral, reforçando a ideia de que homossexuais eram “anormais”. Havia tentativas de “cura”

através de tratamentos psiquiátricos, incluindo eletrochoques, na tentativa de reverter a orientação sexual. (ALMEIDA, 2019, p. 05-08)

Essa visão de doença permaneceu em muitos discursos à época, principalmente de entidades religiosas de cunho protestante, utilizando meios como a propaganda em jornais para divulgar processos de “cura gay” objetivando a “libertação” de tais indivíduos para a vida plena, como a representação via anúncio feita por RR Soares no jornal *O Globo* de 13 de fevereiro de 1987, no pós-ditadura.

Censura e Silenciamento: A censura atuava como um instrumento fundamental para a violação dos direitos humanos. Filmes, peças de teatro, livros, revistas e até mesmo letras de música que faziam qualquer “apologia à homossexualidade e à transexualidade” eram proibidos. Isso impedia a visibilidade e a discussão sobre a temática, isolando ainda mais essas populações. (PATO, 2021, p. 29-31)

A censura além de oprimir, perseguir e silenciar, impedia que produções da comunidade não fossem colocadas nas telas do cinema como o filme *Onda Nova*, de 1983 que foi relançado em março de 2025.

Conforme aponta a revista *Híbrida* (2025)

Recentemente, filmes LGBTQIAPN+ produzidos durante a ditadura militar começaram a ser reexibidos ao público. A exposição Perequeté: Cinema *Queer* Nordeste, do CCBB Rio de Janeiro, trouxe à tona uma coleção de obras recuperadas que denunciaram o conservadorismo, o preconceito e a opressão da época. Com uma estética arrojada e cenas ousadas, as produções remasterizadas mostravam beijos entre pessoas do mesmo sexo, figuras trans e travestis da época, além de abordar questões de gênero de maneira disruptiva. (HÍBRIDA, 2025, s.p.)

Esse resgate de obras torna-se pertinente para a ressignificação das produções LGBTQIAPN+, apresentando a realidade das

produções da época, suas abordagens e temáticas centrais, debatidas aos olhos de quem viveu na pele as lutas durante o regime militar brasileiro.

Vigilância e Higienização Social: A ditadura utilizava a “defesa da moral e dos bons costumes” para justificar o furor contra a diversidade. Operações policiais eram frequentemente realizadas com nomes que explicitavam a intenção de “higienização moral”, como “Operação Boneca” ou “Operação Limpeza”, levando a prisões em massa sob o pretexto de “averiguação”. (LOPES, 2020. p. 246-247)

Esse pressuposto ainda existe na atualidade, onde famílias abandonam seus entes queridos *gays*, deixando-os à mercê de uma sociedade excludente e opressora para aqueles que não se encaixam nos padrões heteronormativos.

Muitos são os casos de suicídio advindos da depressão. Pesquisas apontam que a falta de apoio familiar é um forte preditor. Homossexuais que sofreram rejeição por seus pais ao revelar sua orientação sexual têm risco aumentado de tentativas de suicídio advindas de sofrimento intenso e comportamento autodestrutivo. (VEDANA, 2020, p. 05)

Associação com a “Vadiagem”: *bees*, lésbicas e, principalmente, travestis e prostitutas eram frequentemente detidos com base no artigo 59 da Lei de Contravenções Penais (Lei da Vadiagem), que criminalizava a “ociosidade”. Essas prisões eram acompanhadas de tortura e humilhação, com um viés de gênero e sexualidade. (LOPES, 2020. p. 246-247)

O ódio enfrentado sobretudo pelas travestis pode ser observado nas palavras de Rodrigo Cruz Lopes (2020)

Quando presas, as “vadias” eram torturadas e humilhadas com viés de gênero e sexualidade. Com a ascensão do uso de hormônios e silicones, uma prática policial comum era a de fechar uma gaveta no peito do travesti. A soltura geralmente dava-se a partir do pagamento de propina. Além disso, aquelas

que não possuíam registro em carteira saíam com um ofício obrigando-as a conseguir um emprego no prazo de 30 dias. (LOPES, 2020, p. 248)

Estigmatização na Mídia: Jornais populares, em tom jocoso ou violento, noticiavam as prisões de homossexuais e travestis, reforçando o preconceito e a discriminação. A manchete “*Esquadrão Mata Bichas*” em 1980, por exemplo, denunciava os frequentes linchamentos de *pocs* em diversas cidades brasileiras. (BRANDÃO, 2024, p. 14)

É fato que as adversidades ocasionadas à comunidade LGBTQIAPN+ não seriam retratadas naquele momento, ainda mais por este gênero do cinema, que visava atrair as massas, o que nos mostra a manifestação de ideologias segregacionistas, privilegiando grupos sociais específicos em detrimento de outros.

Resistências audiovisuais dissidentes

O cinema, no contexto da ditadura, apresentou uma dialética entre controle e fuga: embora fosse moldado por uma moral repressiva, que impunha o homossexual ao escárnio e à marginalização, surgiram imagens que revolucionavam essa ordem. Esses momentos – ainda que marginais – abriram espaço para representações mais complexas, sinalizando o surgimento de uma resistência social e política, plantando sementes de visibilidade e resignificação.

Em contrapartida à representatividade estereotipada nas Pornochanchadas, havia resistências. Nos círculos universitários, surgiram curtas-metragens com imagens *gays* sérias e não estigmatizadas, produzidos pela ECA-USP em 1968, como *Um Clássico*, *Dois em Casa*, *Nenhum Jogo Fora* de Djalma Limongi Batista. Mesmo censurado após o AI-5, o filme rompeu com a figura caricatural e foi precursor de uma sensibilização queer no audiovisual. Outro exemplo emblemático é o documentário *Temporada de*

Caça (1988) de Rita Moreira, que apesar de ser lançado posteriormente ao fim da ditadura, denuncia o encarceramento e morte de homossexuais. (CAVALCANTI; BARBOSA, 2018, p. 183)

De acordo com PEREIRA (2022, s/p) obras produzidas por João Silvério Trevisan pertencentes ao cinema marginal e *Boca do Lixo*, como *Contestação* (1969) e *Orgia Ou Homem Que Deus Cria* (1970), enfatizam a representatividade e são objetos, à atualidade, de campos de estudo de gênero e sexualidade. A propositura do cinema de Trevisan está para além do teor marginal e contestador, considerando sua jornada como cineasta, militante e homossexual, conforme mencionado em sua biografia.

Esses exemplos podem ser elucidados como resgate às memórias de quem pode vivenciar na pele a perseguição e toda a sorte de opressão. Reconhecer essa tensão é fundamental para compreender tanto a opressão institucional quanto o surgimento de formas alternativas de existência e memória no cinema brasileiro do período, assim como as nuances transformadoras no presente, com o gradativo aumento da representatividade LGBTQIAPN+ nos distintos espaços.

A evolução dos meios de comunicação e entretenimento ocasionam impactos na comunidade, onde a visibilidade contribui para que sejam desconstruídas as mais distintas expressões de preconceito. Nos diferentes espaços de poder, as *bees* estão presentes, lutando pelo direito de existir, seja como professoras, artistas, ativistas ou políticas.

É interessante que, até pouco tempo, personagens *gays* eram representadas por pessoas hétero cisgênero, como em 2013 na novela *Amor à Vida*, onde o personagem Félix, que apresentava um desvio de caráter e, ao longo da trama se redimia de seus feitos odiosos e horrendos – como jogar a sobrinha numa caçamba de lixo – foi interpretado pelo ator Mateus Solano. No início dos anos 2000 na novela *As Filhas da Mãe*, a personagem Ramona – transexual – fora interpretada por Cláudia Raia.

Nesses exemplos de folhetins conhecidos, a interpretação dessas personagens poderia ter ocorrido por pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, trazendo visibilidade aos temas abordados, como ocorreu em 2017 na novela *A Força do Querer*, cuja representação da personagem transexual Ivana – posteriormente Ivan –, foi interpretada pela atriz Carol Duarte, lésbica.

A representatividade nas telas do cinema tem aos poucos se transformado, com a presença em filmes como o ator Diego Martins, – que na geração atual se destaca, tanto na atuação, como na arte drag, principalmente após sua atuação na novela *Terra e Paixão*, da rede *Globo*, com o personagem Kelvin – nas obras *Um Ano Inesquecível*, de 2023 e *Viva a Vida e Traga Seu Amor*, de 2025. Nomes despontam como Marco Pigossi, Carmo Dalla Vecchia e outros, rompendo com a barreira do preconceito e dos estereótipos do passado, mostrando que o lugar delas é sim onde quiserem e, nas telas, seus personagens conquistam o público.

Ser *gay* hoje, ainda é sinônimo de resistência em uma sociedade tipificada e patriarcal. Estigmas do passado ainda precisam ser rompidos e cabe a cada um de nós contribuir para que as transformações aconteçam.

Apesar de toda a desconstrução que se verifica na atualidade, muito ainda precisa ser feito para além das telas dos cinemas, pois, no passado, elas refletiam o pensamento predominante na sociedade e hoje, graças a lutas travadas, – como algumas resistências advindas do próprio período ditatorial brasileiro como as personalidades Ney Matogrosso, Cazuza e Rogéria –, transformações são vislumbradas.

Embora estejamos no século XXI, muitos são os enfrentamentos, mesmo perante as leis brasileiras que condenam os atos de violência, preconceito e discriminação, a impunidade ainda é algo presente. Justiça ainda precisa ser feita pelas *manas* do passado assim como para as do presente.

Mesmo diante da opressão, elas jamais se calam. Seus gritos ainda ecoam nas tramas da sociedade, para que seu lugar possa ser conquistado com suor e sangue.

Esses espaços de disputas carecem de representatividade, para que as afrontas possam ser dissipadas, tendo sua existência considerada, seja atuando ou vivendo, desconstruindo, reconstruindo, enfim, agindo em todo o espaço da qual faz parte.

Considerações finais

A representação *beauty* nas pornochanchadas, trazia seus corpos em escarnio, como produto de um entretenimento barato e inferior, servindo a sociedade com sua infâmia, e irreverência. O cinema do gênero que almejava as massas populares indicava o lugar ocupado pelos homossexuais, em meio a uma realidade supressora de liberdades.

As resistências que sorrateiramente surgiam durante a ditadura também exerciam esse lugar à margem, embora fossem espaço de vozes *gays* que buscavam certa representatividade muitas vezes calada pela censura e repressão.

Observar essa realidade revela que, mesmo em meio à repressão, o corpo poc resistia simbolicamente, ainda que submetido à caricatura, à hipersexualização ou ao apagamento. Esse discurso torna compreensível a história das *biluxas* no Brasil e o papel político da arte em tempos de autoritarismo se resvala no presente.

Hoje, em mais de sessenta anos do pós-ditadura brasileira, esses reflexos de inferioridade ainda, infelizmente, persistem. São poucas as oportunidades que as *gays* possuem de galgar papéis na teledramaturgia, onde até recentemente a própria representação de personagens homossexuais era efetuada por pessoas hétero cis.

A própria figura da *bee* é vista como proveniente de um discurso construído ao longo do tempo. E para se referir a ela, quanto mais pejorativo for o termo, melhor é, como cita Megg Rayara

Gomes de Oliveira (2018), ao dizer que a bicha nasce do discurso antes mesmo de adquirirmos consciência da repressão que o termo tenta impor. (OLIVEIRA, 2018, p. 163).

A perseguição remota ao seio familiar e depois se estende para a escola e a medida em que ela cresce, se amplia para os distintos espaços de convivência, inclusive na abordagem aqui discutida, como um ser que servia apenas para entreter, excluindo toda a vivência opressiva enfrentada por ela.

Essas raríssimas aparições no passado e as que gradativamente aumentam no presente, contribuem para a desconstrução de este-reótipos historicamente construídos. Mas, isso é suficiente nos dias de hoje? Essa crescente visibilidade promove transformação social, gerando impactos positivos para que realmente ocorra a quebra de tabus que cercam a comunidade? Essas reflexões são pertinentes para entendermos os caminhos que estamos percorrendo.

A representação torna-se pertinente para que as dignidades sejam preservadas. É pela visibilidade midiática que as vozes são debatidas e ouvidas. Apesar de poucas, essas vozes podem fazer barulho significativo na sociedade, buscando um futuro melhor não apenas para a população LGBTQIAPN+, mas uma realidade onde todos possam coexistir com respeito e dignidade.

Muitos enfrentamentos do passado ainda existem, como a luta constante pelo direito de existir. As gays resistem, tal como a luz longínqua dentro de um túnel. As telas das pornochanchadas estigmatizavam-nas, mas hoje, as telas do presente mostram que a representatividade é a resistência.

Referências

- ABREU, Nuno Cesar Pereira de. *Boca do Lixo: cinema e classes populares*. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=481705&tipoMidia=0>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- ALMEIDA, Eduardo Alberto de. *Os gueis na Ditadura Civil-Militar brasileira: resistências*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/92975/53692>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero*; tradução Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2024.
- CAVALCANTI, Céu; BARBOSA, Roberta Brasilino. *Os Tentáculos da Tarântula: Abjeção e Necropolítica em Operações Policiais a Travestis no Brasil Pós-redemocratização*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212043>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- FARIAS, Adrielle. *Queer, o que é?* Entenda o termo e a luta desta comunidade. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/paradasp/queer-o-que-e-entenda-o-termo-e-a-luta-destacomunidade,ec73186ecb5a1e4dc7a13fdbce42e8264tnde2t9.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 07 ago. 2025.
- FELIZARDO, Cristina Kessler. *Erotismo à brasileira: o ciclo da pornochanchada*. Sessões do Imaginário, v. 22, 2009.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FREITAS, M. A. *Entre estereótipos, transgressões e lugares comuns: notas sobre a pornochanchada no cinema brasileiro*. Porto Alegre: Intexto – UFRGS, 2004.
- GOMES, Luiz Paulo. *A pornochanchada: uma revolução sexual à brasileira*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3028-1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- GOMES, Romulo Gabriel de Barros. *Corpos ultrajantes, discursos interditos: embates entre a indústria cinematográfica erótica e a censura federal durante a ditadura civil-militar brasileira*. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/54191/32009>. Acesso em: 10 abr. 2025.

HIBRIDA, Revista. Filme LGBT+ censurado pela ditadura militar retorna aos cinemas. Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/cinema-tv/filme-ditadura-militar-onda-nova/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

LINS, Selly Laryssa da Fonsêca. *Corpos feitos de memória*: subjetivação e construção dos corpos femininos durante a ditadura civil-militar brasileira (1969-1972). Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/1806/1821>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LOPES, Rodrigo Cruz. *Da censura ao camburão*: a regulação da homossexualidade na ditadura civil militar brasileira. *Tematicas*, Campinas, SP, v. 28, n. 56, p. 231-254, 2020. DOI: 10.20396/tematicas.v28i56.13177. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/13177>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LUBLINER, Ciro. *Revisitar para revirar*: três atos de recriação transgressora em Histórias que nosso cinema (não) contava, de Fernanda Pessoa. Disponível em: <https://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/doc/article/view/909/pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

MELO, Ana Cláudia. *Cinema e História*: uma breve introdução. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2025/05/7-Ana-Claudia-Melo-ok.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.

MIKOS, Camila Macedo Ferreira; SIERRA, Jamil Cabral. *Representações LGBT no cinema contemporâneo*: resistências e capturas. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327987971>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MIRLENO, Tatiane; OJEDA, Igor (Org.). *Direito à memória e à verdade*: Luta, substantivo feminino. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.

MORENO, Antônio do Nascimento. *A personagem homossexual no cinema brasileiro*. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/100277>. Acesso em: 21 jun. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: *História do Regime Militar Brasileiro*. 1ª ed., 10ª impressão. São Paulo: Contexto, 2024.

OLIVEIRA, Alessandro José. *Performance Pornorama*: o queer da Pornochanchada. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/51282/34432>. Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Alcilene Cavalcante de. *A violência de gênero durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) sob as lentes de Ozualdo*

Candeias. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/745/pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

OLIVEIRA ET, VERDANA KGG. Suicide, depression and sexual and gender minorities: posts published on personal blogs. *SMAD, Rev Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.* 2020;16(4):32-38. doi: <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.168145>SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.2020 jul.-ago.;16(4):32-38DOI: 10.11606/issn.1806 6976.smad.2020.168145. Acesso em: 08 jul. 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!* Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762/16111>. Acesso em: 12 mai. 2025.

PATO, Ana. *Orgulho e resistências: LGBT na ditadura*. Disponível em: <https://memorialdaresistenciasp.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Catalogo-Orgulho-e-Resistencias-LGBT-na-ditadura-MRSP-2021.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PEREIRA, Aly Brenner Nogueira. *Orgia de contestações: o cinema queer e marginal de João Silvério Trevisan durante a ditadura civil-militar brasileira*. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=579979&tipoMidia=0>. Acesso em: 01 ago. 2025.

QUINALHA, Renan. *Censura moral na ditadura brasileira: entre o direito e a política*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/44141>. Acesso em: 01 set. 2025.

QUINTINO, Rodrigo Galo. *Histórias que nosso cinema (não) contava: uma análise historiográfica das pornochanchadas*. Disponível em: https://unisagrado.edu.br/uploads/2008/anais/historia_2019/trabalhos/HISTORIAS%20QUE%20NOSSO%20CINEMA%20%28NAO%29%20CONTA%20-%20UMA%20ANALISE%20HISTORIOGRAFICA%20DAS%20PORNOCHANCHADAS.pdf. Acesso em: 05 mai. 2025.

REGIS, Marcelo. *Brazilian Boys: corporalidades masculinas em filmes pornográficos de temática homoerótica*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87573/200089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 ago. 2025.

REIS, Gabbiana Clamer Fonseca Falavigna dos. *Corpo(s), sexualidade(s) e poder no cinema pornográfico no contexto da ditadura civil militar: percepções das pornochanchadas (1969-1986)*. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/hr.v26i2.21577>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, Alberto da. *As pornochanchadas e suas influências no cinema brasileiro dos anos ditatoriais*. Disponível em: https://www.academia.edu/74023327/As_pornochanchadas_e_suas_influencias_no_cinema_brasileiro_dos_anos_ditatoriais?f_r=295701. Acesso em: 12 mai. 2025.

SOUSA, Livia Maria Ribeiro de. *A construção do erotismo do corpo feminino no cinema da pornochanchada*. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8930/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20erotismo%20do%20corpo%20feminino%20no%20cinema%20da%20pornochanchada.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*, 3ª edição – São Paulo, Paz e Terra, 2005.

História, estigmas e preconceitos: HIV/AIDS, raça, gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo

Leandro Garcia Costa

Introdução

Este ensaio tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva histórica e interseccional, os impactos sociais do HIV/AIDS sobre grupos vulnerabilizados no Brasil, especialmente mulheres e a população LGBTQIAPN¹. A metodologia adotada envolve análise bibliográfica de estudos acadêmicos e clínicos que tratam da epidemia, com destaque para autores que abordam a interseccionalidade, gênero e exclusão social, como Crenshaw (2002), Collins (2016), Goffman (1988), Foucault (2012), Scott (1990), entre outros.

Desde a chegada dos europeus ao território brasileiro, doenças têm desempenhado papel marcante na história nacional. A introdução de epidemias como varíola, influenza, cólera, sífilis, sarampo e tuberculose levou à morte de milhares de indígenas,

1 A sigla LGBTQIAPN+ representa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Panssexuais e pessoas Não binárias, além de outras identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes da norma cis-heterossexual. A inclusão do sinal "+" indica a abertura para múltiplas formas de existência que extrapolam as categorias nomeadas, reconhecendo a complexidade e pluralidade das identidades humanas (JUNQUEIRA, 2009; FACCHINI; PELÚCIO, 2015).

que não possuíam imunidade contra tais enfermidades (COSTA, 2021). No século XX, a epidemia do HIV/AIDS trouxe novos desafios. Inicialmente tratada como doença dos excessos e desvios, a AIDS foi cercada por estigmas e preconceitos. Os primeiros infectados foram alvo de julgamento moral, discriminação e isolamento social, perpetuando discursos de exclusão e culpabilização.

O vírus HIV, causador da síndrome, se manifesta de forma silenciosa, mimetizando sintomas gripais e comprometendo progressivamente o sistema imunológico, o que favorece infecções oportunistas (COSTA, 2021). Desde 1980, a AIDS é considerada uma pandemia global. Segundo Almeida e Labronici (2004), sua disseminação provocou reações sociais intensas, como medo, silenciamento, culpa e opressão. Isso afetou principalmente grupos historicamente marginalizados, que enfrentam até hoje rupturas sociais, precariedade no acesso ao tratamento, desinformação e ausência de acompanhamento adequado.

Nas décadas de 1990 e 2000, os estudos sobre o HIV/AIDS no Brasil evoluíram de uma abordagem centrada na saúde pública (ROSENBERG, 1998; AYRES, 1998) para uma análise mais ampla dos aspectos socioculturais da epidemia (GALVÃO, 2000; PARKER, 2002; ALMEIDA; LABRONICI, 2004). Autores como Goffman e Foucault contribuíram para entender como normas morais e discursos médicos regulam os corpos afetados pela AIDS, enquanto Crenshaw e Collins ampliaram os debates sobre as intersecções entre raça, gênero e sexualidade.

Apesar desses avanços, ainda são escassas as pesquisas que relacionam HIV/AIDS, raça, sexualidade e educação histórica. Este trabalho busca preencher parte dessa lacuna ao discutir as relações entre estigma, exclusão e a vivência do HIV/AIDS em grupos não hegemônicos. A discussão será estruturada em três partes: 1. histórico do HIV/AIDS no Brasil, na proliferação da infecção e população LGBTQIAPN+; 2. análise das respostas sociais à epidemia

a partir de uma perspectiva interseccional; e 3. abordagem das experiências desses grupos diante da infecção, seus desafios e estratégias de resistência.

Uma breve história do HIV/AIDS

Os primeiros casos registrados clinicamente de HIV/AIDS ocorreram no ano de 1980, prioritariamente no continente africano e Estados Unidos. Segundo Ujvari (2023), apenas a partir de estudos genéticos foi possível compreender do que se tratava, acreditando-se que a doença já circulava bem antes disso, sendo possível rastrear a enfermidade em amostras de sangue datadas do ano de 1950, e por meio de técnicas de ancestralidade, provavelmente a mazela já exista desde o século XVII. Em 1980, o HIV aproveitou-se de um momento em que a liberdade sexual e individual dos indivíduos aumentava, se proliferando em vários setores sociais e interseccionais.

Os casos de infecção em 1981, segundo o Centro de Controle de Doenças (CDC)² nos Estados Unidos indicavam o surgimento de uma doença extremamente agressiva, que segundo Nascimento (2005), apontava que cinco homens homossexuais, sem quaisquer sintomas de imunodeficiência, começaram a desenvolver comorbidades como sarcoma de Kaposi, pneumonia e tuberculose. As conclusões médicas apontavam para uma nova doença, que vitimava especificamente homossexuais, passando a ser retratada como “peste gay ou câncer gay”, além de outras alcunhas. Somente em 1982, desenvolveu-se o termo AIDS (ALMEIDA, 2004). A determinada liberdade sexual, embora fosse um marco para a sexualidade humana, cobrou seu preço.

2 CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). The AIDS epidemic in the United States, 1981 – early 1990s. David J. Sencer CDC Museum. Disponível em: <https://www.cdc.gov/museum/online/story-of-cdc/aids/index.html>. Acesso em: 22 maio 2025.

A revolução sexual pregava a reversão das premissas de uma sociedade capitalista, patriarcal, heterossexual, sexista, branca e classista por meio de movimentos contraculturais, como movimentos negros, feministas, punks e o LGBTQIAPN+. Esse último, especificamente durante as décadas de 1970 a 1980, buscava romper com o senso comum das estruturas dominantes, algo ocorrido durante a “Revolta de Stonewall”³ que forçados ao limite, toda uma comunidade confrontou policiais se tornando um dos maiores símbolos do ativismo LGBTQIAPN+ moderno.

Considerando esse aspecto de luta e relacionando com a recente pandemia, Segundo Barros (2007)

Era um anseio generalizado por uma liberdade sexual maior. Isso era o que animava e motivava todo mundo. Era mulher que queria deixar o marido, “dar por aí”, o outro rapaz que queria ser *gay*, a menina também que queria ser sapata...era esse negócio assim de liberdade sexual, o grande apelo da transação toda, das pessoas encontrarem liberdade sexual e atingirem a felicidade. Porque estavam submetidas às repressões externas e internas. Alguns reclamavam das repressões externas; outros, pela repressão interna que não permitia que eles fizessem as coisas que queriam fazer. Então eu acho que esse foi o grande impacto e a transformação de comportamento nessa área de sexo, acho que foi a mais profunda que houve naquela época. Porque até esta fase da contracultura, os costumes sexuais eram inteiramente repressivos mesmo! A mulher não podia casar se não fosse virgem, porque isso era um escândalo! Mil coisas que hoje não tem a menor importância, tinha uma importância incrível na época! Então foi uma coisa assim libertadora, que aliviou muita gente (BARROS, 2007, p. 79).

3 *Stonewall* – Em referência ao bar “Stonewall Inn”, Em Nova Iorque, nos Estados Unidos – é conhecido como um marco na luta pelos direitos LGBT, onde em 28 de junho de 1969, ele foi palco de uma forte reação da comunidade LGBT. A uma intervenção policial de rotina no local, em um tempo em que ser LGBT não era algo socialmente aceito. A data é hoje celebrada internacionalmente como “Dia Do Orgulho LGBT”. A luta, que em 28 de junho de 1969 ficou evidente nos Estados Unidos, perpassa hoje os vários países e fóruns multilaterais. (TERTO; SOUZA, 2015, p. 123).

No Brasil, a epidemia se inicia em um momento de tensão político/social, era o período de transição da ditadura militar para o Estado democrático. A política nacional de combate ao HIV/AIDS se iniciou gradualmente no ano de 1983, a partir da Lei Sarney⁴. Entretanto, mesmo com a criação desse artifício, os medicamentos não chegaram, sendo a única opção o tratamento ambulatorial. O Estado organizou uma frente de amparo para os infectados em São Paulo, iniciando em 1988 a compra de medicamentos que respondessem as doenças oportunistas. Somente mais tarde, por meio do Hospital Emílio Ribas, que os tratamentos se intensificaram, condicionando a compra do medicamento experimental AZT⁵ (TEODORESCU; TEIXEIRA, 2015).

As medidas de enfrentamento à doença no Brasil foram letárgicas, o combate à doença só ocorreu quando a mesma já estava instalada no país, fosse por ações tardias do governo ou por um sistema de saúde despreparado para enfrentar a nova infecção (GALVÃO, 2000). Somente em 1996 criou-se um sistema de tratamento e rastreio da enfermidade, determinando locais que possuíam maior número de casos, além de determinar a cepa⁶ mais comum no país. Em 2002, desenvolve-se benefícios sociais para as populações atingidas pela infecção, além de tratamentos que melhoravam a condição de vida dessas populações, diminuindo suas comorbidades. A partir de 2007 ocorre a virada para o tratamento da doença com a quebra de patente do Efavirenz (droga mais comum para o combate do HIV), e o medicamento passa a ser produzindo em território nacional pelo Laboratório

4 BRASIL. Lei n. 7.670, de 8 de setembro de 1988. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – SIDA/AIDS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7670.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

5 Zidovudina também conhecida como AZT, é um medicamento antiviral com ação sobre alguns retrovírus como o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) associada a outros antirretrovirais.

6 O vírus HIV possui dois tipos principais: HIV-1 e HIV-2. O HIV-1 é dividido por subtipos, que possuem mais subdivisões.

Farmanguinhos, ligado a Fundação Oswaldo Cruz. Atualmente o Brasil se tornou referência no combate ao HIV/AIDS, oferecendo novas medidas profiláticas, tratamentos, acompanhamentos, e campanhas que promovam o sexo seguro, por meio do uso do preservativo e da Prep/PeP⁷, para trabalhadores do sexo ou parceiros sorodiscordantes (RODRIGUES; SOLER, 2009).

Epidemia de estigmas: a construção social do HIV/AIDS entre corpos dissidentes

A liberdade sexual, marcada por aspectos emancipatórios, rompeu com os padrões da tradicionalidade. Contudo, representou uma porta aberta para a doença fatal, fortalecendo o discurso conservador/hegemônico em relação aos infectados. Seus principais argumentos para definir o HIV/AIDS, eram uma resposta divina a devassidão e à lascívia, funcionando como um freio ao crescimento do “homossexualismo”⁸ – assim chamados (até hoje) por grupos religiosos –, pois tal mazela tinha contornos sagrados e punitivos aos LGBTQIAPN+.

Por meio das reflexões de Foucault (2012), a sexualidade é vista como um tabu, mesmo na atualidade. E que ao longo da história, os corpos e a sexualidade são observados de perto por grupos de poder existentes dentro da sociedade, dentre eles os cristãos, o estado, a política, inclusive os serviços de saúde. A questão de a doença atingir um grupo sexualmente ativo não aceito socialmente, levou aos mesmos acusações graves, a AIDS conglomerou vários estigmas sociais e morais, sendo a própria enfermidade a maior das tragédias.

7 Determinados grupos fazem uso da Profilaxia Pré-Exposição, para evitarem a contaminação por HIV. Já a PeP é o tratamento dado a pessoa que praticou ato sexual sem proteção. Geralmente é utilizado por pessoas que sofreram abuso sexual ou são pertencentes a área da saúde que acidentalmente podem se expor a materiais contaminantes (UNAIDS, 2019).

8 Termo utilizado enquanto se tratava a homossexualidade como doença, ainda é empregado atualmente por grupos religiosos. (UNAIDS, 2019).

Nas análises de Rosenberg (1998) é determinado que “uma epidemia, entendida como fenômeno social, mobiliza comunidades a revelar comportamentos que incorporam e reafirmam valores sociais e modos de compreensão de seu evento”. Os aspectos construídos para significar esse acontecimento, tem como base crenças e interpretações morais, valorando a situação que ocasionou tal infecção. Culpabilizando assim, o fato de a pessoa estar enferma de AIDS, ou apenas ser a portadora do vírus HIV, deferindo ao doente alcunhas de comportamentos não aceitos socialmente, confirmando o caráter de aflição e punição. Ujvari (2012), corrobora que é possível observar tal trato social

[...] na época em que surgiu a Aids. Ainda temos na lembrança as explicações para o seu aparecimento na década de 1980. Membros da Igreja diziam que a doença fora enviada por Deus como castigo às imoralidades sexuais dos primeiros pacientes, uma vez que no início só eram acometidos homossexuais masculinos. Muitos acreditam, ainda hoje, que a Aids surgiu para conter o avanço da liberdade sexual que está implícita em um contexto de imoralidade. O preconceito está caracterizado nos diversos sinônimos que a doença recebeu, como “doença dos gays” e “peste gay”. Esse mesmo preconceito se reflete na postura de esconder os familiares ou amigos que apresentam a doença. Na década de 1980, dizer que alguém tinha Aids era o mesmo que declará-lo homossexual, e os casos se mantinham como um segredo guardado a sete chaves pela família.

Aqui encontramos um ponto chave, a qual se relaciona a qualquer indivíduo com portador de HIV, ou com AIDS, como sendo Homossexual. Polak (1990), corrobora esse argumento afirmando que esse comportamento social preconceituoso, relegou as pessoas a terem “vidas duplas”, considerando assim, que as práticas da homossexualidade e da bissexualidade, como práticas clandestinas e vexaminosas, em que as famílias tentavam esconder ou apagar

a qualquer custo. Ser considerado homossexual, era como se ter um veredito de morte social.

Essas questões são observadas por Goffman (1988), atribui ao estigma um significado depreciativo, que busca desqualificar uma pessoa, lhe conferindo defeitos, fraquezas ou desaprovação. A pessoa por meio disso, passa a portar uma identidade deteriorada que a conduzem ao descrédito social. O efeito social do estigma é algo que se espalha por todos que são tangidos pela doença, direta ou indiretamente. Esse fenômeno se espalha para a família, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, gera efeitos nos relacionamentos sexuais e afetivos, causando o isolacionismo pessoal, o tornando alvo de preconceito e/ou atitudes discriminatórias. Na sociedade, o estigma se apoia nas relações de poder e dominância baseadas em hierarquias de gênero, sexualidade, classe social e raça, pilares da sociedade hegemônica.

Nesse aspecto, Parker (2002) dá ênfase que o estigma faz com que algumas pessoas se sintam inferiores/desvalorizados, enquanto outros grupos superiores/valorizados. É primordial verificar como alguns grupos tornam-se excluídos dentro da sociedade, unicamente por serem vítimas de uma doença tratável, porém incurável.

Kimberlé Crenshaw (2002), utiliza o conceito de interseccionalidade para analisar as interposições da realidade baseada nos princípios de uma sociedade patriarcal e hegemônica. Analisando a identidade e gênero, e as formas em que poder opera, criando vulnerabilidades e estigmatizações, promovendo interações por meio do preconceito, fragilidade, apagamento, invisibilização, marginalização, exclusão e a violência.

Referente a esses aspectos, mulheres e LGBTQIANP+, pessoas em cárcere ou pobres, ficam à mercê de múltiplas camadas de estigmatização. É pertinente se compreender todos os aspectos que geram a rejeição e abandono a esses grupos sociais, são

promovidos pelos poderes vigentes e atuantes na sociedade. Nas palavras de Crenshaw:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002).

A categoria gênero é fundamental para a compreensão da vulnerabilidade dos grupos em questão. Sob o olhar de Joan Scott (1990), o termo gênero constitui um campo fundamental onde o poder se manifesta, moldando as desigualdades e produzindo sujeitos mais vulneráveis à exclusão e à violência. Sendo assim, Crenshaw (2002) aponta que as desigualdades são estruturais, já existem antes mesmo da doença, ou de qualquer outro fator, pois são parte de um constructo social, econômico, político e cultural exclusivamente para delimitar os espaços de poder dentro da sociedade. Relegando a margem, os grupos que não se encaixam nos parâmetros hegemônicos pré-definidos.

Na percepção de Ayres (2003) os caminhos da epidemia de AIDS têm realçado que as possibilidades de adoecimento das pessoas, estão diretamente ligados à sua vulnerabilidade, são a somatória de fatores e cenários coletivos e individuais, que interligam a infecção a situações em que essas pessoas são expostas, a própria marginalização, comportamento, política, economia, relegam esses grupos não hegemônicos, a maior exposição e ao risco de doenças, violências, traumas, preconceitos e apagamentos.

Collins (2016) complementa essa visão incitando que, “ocorre na intersecção entre múltiplas estruturas de dominação [...] uma visão mais nítida da opressão em relação aos grupos que ocupam uma posição mais evasiva em relação ao poder masculino branco”. Utilizemos o exemplo da mulher negra, cuja a opressão é moldada por um tríptico alicerce: Ser mulher, ser negra e ser pobre. A utilização da interseccionalidade como um meio de se analisar as políticas públicas para esse público dentro de uma economia neoliberal, nos leva a compreender que as rodas do poder tendem a agravar ou sobrecarregar essas pessoas devido resoluções pré-concebidas por uma estrutura hegemônica de poder. Collins (2021) indica que

Sob a lógica da ideologia neoliberal, empresas privadas que respondem às forças do mercado, não à supervisão democrática de cidadãos e cidadãs, [...]. Segundo a lógica do neoliberalismo defende a redução e, em alguns casos, a eliminação do Estado de bem-estar social. A rede de segurança fornecida pela assistência governamental às pessoas pobres, desempregadas, com deficiência, idosas e jovens é reformulada como um gasto desnecessário, típico de governos irresponsáveis [...] Pessoas negras, mulheres, pobres, LGBTQs, minorias étnicas e religiosas, povos indígenas e pessoas oriundas de castas e grupos considerados inferiores nunca desfrutaram dos benefícios da cidadania plena.

A interseccionalidade analisa esse aspecto, demonstrando que a política voltada a saúde para grupos sociais específicos é falha, apresentando vários aspectos de desigualdade para o acesso a acompanhamentos, tratamentos e medicações. A precariedade de acesso à saúde impacta de maneira desproporcional aos grupos de maior vulnerabilização social, gerando mais exclusões, dependências químicas, isolamento, culpabilidade, suicídios, comorbidades, alcoolismo, tabagismo, prostituição, dentre outros aspectos.

Homossexuais, pessoas em cárcere, profissionais do sexo, alcoólatras e outras drogas, são os mais vulneráveis a infecção de HIV/AIDS. Isso comparados ao demais grupos populacionais, dentro de um contexto epidemiológico. Outros grupos também são sensíveis a possível infecção, devido a fatores sociais, culturais e estruturais, que podem ser sobrepostos por questões de vulnerabilidade e que se misturam, sendo eles a população negra, indígena, pessoas em situação de rua, jovens, adolescentes e mulheres heterossexuais (AYRES, 2003).

Mulheres, LGBTQIAPN+ e HIV/AIDS: corpos políticos sob a lógica da exclusão

As mulheres têm apresentado índices crescentes de HIV/AIDS desde o surgimento da enfermidade (WENDT, 2009). Na percepção de Oliveira e Junqueira (2020), a sociedade é construída por modelos patriarcais, estes impõem suas regras de funcionamento para o binarismo, inclusive no aspecto de saúde-doença, proporcionando sua vulnerabilidade ao HIV/AIDS e outras infecções sexualmente transmissíveis (IST's). Observando o comportamento hegemônico desses modelos, as mulheres têm por objetivo seguirem funções impostas pela sociedade, como genitora, esposa, cuidadora do lar e dependente, enquanto sua sexualidade serve basicamente para a reprodução.

Essa postura passiva coloca as mulheres em um nível inferior aos dos homens, seja para acessos culturais, sociais, trabalhistas, educacionais, de saúde, incluindo sua própria estabilidade financeira, gerando a realidade que a mulher tem muito mais obstáculos para vencer que homens, a deixando em desvantagem em quaisquer disputas empregatícias, benefícios e oportunidades. Essa vulnerabilidade aumenta quando se inclui a desigualdade de gênero às questões socioeconômicas e raciais. Esse assujeitamento feminino nas relações conjugais heteronormativas e supostamente

monogâmicas, espera-se dela: obediência e subordinação ao homem – aspectos que a possível exposição ao HIV/AIDS.

Podemos exemplificar a recusa do uso do preservativo pelo homem baseado em estamentos religiosos de procriação, justificativas baseadas em virilidade, ter várias(os) parceiras(os) sexuais fora do casamento ou mentir sobre sua condição sorológica, as vezes nem saber dela, são casos de violência contra as mulheres (LIMA E MOREIRA, 2008). hooks (2021) ampara esse argumento ensejando que “a maioria dos homens usa terrorismo psicológico para subjugar mulheres. Trata-se de uma forma de coerção socialmente aceita. E mentir é uma das armas mais poderosas nesse arsenal”. Essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para a articulação das mesmas (KILOMBA, 2019).

Seguindo essa contextualização, a mulher sob a ótica de gênero enfrenta desafios únicos, pois existem mulheres de diferentes grupos étnicos, com orientações sexuais e religiosas diversas, além de várias classes sociais, possibilitando que cada segmento mencionado tenha suas próprias tensões e contradições devido à complexidade imposta pela sociedade hegemônica e o androcentrismo (SCOTT, 1990).

Na questão da saúde-doença, Kornfield (2010) assinala que as “mulheres são 20 vezes mais vulneráveis do que homens de serem infectadas através de relações sexuais com o vírus do HIV [...] as mulheres de baixa renda tem um risco maior de infecção”. O autor complementa que fatores como pobreza, desemprego, analfabetismo, falta de informação, desinformação, acesso básico a saúde, compreensão dos riscos, as desigualdades de gênero contribuem para a suscetibilidade e aumento das infecções pelo HIV. Na pesquisa de FERREIRA et al (2011), das dez mulheres entrevistadas,

apenas uma contraiu HIV por transfusão de sangue, as outras nove foram infectadas por vias sexuais envolvendo maridos/ex-maridos ou ex-namorados.

As questões dessas vulnerabilidades são reforçadas por Ayres (2003), é postulado que as representações individuais, sociais e pragmáticas possuem suscetibilidade diferentes em relações a infecção ao HIV/AIDS, elas implicam entre o adoecimento e a morte pela enfermidade. O autor infere que as formas de comportamentos e consciências individuais criam maior ou menor possibilidade de infecção. As questões sociais estão ligadas diretamente ao acesso que os indivíduos têm a informações, assim como ao provimento de serviços de saúde.

E por fim, o pragmatismo das instituições, ou seja, a forma que o Estado reage ao acontecimento, geralmente de forma desleixada e hesitante, sem demonstrar interesse quando o assunto é voltado a pessoas fora do parâmetro hegemônico, nesses casos a necropolítica define quem vai viver ou morrer, não se importando com o número de óbitos. A exemplo disso, Wanessa Campos, afirmou durante um podcast pelo evento Mulheres e HIV/AIDS: Gênero e Direitos Sexuais no Brasil que enquanto grávida, em trabalho de parto teve que esperar em sala isolada para ter seu filho, percebendo que existia prioridade para mães que não estavam contaminadas com HIV. Só conseguindo ter o rebento, cerca de onze horas depois⁹.

Butler (2015) ancora esse pensamento afirmando que as vidas são precárias, e o reconhecimento dessa precariedade se evidencia quando percebemos que nosso corpo é um “fenômeno social” e dependente de “condições e instituições sociais para sobreviver “[...] o corpo tem que contar com que está fora dele”. Conforme se amplia a desigualdade de gênero por meio de instituições, se

9 CATÓLICAS PELO DIREITO DE DECIDIR. *Eu Confesso* | *Católicas pelo Direito de Decidir* | 28S (2024). [S.l.]: YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GW6xdJT0yoM>. Acesso em: 22 maio 2025.

exacerba a vulnerabilidade da mulher e de outros grupos nos vários espectros da vida social, especificamente na saúde.

Alguns estudos sobre mulheres pretas vivendo com HIV/AIDS no Brasil indicam que, o racismo institucional influencia diretamente as questões de desigualdade de gênero e classe, atuando de modo estruturante no aprofundamento da vulnerabilidade. Lopes, Buchalla e Ayres (2007), apontam que mulheres pretas tem menos acessos ao pré-natal, menor compreensão das informações clínicas, menos acesso a especialistas e maiores limitações no uso dos preservativos, fatores que elevam a exposição a infecção. Damiana Neto (AGÊNCIAAIDS, 2023), ressalta que 62,9% dos óbitos por HIV/AIDS entre mulheres foram negras, e que o racismo institucional impede qualquer negociação por conscientização e proteção sexual, assim como o acesso aos cuidados necessários.

Entre as mulheres indígenas, em um levantamento com potiguaras na Paraíba (2015), indicou que, embora cientes das medidas profiláticas, ainda enfrentam barreiras culturais e sociais ao uso da camisinha e menor acesso à educação em saúde, tendo agravado sua vulnerabilidade ao HIV (XAVIER, 2025).

No caso dos LGBTQIAPN+, as questões voltadas ao HIV/AIDS, além de se ligarem a formas correlatas comentadas, para homossexuais, essa enfermidade se tornou uma afecção própria do grupo. Parker (1997), afirma que “podemos mesmo dizer, que após a AIDS, nada será como antes, sobretudo aquelas bem guardadas práticas do cotidiano, onde o “homossexualismo” e o “bissexualismo” masculino detêm lugar de destaque”. Esse apontamento, sobre a homossexualidade e a bissexualidade desenvolvidos pelo autor, vem ao encontro de questões relativas à identidade de gênero e sexual aliadas ao desejo natural dos seres que contestam as estruturas vigentes socioculturais hegemônicas. Devido a esses aspectos argumento discriminatórios munidos com o advento do HIV/AIDS, rotulam essas pessoas como repositórios naturais da

enfermidade, e por meio disso geram todos os tipos de rotulações preconceituosas possíveis.

As estruturas de poder passam a associar todo o tipo de acontecimento ou tragédias sanitárias a esses grupos, como a sua própria inclusão no círculo dos indivíduos infectados. Pois quando comparam bissexuais a pontes, chegam à conclusão de que essas pessoas anormais e hediondas estão levando o HIV/AIDS para as famílias heteronormativas (GAYLE, 2017). Passa-se a responsabilizar a bissexualidade e a homossexualidade pela disseminação da doença entre indivíduos tidos como normais.

Essa estrutura social além de estigmatizar os doentes, lhes imputam também estereótipos sociais, além de anormais e desviados, os LGBTQIAPN+ sofrem com características socioeconômicas distintas dentro de um mesmo grupo, o da promiscuidade. Geralmente são pessoas que não conseguem se relacionar, não possuem afeto ou apreço por outras pessoas, buscam unicamente o sexo, se relacionam com várias pessoas no mesmo dia, se viciam, praticam delitos, se prostituem e não colaboram com a sociedade, visando unicamente o seu prazer (LOPES, 2021).

Outro ponto a ser validado é a questão da sorofobia sofrida pelas pessoas que convivem com o HIV/AIDS, devido aos estigmas que essa enfermidade carrega, revelar a sua sorologia pode acarretar reações complexas, desde a julgamentos, afastamentos, abandono, reações hostis ou negativas, podem levar a pessoa a se isolar e excluir sua vida social deixando de buscar os serviços de saúde e tratamento e consequentemente melhorar sua qualidade de vida (LAMBRONICI, 2004).

Um exemplo referente a essa questão de sorofobia ocorre quando um(a) trabalhador(a) é demitido(a) em virtude do conhecimento público de sua infecção, ocasionada pelas faltas constantes, atrasos, danos à saúde devido à baixa imunidade resultando em doenças oportunistas, aspectos esses que conflitam

com a manutenção do trabalho. Marmelstein (2023) aponta que a súmula 443, do Tribunal Supremo do Trabalho constitui que “presume-se discriminatória a despedida de empregado portador do vírus HIV ou de outra doença grave que suscite estigma ou preconceito”. Embora amparado por lei, a realidade é bem difusa ao que se prega nas cátedras regulatórias brasileiras. Em um dos apontamentos da UNAIDS, é relatado por uma mulher cisgênero, indígena, heterossexual que “Aprendi nesses anos de soropositividade a nunca revelar o meu estado de saúde [...] decepções, discriminações, preconceitos e outras formas de machucar psicologicamente, quando contei sem ter essa segurança e confiança, deixaram marcas profundas que nunca cicatrizaram”. UNAIDS reforça esse argumento:

As diversas formas de estigma e discriminação que afetam pessoas vivendo com HIV e vivendo com AIDS incluem, entre suas consequências mais frequentes, o assédio moral, a exclusão social, a agressão física e a perda do emprego – mesmo com o arcabouço legal já existente no país para proteger estas pessoas, reforçado pela lei 12.984/2014, que tornou crime punível com reclusão e multa atos de discriminação contra pessoas vivendo com HIV ou com AIDS.

A estabilidade econômica que o emprego oferece dá dignidade aos infectados, que na visão de FERREIRA et al (2011), “as mulheres portadoras de HIV/AIDS temem e vivenciam preconceito no ambiente de trabalho [...] este pode atuar na estabilização da enfermidade, proporcionando à pessoa condições de prover seu sustento”. O trabalho embora seja uma forma de subsistência, ele exerce um papel fundamental na construção da identidade pessoal, conferindo as pessoas um senso de utilidade social e pertencimento.

É importante observar que a história da AIDS no Brasil, vista por esses aspectos, revela as estruturas de poder que ainda

determinam quem recebe cuidado e quem é vulnerabilizado, quem tem oportunidades e quem não tem, estabelecendo e remodelando os aspectos de dignidade para estipulados grupos sociais marginalizados, invisibilizados ou silenciados, sendo crucial questionar e propor alternativas para evitar que o passado se repita em novas formas de exclusão e negligência.

Considerações Finais

A escolha dessa temática para o ensaio da disciplina sobre História e Relações de Gênero, muito se deve ao desenvolvimento de minha dissertação de mestrado: “O que a história ensina sobre as Epidemias no Brasil? Orientações didáticas para o ensino fundamental”. Durante seu desenvolvimento por meio da análise do PNLD 2019 de história para o EF anos finais, levantou-se as epidemias mais citadas nessas coleções didáticas no Brasil. Uma dessas doenças era o HIV/AIDS, e por meio da pesquisa foi formalizado seus aspectos etiológicos, histórico, primeiros casos clínicos fora e dentro do Brasil, comorbidades relacionadas a enfermidade, políticas públicas, dentre outros aspectos.

O mote incentivador para rever a análise foi justamente os novos conhecimentos adquiridos devido a disciplina de História e Relações de Gênero. Revisitando a pesquisa, fez-se necessário inserir aspectos relacionados a disputas do poder hegemônico, gênero e interseccionalidade, gerando sentidos de relevância aos grupos que geralmente são silenciados, apagados, marginalizados, estigmatizados, excluídos e invisibilizados, com enfoque na comunidade LGBTQIAPN+ e as mulheres, que sofrem continuamente preconceitos, violências, discriminações, subalternizações e falta de oportunidades.

Com o avanço do HIV/AIDS no Brasil, reanalisar esses dados se faz muito importante, reconhecer a vulnerabilidade e a fragilização de grupos e de corpos, perpassando por seus conflitos, desafios

e estigmatização nos levam a pensar e examinar os fatores que levam a sociedade hegemônica a relegar esses grupos a aflição, isolacionismo e a morte. Questões simples que poderiam ser resolvidas com atitudes básicas como o assistencialismo, investimentos e infraestrutura, mas atravessamentos necropolíticos definem como e quando o Estado irá de fato atuar em relação a essas pessoas.

Analisar todos esses aspectos por uma lente interseccional oferece luz aos desdobramentos que não se limitam unicamente a questões clínicas ou sociais, mas se debruçam em questionamentos sobre assuntos que estão a muito tempo incrustados na história brasileira. Temas reforçados por grupos hegemônicos que fazem a manutenção do seu poder e o controle dos grupos que são constantemente vulnerabilizados, determinando o funcionamento da economia, sexualidade, religiosidade, binarismo, elitismo, racialidade, assim alterando as características das construções histórica, sociais e culturais no Brasil.

Questões como machismo, LGBTfobia, pobreza, racismo, estigmatizações, invisibilizações, opressões, são fruto direto dessas estruturas de poder, que unicamente operam a fim de produzir a vulnerabilização e o silenciamento desses grupos. Durante a análise, foi possível detectar que o corpo feminino ainda é um campo de batalhas, onde a opressão do homem branco cisgênero heterossexual utiliza práticas que negam a liberdade de escolha, de trabalho, de sexualidade, onde se usa de violências para que esse silenciamento se perpetue, negando oportunidades de crescimento, de trabalho, de estudo, onde essas sujeições decretam a desigualdade de gênero.

Aspecto que se assemelha às pessoas LGBTQIAPN+, que vivem constante ataque, tornando-se um grupo dissidente, estigmatizado, culpabilizado pelos males epidemiológicos pois não seguem as normativas exigidas pelos grupos dominantes. Da mesma

forma em termos de sexualidade e identidade de gênero são considerados desviados e não naturais, portadores de patologias e os responsáveis pela disseminação do HIV/AIDS para pessoas heterossexuais. Grupo que levou cerca de quinze anos para ter uma atenção clínica decente, e o acesso a medicação que mudaria todo um status social negativo que carregam por terem uma sorologia positiva.

A partir da pesquisa *O que a história ensina sobre as epidemias no Brasil: orientações didáticas para o ensino fundamental*, identificou-se que os livros didáticos de História aprovados no PNLD 2019, em sua maioria, abordam o HIV/AIDS de forma superficial. Em geral, há referências à presença da enfermidade no Brasil e à quebra da patente dos medicamentos como estratégia para viabilizar um programa social de atendimento aos infectados. Raramente se encontram menções às experiências das pessoas vivendo com HIV/AIDS, tampouco análises sobre os grupos sociais mais vulnerabilizados pela epidemia – como mulheres negras, indígenas, populações LGBTQIAPN+ e pessoas em situação de pobreza. Essas ausências revelam a fragilidade das narrativas didáticas quanto à abordagem interseccional da doença e às responsabilidades institucionais na produção da vulnerabilidade social (COSTA, 2021).

Levar ao conhecimento da sociedade assuntos de tamanha relevância podem ser um caminho essencial para a mudança do comportamento social de vulnerabilização. Investimentos em práticas educativas que levem as pessoas a emancipação, principalmente em seus primeiros passos, como o ensino básico, fundamental e médio, inclusão dessas temáticas em livros didáticos¹⁰, tornam-se importantes para o combate de práticas como o

10No PNLD 2019, nas coleções didáticas de livros de história para ensino fundamental anos finais, existem apenas cinco das onze coleções que fazem menções ao HIV/AIDS, na coleção *História e Democracia*, para o 8º ano, sinaliza em texto complementar “A indústria farmacêutica” que os africanos serviram como cobaias farmacêuticas e não retrata questões sobre a doença no Brasil; Na coleção didática Projeto Araribá, para 9 ano, destaca-se que ocorre uma redução da mortalidade infantil devido ao programa de combate ao HIV, por

racismo, LGBTfobia, machismo, dentre outras, somente por meio da educação, que podemos de fato ter mudanças significativas na sociedade.

Ademais, são necessárias reformas institucionais, na qual o Estado se responsabilize pelas desigualdades sociais. Levar até as pessoas um tratamento de saúde digno, que acolha o doente em seu estado mais frágil pode reparar danos sociais que a muito tempo matam pessoas por todo território nacional, desenvolvendo critérios que permitam que o tratamento chegue até o doente, e que campanhas de prevenção e conscientização se façam mais presentes na sociedade. Para que a AIDS deixe de ser um problema, se faz necessário dar ouvidos àqueles que historicamente são silenciados, combater os preconceitos e estigmatizações impostas ao longo do tempo, combatendo a necropolítica que define quem merece e quem não merece o tratamento.

Referências

AGÊNCIA AIDS. O racismo institucional tem contribuído de forma significativa para o adoecimento de mulheres negras vivendo com HIV/Aids, afirma a pesquisadora Damiana Neto. *Agência de Notícias da Aids*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/o-racismo-institucional-tem-contribuido-de-que-forma-significativa-para-o-adoecimento-mulheres-negras-vivendo-com-hiv-aids-afirma-a-pesquisadora-damiana-neto/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

ALMEIDA, Maria Rita de Cássia Barreto de; LABRONICI, Liliana Maria. A trajetória silenciosa de pessoas portadoras do HIV contada pela história oral. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 263–274, mar. 2007. Disponível em: [acesso em: 23 maio 2025].

ALMEIDA, Maria Rita de Cássia Barreto de. *A trajetória silenciosa de pessoas portadoras do HIV contada pela história oral*. 2004.

meio da quebra da patente das medicações; Nas coleções História, Sociedade & Cidadania, História.doc e Vontade de Saber, todas do 9 ano, fazem apenas conotações ao programa de combate a mazela, além relacionar o Brasil a alcunha de referência mundial ao combate do HIV/AIDS (COSTA, 2021).

Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Setor de Ciências da Saúde da UFPR, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-139.

AYRES, J. R. C. M.; PAIVA, V.; BUCHALLA, C. M. Direitos humanos e vulnerabilidade na prevenção e promoção da saúde: uma introdução. In: PAIVA, V.; AYRES, J. R. C. M.; BUCHALLA, C. M. (Orgs.). *Vulnerabilidade e direitos humanos: prevenção e promoção da saúde*. Livro I. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 9-22.

BARROS, Patrícia Marcondes de. *Provocações brasileiras: a imprensa contracultural Made in Brazil – coluna Underground (1969-1971), Flor do mal (1971) & a Rolling Stone brasileira (1972-1973)*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

BRASIL. Lei n. 7.670, de 8 de setembro de 1988. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – SIDA/AIDS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7670.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Manual técnico para diagnóstico da infecção pelo HIV em adultos e crianças*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). *The AIDS epidemic in the United States, 1981–early 1990s*. David J. Sencer CDC Museum. Disponível em: <https://www.cdc.gov/museum/online/story-of-cdc/aids/index.html>. Acesso em: 22 mai. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Leandro Garcia. *O que a história ensina sobre as epidemias no Brasil?* Orientações didáticas para o ensino fundamental. Curitiba: CRV, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FACCHINI, Regina; PELÚCIO, Larissa. Direitos em disputa: o movimento LGBT e os direitos sexuais no Brasil. *Cadernos Pagu*, n. 45, p. 127–158, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/8kYwktbWzdVfPz7k9kppWVF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2025.

FERREIRA, S. S. *et al.* HIV/AIDS: enfrentamento e dificuldades relatadas por mulheres. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [S.l.], v. 64, n. 3, p. 462-468, maio/jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ZwNp4MnMmQWPJm53gVj4dyq/>. Acesso em: 23 mai. 2025.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: A vontade de saber*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1226>. Acesso em: 23 mai. 2025.

GALVÃO, Jane. *AIDS no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia*. Rio de Janeiro: ABIA, 2000.

GAYLE, R. *Políticas do sexo*. São Paulo: Ebu Editora, 2017.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUIMARÃES, Carmen Dora; TER TOI, Veriano; PARKER, Richard G. Homossexualidade, bissexualidade e HIV/AIDS no Brasil: uma bibliografia anotada das ciências sociais e afins. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 151–179, 1992.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA EM FÁRMACOS – FARMANGUINHOS. *Bula do paciente: Zidovudina*. Rio de Janeiro: Farmanguinhos, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A diversidade sexual e de gênero no Brasil: expressão, violência, educação e saúde*. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), n. 1, p. 31–51, 2009. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludYSociedad/article/view/15061>. Acesso em: 23 mai. 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

KORNFELD, S. V. L. *Maternal-fetal attachment, temporal orientation and locus of control: implications for prenatal care behaviors and HIV risk reduction during pregnancy*. 2010. Tese (Doutorado) – Drexel University, Philadelphia, 2010.

LIMA, M. L. C.; MOREIRA, A. C. G. AIDS e feminização: os contornos da sexualidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 103-118, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000100006. Acesso em: 09 dez. 2017.

LOPES, Pablo de Oliveira. HIV e AIDS, passado e presente: os gays como representação social da doença. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 50122–50134, 2021.

LOPES, Fernanda Lopez; BUCHALLA, Célia Landmann; AYRES, José Ricardo de C. Características sociodemográficas, comportamentos e percepções de mulheres vivendo com HIV/AIDS em São Paulo, Brasil. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 41, supl. 2, p. 94–101, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/32362>. Acesso em: 6 ago. 2025.

MARMELSTEIN, George. *Discriminação por preconceito implícito*. Salvador: JusPodivm, 2021.

NASCIMENTO, D. R. A AIDS no final do século XX. In: *As pestes do século XX: tuberculose e aids no Brasil, uma história comparada*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

OLIVEIRA, Mariana de Moraes Duarte; JUNQUEIRA, Telma Low Silva. Mulheres que vivem com HIV/AIDS: vivências e sentidos produzidos no cotidiano. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e61140, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/61140>. Acesso em: 23 mai. 2025.

PARKER, R.; AGGLETON, P. *Estigma, discriminação e AIDS*. Rio de Janeiro: ABIA, 2002.

PARKER, R. Aspectos antropológicos da epidemia do HIV/AIDS no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *A epidemia da aids no Brasil: situação e tendências*. Brasília, 1997.

PARKER, Richard. The global HIV/AIDS pandemic, structural inequalities, and the politics of international health. *American Journal of Public Health*, New York, v. 92, n. 3, p. 343-347, mar. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.2105/AJPH.92.3.343>. Acesso em: 23 mai. 2025.

POLLAK, Michael. *Os homossexuais e a AIDS: sociologia de uma epidemia*. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

PROGRAMA CONJUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE HIV/AIDS (UNAIDS). *Sumário executivo: Índice de estigma em relação às pessoas vivendo com HIV/AIDS – Brasil*. Brasília, DF: UNAIDS, 2019.

RODRIGUES, William C. V.; SOLER, Orenzio. *Licença compulsória do efavirenz no Brasil em 2007: contextualização*. Espanha.

ROSENBERG, Charles E. *What Is an Epidemic?* AIDS in Historical Perspective. *Daedalus*, Cambridge, v. 118, n. 2, p. 1-17, 1989.

SANTOS, Jucelia Bispo dos. Mulheres negras e HIV/AIDS: vulnerabilidades em interseção. *Revista Saúde Coletiva*, Salvador, v. 14, n. 84, p. 451–461, 2024. Disponível em: <https://revistasauodecoletiva.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/3209>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

UJVARI, Stefan Cunha. *A história e suas epidemias: a convivência do homem com os micro-organismos*. Rio de Janeiro: SENAC Rio Editora, 2003.

UJVARI, Stefan Cunha. *A história da humanidade contada pelos vírus*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

UNAIDS. *Atualização global sobre a resposta à AIDS – 2019*. Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. Genebra: ONU, 2019. Disponível em: https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/2019-global-AIDS-update_pt.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

UNAIDS. (2019). *Atualização global sobre a resposta à AIDS – 2019*. Genebra: Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. Disponível em: https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/2019-global-AIDS-update_pt.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

TERTO, A. P.; SOUZA, P. H. N. De Stonewall à Assembleia Geral da ONU: reconhecendo os direitos LGBT. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, v. 3, n. 6, p. 120–148, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/moncoes/article/view/3452>. Acesso em: 23 maio 2025.

TEODORESCU, Lindinalva; TEIXEIRA, Paulo Roberto. *História da aids no Brasil: as respostas governamentais à epidemia de aids*. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde/Depto. de DST AIDS e Hepatites Virais, 2015.

WENDT, G. *AIDS e envelhecimento: repercussões na saúde pública*. Sistema Integrado de Saúde. 2009. Disponível em: <http://www.sissaude.com.br/sissaude/userfiles/AIDS%20e%20envelhecimento.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2025.

XAVIER, Andréa de Souza et al. Mulheres indígenas e vulnerabilidade ao HIV: um estudo com potiguaras na Paraíba. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 15, e41, p. 1–17, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/41396>. Acesso em: 6 ago. 2025.

Notas sobre o campo da história das mulheres no Brasil: Tereza de Benguela e a urgência da Lei 14.986/2024

Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva

Da crítica a uma história única a formação do campo da história das mulheres e estudos de gênero

Em 2009 Chimamanda Ngozi Adichie proferiu uma conferência histórica no *TED Talks*¹ intitulada: *O perigo da história única*, na qual ela narra própria sua escrevivência². O fato de crescer em um país cujo currículo escolar foi pautado pelas lógicas do colonialismo inglês, deixou marcas em sua subjetividade e colonizou o seu olhar para impossibilidade de enxergar outras histórias. Ao longo do talks Adichie teceu o percurso de como ela aprendeu a erguer a voz, por meio da escrita literária, para contar outras histórias sobre seu povo. Ao falar a respeito dos perigos de uma

1 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. TED Talk, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 19 out. 2026. A conferência, originalmente proferida em inglês, foi traduzida em publicada em formato de livro para Editora Companhia das Letras, em 2010. Ver: Adiche, 2019.

2 O conceito de “escrevivência” foi concebido por Conceição Evaristo (2020) para nomear como mulheres negras escrevem narrativas a partir de suas vivências e experiências. Para Evaristo a “escrevivência” não é uma escrita narcísica, pautada no “eu”, mas parte de um lugar coletivo, mesmo que narradas por uma voz individual.

história única e sobre a necessidade de construir estratégias para garantir que múltiplas histórias sejam contadas, a escritora nigeriana nos adverte:

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. Há uma palavra da língua *igbo* de que sempre me lembro quando penso nas estruturas de poder do mundo, e a palavra é *nkali*. Trata-se de uma expressão que pode ser traduzida como “maior do que o outro”. Como o mundo econômico e o político, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*. A forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. O Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que o jeito mais simples de se destituir uma pessoa é contar sua história e colocá-la em segundo lugar. Uma história que tivesse início com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, seria totalmente diferente. Uma história que começasse com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, seria totalmente diferente. (ADICHEI, 2019, p. 22-24).

Transportando as ponderações de Adichie para a realidade americana é possível elencar muitas similitudes no que tange ao processo de colonização do território e como a história oficial escrita e validada, criou uma história única, que foi transmitida por gerações nos currículos escolares. Ao refletir criticamente sobre a relação entre a escrita da história e a história ensinada no Brasil, adentramos num debate difícil, porém, necessário: problematizar o *lôcus* de produção do conhecimento histórico autorizado: as universidades. O processo de construção das universidades no Brasil tomou de empréstimo o modelo europeu, de bases positivistas, etnocêntrico, imperialista e patriarcal.

Grada Kilomba (2019) argumenta que – historicamente – a produção acadêmica foi constituída como um espaço branco onde

o privilégio de fala foi negado para que pessoas negras contassem suas próprias histórias, a própria noção moderna de sujeito histórico não incluía as pessoas negras. Para Kilomba:

De ambos os modos somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. (KILOMBA, 2019, p. 51).

O processo de produção do conhecimento dentro das universidades e a forma como as narrativas academicamente autorizadas chegam no chão da escola foi (e ainda é) extremamente violento e politicamente posicionado. Os pontos apresentados por Adichie e Kilomba nos ajudam a pensar sobre as assimetrias na geopolítica da construção do conhecimento histórico. No que tange à ciência histórica, a racionalidade europeia se valeu uma pretensa neutralidade científica e da restrição do conceito de fonte histórica ao documento escrito para determinar quem pode poderia escrever a história.

A historicização dos conceitos são chaves de leitura importantes para que entendermos como foram construídos os arquétipos civilização *versus* barbárie e como a modernidade dividiu o mundo entre norte e sul e tendo a Europa como centro. Nesse sentido, categorias basilares no campo da história, como: “culturas, etnias, tradições, civilizações, patriarcado” não podem ser naturalizados, pois tem, no bojo do seu nascimento, as marcas da opressão colonial. A partir da dessa arqueologia semântica podemos evidenciar como os efeitos do colonialismo acadêmico se refletiram na educação básica por meio da construção de um currículo excludente e epistemicida (CARNEIRO, 2023).

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é fazer um exercício teórico-analítico sobre a consolidação do campo de história das mulheres no Brasil, em diálogo com a pesquisa historiográfica que

venho realizando sobre Tereza de Benguela e a promulgação da lei n. 14.986/24, que tornou obrigatória a inclusão de experiências e perspectivas femininas nos currículos da educação básica e instituiu a Semana de valorização de mulheres que fizeram história.

O texto está organizado em seções que apresentam notas reflexivas sobre a crítica ao positivismo/colonialismo nos estudos históricos; o questionamento historiográfico em torno dos “excluídos da história”; a emergência do campo de estudos sobre história das mulheres e estudos de gênero no Brasil. Nesse debate, destacam-se as discussões acerca da necessidade de ampliação do escopo da categoria “mulher”, o apagamento sobre as experiências de mulheres negras e o uso categoria analítica de interseccionalidade. Tomo como ponto de inflexão, o processo de resgate e visibilidade histórico da líder quilombola Tereza de Benguela, personagem histórica sobre a qual venho realizando minha pesquisa de tese.

A lei n. 14.986/24 enquanto política reparatória é considerada aqui como fruto de longo processo de lutas, sociais, políticas e epistêmicas pelo direito de memória e consolidação do campo de história das mulheres no Brasil, cujo processo será historicizado nos tópicos que seguem.

Voices polissêmicas: sobre a formação/consolidação do campo histórias das mulheres e os embates historiográficos

A ciência histórica positivista, herdeira do iluminismo, pautou como sujeito histórico universal o homem branco europeu. Entre os séculos XIX e inícios do XX, o foco de interesse era na história política e no domínio público, cujas fontes administrativas, diplomáticas e militares, pouco falavam sobre mulheres. Serão citados aqui alguns marcos e nomes relevantes no processo de formação e consolidação do campo sobre história das mulheres na

historiografia³. De acordo com Raquel Sohiet (2013) a emergência do campo sobre história das mulheres se deu apenas no final da década de 1960, sob a influência da segunda onda⁴ do feminismo.

O debate feminista se somou a discussões em torno das transformações historiográficas que pautaram a necessidade de construir uma “história vista de baixo” na qual, grupos sociais até então, excluídos e/ou silenciados passaram a ser sujeitos/as das pesquisas historiográficas. As lutas das mulheres (leia-se mulheres brancas) em contextos urbanos e do operariado começaram a ser alçadas da condição de objeto para sujeito da história. Nesse momento, a história das mulheres estava atrelada a história da família, da infância e as relações de cuidado socialmente impostas ao feminino.

Na década de 1970, dentro do movimento da chamada *Nova História* reorganizou-se a tríade articuladora para as produções historiográficas: novas fontes, novos métodos, novos objetos. Era preciso o esforço de ir além do que estava posto nos grandes arquivos e bibliotecas: os documentos oficiais, já não traziam a primazia das fontes. Para encontrar os rastros dos novos sujeitos e sujeitas da história foi preciso escavar os artefatos de uso cotidiano: livros de receitas, bilhetes, cartas de amor, diários íntimos, antes instados como elementos de âmbito privado, passaram a ser encarados como fontes para fazer reverberar as vozes “dos de baixo”.

Na década de 1980 com a emergência dos estudos em história cultural e os debates sobre poder, representações e a busca pelo imaginário feminino, as pesquisas utilizaram as letras de músicas,

3 Não é meu objetivo aqui fazer um estado da arte sobre a formação do campo de história das mulheres, a seleção de nomes que se seguem é parcial, tendo em vista o curto espaço, mas traz um panorama geral, de historiadoras brasileiras cujas pesquisas foram referências e formaram gerações, inclusive, a minha. Ao final do artigo há a indicação de todas as referências consultadas para a construção do meu argumento sobre o tema.

4 O entendimento do feminismo por meio de “ondas”, embora não seja consenso, foi a analogia utilizada por um grupo significativo de estudiosas feministas. A esse respeito ver: (MARQUES, 2015).

as crônicas, artigos da imprensa e a literatura como fontes. O que requereu a construção de novos métodos e abordagens aos estudos, no plano internacional os trabalhos de Michelle Perrot (1988) e Natalie Zemon Davis (1990), referências para teoria e metodologia do campo de história das mulheres, foram traduzidos para o português e constam como bibliografia básica das pesquisas pioneiras publicadas no Brasil.

Em 1989, quando a Revista Brasileira de História publicou, pela primeira vez, um número inteiramente dedicado ao tema da mulher⁵, a organizadora, Maria Stella Martins Bresciani, apontou que: “a mulher no espaço público: um tema que remete, antes de tudo a história da exclusão” (BRESCIANI, 1989, p. 07). A ideia da coletânea era apresentar pesquisas acadêmicas que vinham tentando reparar as ausências sobre a condição feminina nas produções historiográficas, haja vista o domínio masculino nas narrativas sobre o espaço público. O ensaio de abertura⁶, assinado por Michelle Perrot, abordou a relação entre história e memória de como o campo historiográfico – dominado pelo masculino – relegou as mulheres ao espaço privado. A recepção da obra da historiadora francesa no Brasil teve adesão significativa, a obra: *Os excluídos da história*⁷, lançada em 1988, foi determinante para a formação do campo de estudos sobre história das mulheres no Brasil.

Historiadoras brasileiras também envidaram seus esforços em produzir pesquisas com vistas a contestar discursos consolidados

5 Refiro-me ao dossiê da *Revista Brasileira de História: A mulher e o espaço público*. Organizado por Maria Stella Martins Bresciani (1989).

6 Refiro-me ao artigo: *Práticas da memória feminina*. (PERROT, 1989)

7 Em 1988 foi publicada pela primeira vez no Brasil a tradução da coletânea de onze textos da historiadora francesa Michelle Perrot, aqui intitulada de *Os Excluídos da História*. A autora trazia um novo olhar para sujeitos da história que eram muitas vezes deixados de lado – a classe operária, as mulheres e os prisioneiros. Tais grupos não eram excluídos da história, mas sim excluídos das narrativas da história por escolhas que as tornavam pouco importantes, narrativas essas que celebravam e criavam heróis e acontecimentos ao mesmo tempo ocultando outros sujeitos que, ainda que historicamente igualmente importantes, não eram consideradas como tal.

a respeito da invisibilidade, submissão e passividade femininas. As pesquisas de Maria Odila da Silva Dias (1984) no caso de São Paulo e de Raquel Soieht (1989) para o Rio de Janeiro, foram destaques desse movimento de análise da agência das mulheres e ações que estas desenvolveram para lidar com o caráter multiforme das violências que incidiam sobre seus corpos, por parte dos sistemas de opressão social e seus agentes. É interessante observar como as historiadoras mulheres foram se tornando as referências no campo em formação e, ao questionar-se os silêncios a respeito da presença feminina na historiografia, teciam justas críticas ao meio acadêmico.

No artigo *História das Mulheres e das Relações de Gênero*, assinado por Raquel Sohiet e Maria Joana Pedro, as historiadoras, evidenciaram como o ranço eurocêntrico e machista retardou o avanço do campo no país:

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente ‘cautelosa’, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. (SOHIET e PEDRO, 2007, p. 284)

As questões de gênero ainda não estavam diretamente atreladas aos estudos sobre as mulheres, é na década de 1990 que os estudos sobre mulheres se ampliam tendo o gênero como categoria analítica. A publicação do artigo da estadunidense Joan Scott (1995), *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*⁸ no Brasil foi um marco importante para o debate. No texto, Scott colocava em questão a biologização dos papéis socialmente atribuídos

8 Artigo traduzido para o português por Guacira Lopes Louro com revisão de Tomaz Tadeu da Silva em *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 28 out. 2025.

a homens e mulheres e defendia que sexo e gênero não eram sinônimo. Para autora, a pretensa universalidade da categoria mulher na história também era um problema, pois inviabilizava o entendimento entre as relações de gênero como relações de poder e os diversos modos de existir.

Para a historiadora Maria Izilda dos Santos Matos a recepção do texto de Jean Scott no Brasil trouxe vigor ao debate historiográfico:

Sem dúvida, a categoria gênero reivindica para si um território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens. [...] Como nova categoria, o gênero vem procurando dialogar com outras categorias históricas já existentes, mas vulgarmente ainda é usado como sinônimo de mulher, já que seu uso teve uma acolhida maior entre os historiadores desse tema” (MATOS, 1998. p. 69)

As pesquisas sobre história das mulheres a partir do enfoque dos estudos de gênero contribuiu para o crescimento do campo, ao mesmo tempo em que questionou paradigmas consagrados da pesquisa histórica, ampliando a operação historiográfica. Já não bastava garantir a presença feminina na pesquisa histórica, era precisa reconhecer outras ausências que persistiam nos debates: o intercruzamento entre classe e raça, sexualidades múltiplas e outros marcadores sociais da diferença.

A Crítica Interseccional: (re)pensando a mulher negra na História

No breve balanço na seção anterior sobre formação do campo sobre a história das mulheres e estudos de gênero no Brasil foi possível evidenciar que sua constituição se deu desvinculada da discussão racial. Para a historiadora Giovana Carvalho de Castro, as pesquisas ditas “pioneiras” sobre as histórias de mulheres pautavam como referência a mulher branca, nesse sentido:

[...] mulheres negras foram relegadas a um plano menor pela historiografia, ocupando no campo de pesquisas o mesmo lugar que lhes foi legado pela tradição escravocrata: o da subalternidade invisível. Aliadas e empurradas para as margens, permaneceram no limbo ou encarceradas pelas leituras estereotipadas, até que assumissem o legado de escrever sua própria história, desenvolvendo uma epistemologia que desse conta da multiplicidade de suas trajetórias. (CASTRO, 2021, p. 176-177).

O ponto apresentado por Giovana Castro é relevante e evidencia o que eu chamo de dupla exclusão, mulheres negras estiveram ausentes das narrativas históricas por serem mulheres e por serem negras. A princípio, o registro de mulheres negras – quando ocorria – estava relacionado ao contexto da escravidão. Entre as décadas de 1980 e 1990, houve um crescimento quantitativo e qualitativo em pesquisas que tratavam de temáticas referentes ao período escravista, temas como: alforrias, quilombos, irmandades, parentesco, revoltas escravas e o cotidiano das senzalas se tornaram recorrentes, porém, pouco se abordava as experiências e subjetividades de mulheres negras.

Apenas em 2012, foi publicada uma obra totalmente dedicada ao tema. O livro coletivo *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*, organizado pelos historiadores Giovana Xavier, Juliana Barreto Farias e Flavio Gomes, tinha o intuito de oferecer um painel sobre as pesquisas historiográficas realizadas nas quais as mulheres negras eram o foco. Em torno de 20 especialistas escreveram sobre “suspiros e formas da vida, do corpo, da mente e da alma das mulheres – crioulas, escravas, mulatas, africanas, pardas, forras, pretas, negras e morenas – na escravidão e nas primeiras décadas da pós-emancipação” (GOMES; XAVIER e FARIAS, 2012, p. 07).

A proposta da coletânea, segundo os seus organizadores, era tirar da invisibilidade o protagonismo de mulheres que – apesar de sempre terem estado presentes na historiografia sobre a

escravidão e a pós-emancipação –, quase nunca eram vistas como protagonistas. “Embora só um começo, esta coletânea (deu) alguns passos nessa direção, revelando silhuetas até então encobertas pelas hierarquias de gênero e raça”. (Gomes; Xavier e Farias, 2012, p. 10). Ao fazer a análise das produções historiográficas brasileiras foi possível afirmar que foi negado as mulheres negras – enquanto grupo social – o direito a terem suas histórias documentadas e a análise de suas experiências e agências dentro da ciência histórica. A esse processo, Sueli Carneiro (2023) chamou de epistemicídio, para a filósofa, o epistemicídio está presente nos espaços acadêmicos, quando os saberes de um povo são negligenciados ou apagados em favor de um pensamento eurocêntrico.

É possível observar que, apenas na primeira década dos anos 2000, a partir da confluência de diversos movimentos de dentro e de fora da Academia, os estudos sobre o protagonismo de mulheres negras se tornaram uma realidade mais presente. É plausível inferir que tal mudança tenha tido forte influência da necessidade fazer cumprir o que estava proposto na lei n. 10639/03. A lei que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, contribuiu significativamente para o incremento no campo da produção dos estudos de história da África e afro-brasileira, incluindo as trajetórias e agências de mulheres negras na história.

Além do aumento das produções, é possível afirmar que houve uma virada epistêmica no sentido de utilizar ancoragens teóricas do Sul Global, bem como, a formação da categoria de diáspora africana⁹ atlântica abriu caminhos para a construção de estudos comparativos entre os territórios que receberam mulheres

9 Diáspora africana ou Afrodiáspora são expressões que se referem a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África. A esse respeito, ver: (HEYWOOD, 2008).

– forçadamente retiradas – do continente africano. Do ponto de vista acadêmico, a formação e consolidação de grupos de pesquisa sobre gênero, feminismos negros e decoloniais tem sido vital na promoção de escrita da história onde mulheres negras não continuam sendo objetos e sim sujeitas da história.

Dentro desse contexto é fundamental destacar o pioneirismo e a importância do pensamento de Lélia Gonzalez nos estudos sobre as mulheres negras no Brasil. Em sua vasta obra, produzida entre as décadas de 1970 a 1990, Gonzalez (2020) questionou a universalização da experiência feminina nos estudos históricos e evidenciou como as opressões de gênero foram profundamente atravessadas pelo racismo. Ao cunhar o conceito de amefricanidade (Gonzalez, 1984) como eixo central para a compreensão de uma agência de mulheres negras, pautada na identidade e resistência, teceu críticas ao feminismo hegemônico que negligenciou a realidade das mulheres não brancas e ampliou os horizontes do feminismo brasileiro.

A obra de Lélia tem sido resgatada, discutida e ampliada dentro do debate atual que incorpora as contribuições das perspectivas decoloniais (CURIEL, 2020) e dos feminismos interseccionais (COLLINS, 2020). O resgate e difusão do trabalho intelectual de autoria negra é também um dos reflexos da maior presença da população negra nas instituições de nível superior desde a implantação das cotas raciais. É crescente o embate acadêmico e político em relação a formação das disciplinas, currículos e a permanência de ementas ainda marcadamente caracterizadas por um caráter eurocêntrico de autoria branca e masculina que apagam ou minimizam história e produção intelectual negra.

Não é à toa que na última década autoras como Angela Davis (2016), Grada Kilomba (2019), bell hooks (2019; 2020), Patricia Hill Collins (2020) e Saidiya Hartmam (2021; 2022), só para citar alguns exemplos, tiveram seus livros traduzidos e publicados no Brasil.

As categorias analíticas inovadoras apresentadas por essas intelectuais que conectam, teoria e realidade social, reflexões e ações políticas e que entendem a educação como prática de liberdade, tem sido ancoragens nas pesquisas historiográficas recentes.

Ao analisar esse movimento epistemológico nascido das “margens¹⁰”, a partir do pensamento de intelectuais negras nos *Estados Unidos e Brasil*, a historiadora Ana Veiga (2020) nomeou como virada epistêmica feminista negra, tais debates analisam como as assimetrias de gênero, raça e classe do presente, tem relação com o passado colonial. Assim, tais pensadoras nos fizeram refletir sobre a urgência de conhecer teorias feministas atentas as perspectivas decoloniais e interseccionais na operação historiográfica.

De Tereza de Benguela a lei n. 14.986: pela efetiva presença de mulheres plurais nos currículos da educação básica

Em *Vidas rebeldes, belos experimentos*, a historiadora Saidiya Hartman (2022) desenvolveu uma pesquisa, amplamente embasada em fontes documentais, sobre a vida de mais de quarenta personagens reais que viveram nos Estados Unidos, entre os finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. As mulheres negras não são descritas como vítimas, elas são protagonistas de suas histórias, cada mulher retratada no livro é, em si mesma, uma pequena e íntima revolução: seja uma revolução social, sexual ou de gênero. Hartman defendeu a tese de que jovens negras foram pensadoras radicais que imaginaram incansavelmente outras maneiras de viver e nunca deixaram de considerar como o mundo poderia ser de outra forma.

10 “Margem” em acordo com o sentido refletivo por por bell hooks no livro *Teoria feminista: da margem ao centro* (2019).

Ao escrever os resultados de sua pesquisa, ela argumenta que a escrita da história de mulheres deve questionar os silêncios e apagamentos:

Quem se dedica a historicizar a multidão, as pessoas despossuídas, subalternas e escravizadas, se vê tendo de enfrentar o poder e a autoridade dos arquivos e os limites que eles estabelecem com relação àquilo que pode ser conhecido, à perspectiva de quem importa e a quem possui a gravidade e a autoridade de agente histórico. (HARTMAN, 2022, p. 06)

Hartman nos convoca a pensar estratégias para vencer a violência dos arquivos e, através de suas pesquisas, o método da *fabulação crítica*, que consiste em unir a pesquisa histórica rigorosa à imaginação também baseada em fatos da vida íntima de pessoas esquecidas, preenchendo lacunas da história oficial e seus documentos. Ela escreve a fim de colocar a perspectiva das escravizadas, o que, por vezes, parece ficção, mas as informações sobre personagens contidas em seus textos estão amplamente documentadas. A metodologia utilizada por Hartman me inspirou, tanto pelo tratamento dado as tipologias das fontes, quanto pela perspectiva da análise. Os resultados comunicados em forma de prosa poética, possibilitam falar de temas sensíveis fruto das opressões de gênero, raça e classe, atualizando o debate sobre os continuísmos de violências históricas para com as mulheres negras no tempo presente.

A partir da leitura de Hartman e em conjunto com outros estudos apresentados ao longo do texto, tenho fabulado estratégias para historicizar a trajetória de Tereza de Benguela, tema do meu¹¹ trabalho de tese. A minha pesquisa tem como foco central historicizar as representações e narrativas a respeito de Tereza de Benguela no presente (1994-2014). A pergunta inicial que motivou a investigação foi: como Tereza de Benguela, personagem

11. Por se tratar da minha escrevivência de pesquisa falo aqui nessa seção na primeira pessoa.

histórica que foi invisibilizada na produção historiográfica oficial, emergiu como ícone de empoderamento e representatividade para as mulheres negras no tempo presente?

De acordo com a Enciclopédia Negra: “Depois das guerreiras dos mocambos de Palmares no século XVII, a liderança feminina mais conhecida dos quilombos coloniais no Brasil foi Tereza de Benguela, a rainha Tereza do Quariterê. Sabemos, porém, muito pouco sobre ela.” (GOMES, et al, 2021, p. 539). Tereza de Benguela foi uma das 416 verbetadas na Enciclopédia Negra, obra de fôlego, publicada em 2021, cujos objetivos, segundo os organizadores era refletir sobre “um grande e constrangedor silêncio [que] habita a maior parte dos arquivos brasileiros e coloniais e, sobretudo, dos nossos manuais e livros didáticos” (GOMES, et al, 2021 p. 09) sobre a ausência de registros detalhados sobre pessoas escravizadas. A minha pesquisa de tese segue nesse movimento de diminuir esse “grande e constrangedor silêncio” que ainda persiste nos manuais didáticos sobre Tereza de Benguela.

Na tese há um capítulo sobre a contextualização histórica e territorialização da personagem, situada no contexto das disputas territoriais entre as Coroas Ibéricas e a mineração no Vale do Guaporé (atual fronteira entre Brasil e Bolívia). Também abordo a relação entre a formação dos quilombos no Brasil e em África, bem como as relações políticas, não pautadas na lógica patriarcal/eurocentrada, o que possibilitou que uma mulher, se fosse reconhecida como líder do quilombo.

Apesar de construir a minha narrativa tendo como ponto de partida o contexto e o território onde a personagem viveu, eu me debruço nas narrativas que têm sido construídas sobre a personagem no tempo presente. Os eventos históricos que balizaram o recorte temporal escolhido, tem a ver com a hipótese da pesquisa e dizem respeito a datas significativas e que projetaram o nome de Tereza de Benguela em nível nacional. O primeiro, 1994, se

refere ao desfile Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Viradouro, intitulado: *Tereza de Benguela – uma rainha negra no Pantanal* e, 2014, diz respeito ao ano em que – a então presidenta do Brasil – Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.987/14 que instituiu o dia 25 de julho, em todo o território nacional, como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

Na contemporaneidade a figura de Tereza de Benguela emergiu como um portal que conecta uma agenda de lutas do povo negro, em especial de mulheres negros no presente e o no passado. A partir da ancoragem teórica dos feminismos negros e teorias de/contracoloniais, a pesquisa analisa e interpreta um corpus documental diversificado (documentos coloniais, cartografias, fotografias, pinturas, textos literários, enredo, samba enredo e projetos de lei) bem como dialoga com a virada epistêmica que tem ocorrido no campo historiográfico e que tem reposicionado a historiografia sobre sujeitas afrodiaspóricas, seus impactos no currículo da história ensinada e no combate as *fake history*¹².

Acho importante pontuar que minha tese de doutorado em curso é fruto de caminhada de mais de uma década vivendo e atuando próximo a Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato grosso, onde no século XVIII, existiu o Quilombo Grande comandado por Tereza de Benguela. A cada ano letivo, quando ia realizar o meu planejamento e, diante das ausências sobre a personagem no livro didático que tinha disponível na escola, me perguntava: qual o lugar para Tereza de Benguela nas aulas de história?

Como professora orientadora de equipes com estudantes do ensino médio que participavam da 11ª Olimpíada Nacional em

12 O termo se refere a narrativas que distorcem, manipulam ou inventam eventos do passado. É a aplicação do conceito de fake news (notícias falsas) ao campo da história. Essas narrativas não são apenas erros ou imprecisões, mas se constituem em inverdades deliberadamente criadas para enganar e, geralmente, servem a um propósito ideológico, político ou financeiro.

História do Brasil (ONHB)¹³ teve a oportunidade de desenvolver um projeto de ensino e pesquisa junto aos estudantes que ajudou a amadurecer os argumentos para o trabalho de pesquisa que hoje desenvolvo. A edição propunha que os estudantes realizassem uma tarefa sobre os *Excluídos da História*. A inspiração para o tema¹⁴ se deu pela repercussão do debate gerado samba-enredo *Histórias para ninar gente grande*, da Escola de Samba Mangueira, a qual se propunha a apresentar outros olhares possíveis para a história do Brasil, se pautando em narrativas baseada nas “páginas ausentes”.

A ideia era que, a partir de um *template* criado na plataforma da prova, os alunos escrevessem quatro páginas de um livro didático imaginário, contando a história de uma personagem histórica importante para sua região mais que não tinha destaque nos livros didáticos, nem tampouco, monumentos em sua homenagem. As orientações da tarefa ainda indicavam que os participantes deveriam fornecer uma imagem da personagem (fotografia, gravura ou desenho); preparar um esboço biográfico e explicar por que a consideravam relevante.

O primeiro ponto de destaque é que a atividade possibilitou um debate em sala de aula sobre o que significa ser um “excluído

13 A ONHB é um projeto que iniciou no ano de 2009, no âmbito do Museu Exploratório de Ciências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e que prossegue sendo elaborado por docentes e pós-graduandos do Departamento de História da mesma universidade, enquanto extensão universitária. Com o objetivo de fomentar a popularização da ciência histórica juntos aos jovens da educação básica, por meio de uma olimpíada de conhecimentos a respeito da história do Brasil. A Olimpíada possui seis fases online e uma fase presencial, nas quais os participantes respondem a questões de múltipla escolha e realizam diferentes tarefas e desafios. A prova percorre diferentes aspectos e períodos da história do Brasil, com questões necessariamente amparadas em documentos históricos (textuais ou imagéticos).

14 O grupo de elaboradores da prova também se baseou na expressão que foi amplamente divulgada quando, em 1988, foi publicada pela primeira vez no Brasil a tradução da coletânea de onze textos da historiadora francesa Michelle Perrot, intitulada de *Os Excluídos da História*. A autora trouxe um novo olhar para sujeitos da história que eram muitas vezes deixados de lado: a classe operária, as mulheres e os prisioneiros.

da história” e, se de fato, pessoas podem ser excluídas da história, ou das narrativas históricas oficiais. Também discutimos sobre como as escolhas curriculares, pautadas por relações assimétricas de poder e de gênero, podem tornar grupos pouco importantes ou mesmo invisíveis. Depois do debate teórico as equipes ficaram livres para escolher sobre quem gostariam de falar. Os estudantes compreenderam que os grupos mais excluídos da história oficial eram povos originários e pessoas negras, sobretudo as mulheres. Assim, das sete equipes que estavam sob minha orientação, três, escolheram falar sobre Tereza de Benguela.

As reuniões de orientação coletiva proporcionaram debates e trocas importantes e os estudantes compreenderam na prática o que é iniciação científica e as etapas metodológicas da pesquisa histórica. Devido ao tempo restrito para a execução da tarefa – seis dias – as equipes realizaram pesquisas em meios digitais (portal de periódicos de revistas acadêmicas indexadas no *Scielo*, banco de teses e dissertações da CAPES). Eles também foram orientados em como fazer a curadoria das informações disponíveis no buscador *Google*.

Os trabalhos dos estudantes ficaram tão ricos que a organização da ONHB decidiu publicar os verbetes em forma de exposição virtual intitulada *Excluídos da História*¹⁵ onde é possível acessar os 2.251 verbetes sobre personagens, de todos os estados brasileiros, raramente estudadas na historiografia tradicional. Os textos sobre Tereza de Benguela produzidos pelas equipes de Mato Grosso podem ser acessados no *site* do projeto. O desenvolvimento da atividade mostrou que é possível desenvolver pesquisa na educação básica e com a presença ativa dos estudantes. Destaco essa atividade pedagógica porque ela diz muito sobre como as minhas escolhas de pesquisa acadêmica tem relação direta com o chão

15 Entre os dias 3 e 8 de junho de 2019, 6.753 alunos de todo o Brasil criaram o dicionário biográfico *Excluídos da História*, <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia>

da escola e com o desejo de um Ensino de História decolonial e feminista (hooks, 2017).

O chão da escola é sim um lugar onde o ensino, a pesquisa e a extensão podem caminhar juntos para a formação de uma comunidade de aprendizagem. Ao enunciar a personagem histórica Tereza de Benguela como uma “excluída da história” os estudantes souberam construir criticamente argumentos que ligam sua ausência ao racismo e ao machismo estruturais. Ao mesmo tempo que pontuaram que esses tipos de apagamentos e silenciamentos não devem continuar ocorrendo.

A longa trajetória de resgate acadêmico e social de figuras como Tereza de Benguela, impulsionada pelos movimentos feministas negros e pela renovação historiográfica, encontra um reconhecimento institucional na recente legislação. Em 25 de setembro de 2024, foi sancionada¹⁶ a Lei n. 14.986, que alterou a lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Lei n. 9394/96) para incluir a “obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País”. (BRASIL. Lei n. 14.986/2024)

A partir da sanção presidencial o artigo 26-B da LDB passou a ter a seguinte redação:

Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares.

Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e

16 A Lei 14.986/24, sancionada pelo presidente da República em exercício, Geraldo Alckmin, sem vetos, e que teve origem no Projeto de Lei n. 557/20 da deputada Tabata Amaral (PSB-SP), trata da valorização das mulheres na educação básica.

da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política.

Art. 2 Fica instituída a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, campanha a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do País.

Art. 3. Esta Lei entra em vigor no ano subsequente ao de sua publicação. (BRASIL. Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024) [grifo meu].

A aprovação e sanção sem vetos marca uma vitória da luta histórica dos movimentos feministas em prol do protagonismo de mulheres na história do Brasil. Tal como o aponta o texto de lei, fazer o “resgate” das contribuições de mulheres para a história do Brasil é uma política reparatória, e é exatamente no ponto que reconhece a importância do resgate histórico das mulheres que considero que a minha tese sobre Tereza de Benguela tem a contribuir com o debate.

Em declaração concedida a *Agência de notícias da Câmara dos Deputados*, a deputada Tabata Amaral, autora do projeto de lei afirmou que: “frequentemente, as mulheres são silenciadas, e seus feitos, esquecidos. Que, com a lei, nossos estudantes possam se inspirar mais em mulheres e ver que o lugar da mulher é onde ela quiser¹⁷”.

Trata-se de uma matéria que busca o enfrentamento de desigualdades estruturais na sociedade, tal qual aconteceu com as leis 10.639/03 e 11.634/08 que incluíram o Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Longe de ser “modinha”, tais

17 Fonte: XAVIER, Luiz Augusto. Lei cria nas escolas a semana de valorização de mulheres que fizeram história. *Agência Câmara de Notícias*. Matéria publicada em 26/09/2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1098763-lei-cria-nas-escolas-a-semana-de-valorizacao-de-mulheres-que-fizeram-historia>. Acesso em: 05 out. 2025.

dispositivos legais permitem que haja o reconhecimento e valorização de grupos historicamente silenciados nas versões oficiais da história do Brasil.

A lei é um avanço, mas, agora, há um longo caminho para que a matéria seja efetivada dentro das escolas, sobretudo nesse momento histórico em que a liberdade de cátedra docente tem sido atacada por grupos de extrema direita que entendem que trazer as questões de gênero para sala de aula é fazer doutrinação política. É preciso que haja investimentos na formação de professores, o mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre trajetórias femininas já realizadas e a garantia de fomento para a publicação e distribuição desses livros para as escolas. Fortalecer a produção dos grupos de pesquisa e a garantia de investimentos para novas pesquisas para que cada vez mais possamos nomear que foram e que são as mulheres que fizeram e fazem a história desse país.

Considerações parciais: tecendo os fios para construção de histórias de mulheres plurais

Ao dissertar sobre *Notas sobre o campo da história das mulheres no Brasil: Tereza de Benguela e a urgência da Lei n. 14.986/2024*, me propus a construir, por meio de um exercício teórico-analítico a traçar uma linha conectiva fundamental entre o desenvolvimento do campo de história das mulheres no Brasil, a trajetória de resgate da memória de Tereza de Benguela e a promulgação da Lei n. 14.986/24. A referida lei, ao instituir a obrigatoriedade da inclusão de experiências e perspectivas femininas nos currículos da educação básica e a *Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História*, não se apresenta como um evento isolado.

Trata-se da culminância institucional de demandas históricas apresentadas por grupos oriundos de movimentos sociais, políticos e historiográficos. Processo esse que reconhece a luta ao direito à memória de mulheres e a consolidação de um campo

historiográfico brasileiro que faz a crítica a eurocentrismo e que reconhece as assimetrias de poder, de gênero e territoriais na escrita de história. Tendo como ancoragem todas as que vieram antes de nós, muitas das quais, citadas ao longo desse texto e amparadas pela nova legislação, a nova geração de pesquisadoras tem o compromisso político de escrever muitas histórias das mulheres e aprofundar o significado do termo enquanto categoria polissêmica.

No tocante a minha pesquisa sobre Tereza de Benguela (1994-2014) acredito que, além de preencher algumas lacunas no que tange ao debate historiográfico, contribuir no debate público sobre os usos da história, também encontra eco na legislação educacional. A Lei n. 14.986/2024 não pode ser vista apenas como uma “lei de inclusão”, mas uma “lei de reparação”. Ela reconhece uma dívida histórica com as mulheres, cujas contribuições foram sistematicamente apagadas. O estudo de caso de Tereza de Benguela, em seu percurso de décadas de resgate, oferece um roteiro e uma justificativa para que muitas outras “Terezas” – negras, indígenas, brancas, de todas as áreas e regiões do país – possam finalmente ser conhecidas e celebradas nas salas de aula, transformando a educação em prática de liberdade, tal qual teorizou bell hooks (2017).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 184, Seção 1, p. 3, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14986.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.987, de 2 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 1, 3 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12987.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRESCIANI, Maria Stella Martins (org.). A mulher e o espaço público. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 18, ago./set. 1989. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revista-brasileira-historia/corpo-editorial-editorial-board/item/8237-volumes-rbh>. Acesso em: 3 out. 2025.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade*: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, Giovana de Carvalho. E eu (ainda) não sou uma mulher? Gênero, interseccionalidade e silêncio racial. *Revista Em Pauta*: teoria social e realidade contemporânea, [S. l.], v. 19, n. 47, 2021. DOI: 10.12957/rep.2021.56086. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/56086>. Acesso em: 16 out. 2025.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma Bilge. *Interseccionalidade*. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje*: Perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 124-145 (Versão Epub).

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

DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo*: sociedade e cultura no início da França moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DIAS, Maria Odila da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOMES, Flávio dos S.; XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana B. (Orgs.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARTMAN, Saidiya. *Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARTMAN, Saidiya. *Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais*. São Paulo: Fósforo, 2022.

HEYWOOD, Linda. (Org.) *Diáspora Negra no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

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

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019a.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019b.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARQUES, Ana Maria. Feminismos e gênero: uma abordagem histórica. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 6-19, jan.-jun. 2015. Dossiê. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/556>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MARQUES, Ana Maria; ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento. Mulheres e a história aprendida nos livros didáticos: análise de coleções didáticas. *Fronteiras*, [S. l.], v. 22, n. 39, p. 124-144, 2020. DOI: 10.30612/frh.v22i39.12573. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/12573>. Acesso em: 25 set. 2025.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas*. Revista Mandrágora, São Paulo, v. 19, n. 19, 2013.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, Trajetórias do gênero, masculinidades. v. 11, p. 67-75, 1998. Disponível em: [https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998\(11\)/Matos.pdf](https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998(11)/Matos.pdf). Acesso em: 16 out. 2025.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. BRESCIANI, Maria Stella Martins (org.). A mulher e o espaço público. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 9-18, ago./set. 1989. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revista-brasileira-historia/corpo-editorial-editorial-board/item/8237-volumes-rbh>. Acesso em: 3 out. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

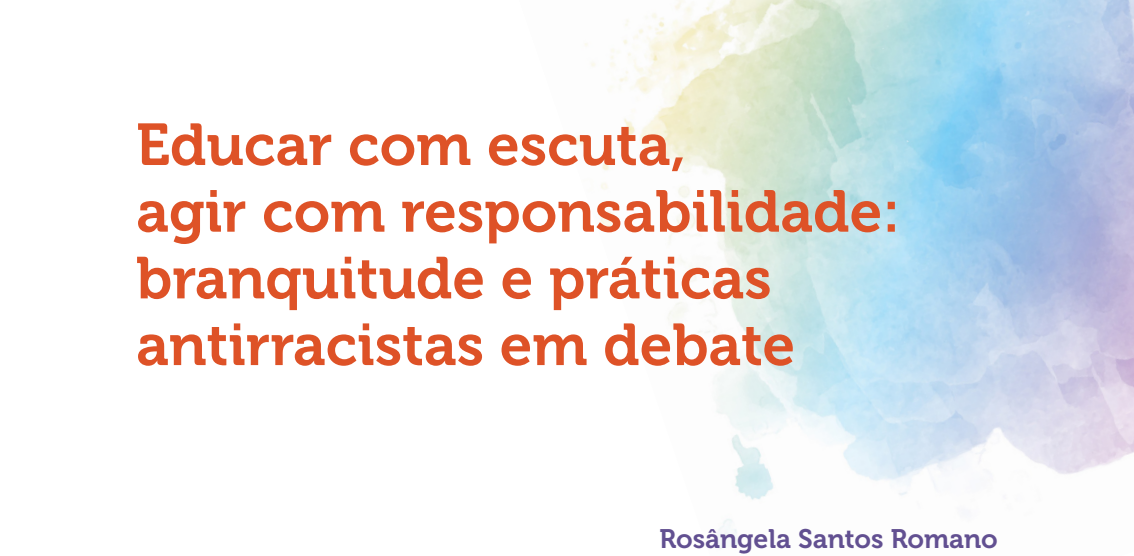
SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem Urbana (1890-1920)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SOHIET, Raquel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa em história das mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007.

SOIHET, Rachel. História das mulheres e história de gênero: um depoimento. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 11, p. 77-87, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634464>. Acesso em: 16 out. 2025.

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): Conceitos e debates. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, Udesc, vol.12, n. 29, jan/2020. p. 1-32.

VIRADOURO, Grêmio Recreativo Escola de Samba; TRINTA, Joãozinho. *Sinopse do enredo de 1994: Tereza de Benguela, uma rainha negra no Pantanal*. [S. l.]: Galeria do Samba, [1994]. Disponível em: <https://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/1994/>. Acesso em: 31 mai. 2020.



Educar com escuta, agir com responsabilidade: branquitude e práticas antirracistas em debate

Rosângela Santos Romano

Qual é, afinal, o compromisso da branquitude na luta antirracista?

Esta indagação tem me acompanhado há anos e se configura como ponto de partida e fio condutor da minha trajetória acadêmica e profissional. Como mulher branca, nascida e criada na periferia de Salvador e atuando há pelo menos vinte anos na educação, compreendo que meu lugar social é atravessado por privilégios históricos que precisam ser reconhecidos, analisados e tensionados com responsabilidade ética e política.

Na tentativa de contribuir com a construção de práticas educacionais comprometidas com a justiça racial, realizei o mestrado profissional em Ensino de História, com ênfase na formação docente antirracista. Durante esse percurso, desenvolvi oficinas pedagógicas voltadas à valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, fomentando espaços de escuta, reflexão crítica e construção coletiva de saberes no ambiente escolar.

A luta antirracista, portanto, exige mais do que declarações de apoio: requer posicionamento contínuo, revisão de condutas

e compromisso ativo com a desconstrução das estruturas que sustentam o racismo. A branquitude, nesse contexto, precisa deixar de ser um lugar naturalizado de enunciação e se tornar um campo de problematização. Reconhecer os privilégios herdados, entender as violências historicamente cometidas contra corpos não brancos e atuar de forma incisiva para romper com essa lógica é parte essencial do que significa ser um aliado. No campo da educação, isso se materializa em escolhas curriculares, práticas pedagógicas e relações institucionais.

Ainda que não seja tarefa fácil, é plenamente possível – sobretudo porque dispomos hoje de um vasto repertório teórico e intelectual composto por pensadores e pensadoras que abordam as múltiplas dimensões do antirracismo. Tais obras nos oferecem um letramento racial necessário e urgente, especialmente quando ampliamos o olhar para os atravessamentos entre o racismo e o patriarcado. Ao fazê-lo, percebemos que as referências se multiplicam, tanto no Brasil quanto em outros contextos, apontando para a complexidade e profundidade dessas estruturas. Ainda assim, é preciso reconhecer o quão difícil é romper com esse sistema patriarcal racializado, cuja força reside em sua naturalização histórica.

Para compreender qual compromisso a branquitude deve assumir na luta contra o racismo, é necessário, antes, reconhecer que *branquitude* é um conceito que ultrapassa a mera cor da pele ou características fenotípicas. Segundo Bento (2022, p. 18), o que está em jogo é “um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa a manter seus privilégios”. Esse pacto torna-se ainda mais evidente na medida em que nós, pessoas brancas, resistimos a reconhecê-lo – o que, por si só, já reforça a estrutura de negação e manutenção da desigualdade.

Torna-se, portanto, imperativo reiterar a urgência de uma mudança profunda em nossas posturas individuais e coletivas, bem como assumir a responsabilidade de transmitir esse conhecimento

crítico a outras pessoas brancas. Afinal, é inconcebível – e injusto – delegar às vítimas do racismo estrutural a tarefa de nos ensinar como não sermos racistas. Isso configura mais uma forma de violência simbólica e revitimização. A responsabilização precisa recair sobre quem se beneficia historicamente desse sistema.

O pacto que devemos assumir, portanto, precisa ser consciente, ético e politicamente engajado com a reparação histórica das desigualdades que seguem sendo reproduzidas. E é pela via da educação, em suas múltiplas esferas, que vislumbro esse caminho de transformação. Desde a educação infantil até o ensino superior, passando pela formação de professores, pais, mães, funcionárias e funcionários, é possível e necessário construir práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento ao racismo.

É nesse horizonte que se inscreve está escrita: na tentativa de refletir sobre os modos de preparar sujeitos para práticas antirracistas no ambiente escolar e expandir esse conhecimento de forma horizontal e emancipadora para toda a comunidade educativa. Neste ensaio, proponho refletir sobre a atuação da branquitude no campo educacional, a partir de experiências formativas e referenciais teóricos produzidos por autoras como Cida Bento, Grada Kilomba e Carla Akotirene, Bárbara Carine Pinheiro de Souza, entre outras autoras que nos trazem inúmeras referências para construirmos muitas reflexões sobre a prática antirracista.

Ao longo da minha trajetória docente, tenho buscado tensionar as estruturas curriculares que naturalizam a centralidade da branquitude e invisibilizam as diversas construções dos povos africanos e afrodescendentes para a formação do Brasil. Uma dessas experiências foi a realização de uma mostra de cultura africana e afro-brasileira, organizada com estudantes do ensino básico, com ênfase na valorização das mulheres negras e na divulgação de conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente silenciados. A atividade tomou como referência a obra *50 invenções pretas*,

de Bárbara Carine (2021), que apresenta tecnologias e criações de origem africana que, apesar de fundamentais para a humanidade, são frequentemente apagadas nos discursos escolares. Como afirma a autora, o apagamento das contribuições negras e indígenas nos currículos escolares é uma estratégia colonial e racista de nos manter subjugados (CARINE, 2021, p. 11). Através de exposições visuais, dramatizações, palestras, música, danças e rodas de conversa, os estudantes puderam desconstruir o mito da inferioridade intelectual negra e refletir sobre a forma como o currículo escolar privilegia uma narrativa eurocentrada. Como mulher branca, assumir a condução de uma proposta como essa implicou não apenas a escolha de conteúdos alternativos, mas também o exercício contínuo de desconstrução do meu lugar de enunciação, reconhecendo os privilégios que estruturam minha posição docente. Nesse sentido, a prática pedagógica não se limitou a uma ação pontual, mas constituiu um esforço ético e político de descolonização do saber e reposicionamento da branquitude, em direção a uma educação comprometida com a justiça racial.

O que é branquitude? Categoria de análise social e histórica

Para que se torne possível uma análise rigorosa da branquitude, é necessário iniciar com uma afirmação contundente: a branquitude não constitui um lugar neutro, tampouco positivo. Embora essa reflexão já tenha sido anteriormente introduzida, impõe-se agora aprofundá-la em seus desdobramentos históricos, sociais e epistemológicos. Em uma sociedade cujas estruturas foram fundadas sobre os alicerces da escravidão, do colonialismo e da hierarquização racial, a branquitude deve ser compreendida como uma forma de poder que opera sistematicamente na produção e reprodução das desigualdades.

Compreender a branquitude implica reconhecer que ela se configura como um posicionamento social normativo e hegemônico, cuja força reside precisamente em sua capacidade de se apresentar como universal, natural e invisível. É essa dinâmica que Cida Bento (2022, p. 18) denomina de “presença da ausência” – um paradoxo no qual a branquitude estrutura relações sociais mesmo sem ser nomeada. Sua eficácia simbólica reside justamente nesse apagamento: ao manter-se como pano de fundo inquestionável, a branquitude opera como centro silencioso da norma, ao mesmo tempo em que se recusa a reconhecer-se como tal. Nesse sentido, como observa Grada Kilomba (2019, p. 29), “Ser branco é não precisar se identificar como branco, pois a branquitude é a norma, é o padrão. A branquitude opera como invisível e, justamente por isso, é tão poderosa.” Essa invisibilidade constitui seu principal mecanismo de manutenção: ao escapar à nomeação e à crítica, a branquitude evade a responsabilização ética e política, consolidando-se como eixo de poder e referência epistemológica. Ao longo da minha trajetória como professora, percebi que não bastava apenas trazer para a sala de aula a história da maioria minorizada que os livros didáticos insistiam em apagar. Era preciso também entender os mecanismos que sustentam esse apagamento. Foi nesse processo que encontrei em Cida Bento uma referência fundamental, com sua obra *O pacto da branquitude*.

Esse livro, publicado em 2022, nasce num momento em que o Brasil estava atravessado por debates intensos sobre racismo estrutural eu me via dentro da necessidade de falar sobre a urgência de práticas antirracistas. Cida Bento mostra, de forma magnífica, como a branquitude constrói e mantém privilégios de forma silenciosa, mas extremamente eficaz, dentro das instituições, inclusive na escola, os espaços de poder e de serviço – a quem são destinados? Por que são normalizados? Ao ler sua análise, compreendi que não era apenas sobre narrar a história da população negra e indígena, mas também sobre assumir a responsabilidade, como

mulher branca, de tensionar esse pacto em minha prática educativa. Eu consegui provocar esta tensão de certa forma quando propus a mostra de cultura africana e afro-brasileira na escola pública. Afinal, houve inúmeros colaboradores do projeto. Mas, sem dúvidas, muitos questionamentos sobre a necessidade de aplicação do mesmo.

Quando penso na sala de aula, vejo que muitas vezes o pacto da branquitude se expressa nos currículos que privilegiam certas narrativas, nas escolhas de quais histórias são contadas e em quais vozes são legitimadas. Minha prática, então, busca romper com esse silêncio, reconhecendo a necessidade de me colocar ao lado da luta antirracista, e não de reproduzir privilégios. É nesse sentido que ensino história: para desnaturalizar as estruturas de poder e abrir espaço para um currículo que dialogue com a justiça racial e com a reparação histórica

Dessa forma, a crítica à branquitude exige a superação de sua naturalização e de sua condição de suposta neutralidade. Trata-se de reconhecer que a branquitude não é uma abstração inócua, mas uma construção social historicamente beneficiada pela marginalização de sujeitos e saberes racializados. Tornar visível o que historicamente foi silenciado é, portanto, um gesto político e epistêmico de descolonização: abre-se, assim, a possibilidade de descentralizar a norma branca e construir um espaço discursivo onde a pluralidade de vozes – por muito tempo subalternizadas – possa emergir e interpelar o *status quo*.

Descoberta de minha branquitude – indignação, conscientização e necessidade de reparação

Compreender o mal que a presença da branquitude provoca, é algo desafiador. Sobretudo quando vivemos no universo de privilégios. Confesso que não tinha essa consciência. Porém, quando o véu da ignorância caiu, me restou a vergonha e a revolta. Esta

indagação tem me acompanhado há anos e se apresenta como ponto de partida e fio condutor da minha trajetória acadêmica e profissional. Sou uma mulher branca, nascida e criada na periferia da cidade do Salvador, capital baiana, cidade conhecida por sua força cultural afro-brasileira e, sobretudo, por sua composição racial majoritariamente negra.

Segundo os dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Salvador tem 83,2% de sua população composta por pessoas pretas (34,1%) e pardas (49,1%), sendo a capital com a maior proporção de pessoas negras do país. Em contrapartida, apenas 16,5% da população da cidade se autodeclara branca. Esses dados reforçam o caráter profundamente racializado do espaço urbano e social em que cresci. Curiosamente, Salvador também é conhecida como a capital do desemprego, a cidade da preguiça, onde as pessoas não trabalham. Seriam essas afirmações pautadas em quais princípios? Deixo aqui o questionamento para que a pessoa leitora tire suas conclusões.

No entanto, por muitos anos, eu não reconhecia meus lugares de privilégio. Crescer em um território periférico, como o subúrbio ferroviário de minha cidade, cercada por desigualdades e carências, me fez acreditar que eu era “apenas mais uma pessoa da periferia”. A branquitude, entretanto, opera de modo invisível: naturaliza privilégios e silencia suas estruturas, manifestando-se em gestos cotidianos de “passabilidade” – como entrar em uma loja sem ser seguida por um segurança. Foi durante minha atuação em escolas públicas e particulares que comecei a enxergar as marcas históricas e sociais do racismo que atravessam minha cidade e, sobretudo, meu próprio corpo e lugar social. Ao longo dos anos de formação acadêmica, convivendo com profissionais e intelectuais do movimento negro, compreendi que minha ignorância não era uma ausência neutra de saber, mas uma construção ativa da branquitude para manter-se no centro e negar sua própria posição de

poder. Como afirma Grada Kilomba (2019, p. 21), o privilégio branco reside, justamente, na possibilidade de não precisar lidar com o racismo. Desde então, minha indignação passou a se converter em aliança ética, pedagógica e política, guiada pela busca constante por um letramento antirracista comprometido com a justiça racial. Ainda que ciente de que toda ação antirracista realizada a partir do meu lugar de mulher branca esteja marcada por limites, sigo convicta de que agir com consciência racial não é um favor, mas uma responsabilidade histórica. Grada Kilomba também me trouxe o conhecimento sobre os cinco passos para me perceber em um universo racista no capítulo descolonizando o saber, descolonizando o ser, em sua obra *Memórias da plantaço*. Foi a partir dessa leitura que compreendi que o racismo não é apenas uma questão externa, dirigida aos outros, mas uma estrutura que atravessa também os corpos brancos – especialmente quando esses corpos se recusam a se ver como parte do problema. No meu caso, devo estar no quinto passo apresentado por Kilomba, a responsabilidade. Já passei por todos os outros: confronto, culpa, vergonha e reconhecimento.

Ao estudar a história de Salvador, mergulhei nas memórias da escravidão, nos traços coloniais ainda vivos nas relações sociais, as inúmeras lutas e resistências das populações dominadas frente aos dominadores e percebi o quanto minha trajetória foi, sim, beneficiada por um sistema que me favoreceu, ainda que eu não tivesse consciência disso. Foi o estudo da própria cidade – suas ruas, suas lutas, seus quilombos, seus terreiros – que me mostrou que estar na periferia não apaga minha branquitude, e tampouco anula os privilégios simbólicos e materiais que carrego.

Saber da existência da branquitude é reconhecer que ela não se refere apenas à cor da pele, mas a um lugar social, histórico e político sustentado por estruturas de poder racializadas. Como explica Cida Bento (2022, p. 25), a branquitude produz naturalização

de privilégios e negação da desigualdade racial. Essa naturalização me beneficiou mesmo nos momentos em que eu me percebia apenas como mais uma mulher nascida na periferia de uma capital nordestina. Por muito tempo, as condições de vulnerabilidades sociais pelas quais passei e que me atravessaram mascarou os privilégios raciais que também carregou. Foi somente ao me debruçar sobre o debate antirracista e, sobretudo, ao ouvir as vozes negras – dentro e fora da escola – que pude compreender que ser branca, mesmo na periferia de uma cidade como Salvador, ainda me posiciona em um lugar de vantagem estrutural diante das múltiplas formas de exclusão que atingem a população negra.

Ao longo da minha trajetória como professora, sempre busquei inserir nos processos de ensino e aprendizagem a história de grupos sociais que foram sistematicamente invisibilizados e apagados das narrativas oficiais. Esses sujeitos, que hoje se reconhecem como parte daquilo que denomino a “maioria minorizada”, raramente apareciam nos livros didáticos. Contudo, percebia que ainda faltava algo: não bastava apenas trazer essas histórias, era necessário aprofundar o conhecimento e articular saberes teóricos às práticas educativas.

Durante o período em que vivi em Salvador, tive acesso a inúmeros projetos sociais que fortaleciam tanto o empoderamento da população negra quanto a valorização da história e da cultura do povo nordestino. Essa vivência me proporcionou contato direto com iniciativas que resgatavam a memória e a identidade coletiva, destacando a contribuição fundamental do Nordeste para a história do Brasil. Ao me deslocar para o estado de São Paulo, senti a ausência desse ambiente de valorização e percebi um vazio que, em minha prática docente, se transformou em inquietude. Foi diante dessa sensação de falta que compreendi a urgência de promover, entre meus alunos do Sudeste, uma compreensão mais ampla e crítica da essência do povo brasileiro.

Nos primeiros anos de minha atuação docente em São Paulo, iniciei projetos como as “Feiras de História”, nas quais buscava abordar temas silenciados nos livros didáticos. Um exemplo significativo foi o estudo sobre a Greve Negra de 1857, também conhecida como Greve dos Ganhadores, em Salvador. Esse movimento, protagonizado por trabalhadores negros escravizados e libertos que prestavam serviços urbanos, revelou formas de resistência coletiva contra a exploração e o racismo. Como afirma Reis (1986, p. 15), *“a greve dos ganhadores foi um dos mais importantes movimentos de resistência da população negra urbana do século XIX, desafiando não apenas a ordem econômica, mas também a estrutura social escravista”*.

Além disso, recorri a revistas acadêmicas em busca de artigos que discutissem a história dos povos do sertão baiano e do chamado “sertão do Prestígio”. Também busquei inserir, ainda que de forma inicial e limitada, reflexões acerca da história dos povos indígenas, reconhecendo que meu repertório sobre esse tema ainda carecia de maior aprofundamento.

Ao chegar em São Paulo, experimentei situações marcadas pela xenofobia – uma realidade que, para mim, mulher cis, branca, nordestina e heterossexual, já se apresentava como dolorosa e desestabilizadora. Nesse momento, refleti: se eu, que ocupo lugares sociais de privilégio, já vivencio esse tipo de hostilidade, o que não viveriam aqueles e aquelas que ocupam posições ainda mais vulnerabilizadas? Essa reflexão foi decisiva para que eu passasse a me dedicar de modo mais sistemático aos estudos acadêmicos sobre os múltiplos atravessamentos que marcam a experiência da população negra, especialmente das mulheres negras e periféricas.

A escuta como prática antirracista

Compreender as demandas do antirracismo, os conflitos produzidos pela branquitude e assumir uma postura de aliada exige

um primeiro e necessário gesto: saber ouvir. E aqui não me refiro à escuta passiva, neutra ou circunstancial. Falo de uma escuta comprometida, politizada, que nos retira da posição de controle e nos convida a aprender com quem historicamente teve seus saberes silenciados: mulheres negras, pensadoras, educadoras, mães, lideranças de base. Esse é o nosso dever primordial enquanto sociedade que já se faz formada com base histórica pautada no racismo. Para desconstruir uma estrutura danosa, é necessária a prática da escuta respeitosa e reparadora.

Carla Akotirene, em sua obra *Interseccionalidade*, me ensina que escutar as vozes negras é um exercício fundamental contra o epistemicídio – que é quando os saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e mulheres, são silenciados ou negados. Ela também mostra que esse exercício é uma forma de enfrentar o pacto da branquitude. Quando Akotirene afirma que a interseccionalidade é uma crítica à hierarquia dos marcadores sociais da diferença, ela está dizendo que não podemos analisar raça, gênero, classe ou território de forma isolada, porque essas dimensões se atravessam na vida real. Para ela, aplicar a interseccionalidade é reposicionar os sujeitos brancos diante dos saberes negros, reconhecendo que esses saberes não só existem, mas são indispensáveis para entender o Brasil (AKOTIRENE, 2019, p. 30).

Esse livro foi publicado em 2019, dentro da coleção *Feminismos Plurais*, organizada por Djamila Ribeiro. O que considero mais importante é que Akotirene traduz um conceito que nasceu na academia norte-americana com Kimberlé Crenshaw, mas o coloca na realidade brasileira, dialogando com nossas contradições sociais. Ela faz isso de uma forma acessível, mas sem perder a profundidade. E é por isso que, ao levar suas reflexões para a sala de aula, sinto que estou aproximando meus alunos de uma ferramenta que não é só teórica, mas política e pedagógica, capaz

de transformar a forma como olhamos para as desigualdades no cotidiano.

Essa escuta ativa é, para mim, uma prática pedagógica e antirracista fundamental. É quando me silencio para ouvir com profundidade – não para responder, mas para rever. Rever práticas, certezas, o que ensino e como ensino. É no momento em que ouço, com humildade e compromisso, as narrativas de estudantes, mães, colegas negras, que compreendo o quanto ainda preciso me desfazer das estruturas que me formaram. Um dos exemplos que destaco na mudança de paradigma educacional na formação dos meus alunos e alunas, consiste em demonstrar a formação histórica através do protagonismo das populações afro-diaspóricas.

Escutar, nesse sentido, é um ato de desobediência à branquitude normativa. É reconhecer que os saberes legítimos não são, necessariamente, os que foram validados pela academia branca e colonial. É permitir-se ser afetada por outras epistemologias, outras existências, outras formas de saber e viver o mundo. Como mulher branca, compreendo que não se constrói aliança antirracista a partir da fala – mas, da escuta, do reconhecimento e da reparação. E, como aponta Akotirene, não é possível aplicar a interseccionalidade despolitizando as suas origens (AKOTIRENE, 2019, p. 17). A escuta, portanto, é política, e deve ser intencionalmente situada no campo da luta por justiça racial. Em busca da reparação – ética, histórica e pedagógica –, minha atuação nas escolas tem sido guiada por um compromisso consciente com a valorização de historiografias afrocentradas. Mais do que inserir conteúdos sobre a história africana e afro-brasileira, trata-se de reposicionar os sujeitos negros no centro das narrativas, rompendo com uma tradição curricular eurocentrada – esta que se mantém firme na Base Nacional e Conteúdos Curriculares, BNCC e insiste em reduzir povos africanos à condição de escravizados, apagando suas tecnologias, ciências, filosofias, espiritualidades e invenções.

Quando é feito o recorte de gênero, as mulheres não brancas são quase que por completo invisibilizadas.

Nesse caminho, um dos grandes exemplos de referência que trago comigo é o trabalho desenvolvido pela Escola Maria Felipa, reconhecida como a primeira escola afrocêntrica do Brasil. Fundada pela doutora Bárbara Carine Pinheiro de Souza, essa experiência pedagógica nasceu a partir de uma inquietação profundamente pessoal e política: a necessidade de oferecer à sua filha uma educação que não reproduzisse o racismo estrutural que atravessa os espaços escolares convencionais. A demanda por uma escola que acolhesse, valorizasse e ensinasse a partir da ancestralidade negra foi o que impulsionou o nascimento de uma proposta revolucionária – uma educação pensada por e para pessoas negras, fundamentadas em conhecimentos de nações e histórias africanas, nos saberes das mães pretas, das comunidades de terreiro e dos quilombos urbanos.

Como educadora branca, tenho nesse modelo uma inspiração, não para reproduzi-lo, mas para fundamentar minha prática educacional orientando-me de forma ética. A centralidade da ancestralidade africana e afro-diaspórica na construção do conhecimento me mostra, dia após dia, que a reparação se faz também no currículo, na escuta, na escolha de autores, na forma de abordar a história, na linguagem utilizada, no olhar que oferecemos às crianças negras. As mudanças no ambiente escolar, ao longo dos anos de atuação inspirada nas práticas antirracistas, nos trazem frutos substanciais. Crianças mais conhecedoras de suas potencialidades, jovens conscientes de seus direitos cidadãos, inclusive para denunciar práticas racistas, xenofóbicas, misóginas, homofóbicas, entre outras.

A ação pedagógica antirracista, portanto, não é algo pontual. É posição política e compromisso com a transformação constante. Extensivo inclusive aos pares na escola: professores e professoras,

funcionários e funcionárias, responsáveis pelos alunos. E é por isso que utilizo o exemplo da Escola Maria Felipa como um farol: ela ilumina os caminhos possíveis quando se pensa educação a partir da dignidade, da representatividade e da justiça racial. Afinal, Segundo Passos & Pinheiro (2021), o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa [...] se opõe aos epistemicídios históricos ao apresentar forte identidade epistêmica, posicionando populações africanas e ameríndias como produtoras de saberes insurgentes.

Nós, profissionais da educação, precisamos de uma reformulação de nossa formação que deve ser profundamente antirracista e anticolonial. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de romper com as estruturas epistêmicas que naturalizam a exclusão de sujeitos historicamente silenciados. É preciso sensibilidade e comprometimento ético para colocar em posição de protagonismo os povos indígenas, a população negra, os quilombolas, e todos os grupos que foram sistematicamente apagados das narrativas escolares.

A construção de uma cultura antirracista é uma obrigação coletiva, não uma escolha individual. Ela demanda ação, revisão de privilégios e reconhecimento do passado colonial como trauma não resolvido. Como nos lembra Grada Kilomba (2019, p. 26) A descolonização não acontece simplesmente com a mudança de conteúdo; ela exige a quebra de privilégios, a interrupção da normatividade branca que insiste em se ver como universal. Nesse sentido, o enfrentamento do racismo estrutural na educação se inscreve como uma prática de reparação histórica. É um processo que visa desfazer os efeitos da herança hedionda da branquitude, uma herança que não apenas organizou as hierarquias sociais, mas que segue operando no cotidiano das salas de aula, nos currículos, na ausência de corpos e vozes negras nos espaços de decisão.

Desse modo, que trago como um dos exemplos aplicados em minha prática educativa, a Mostra de Cultura Africana e Afro-Brasileira que foi realizada em 2023 com os alunos do 6º e 7º anos da Escola Pública de Apertura. O principal objetivo dessa atividade foi valorizar e trazer para o centro das atenções as histórias da cultura africana e afro-brasileira, frequentemente silenciadas nos currículos tradicionais.

O trabalho envolveu a leitura e a revisão de obras de autoras como Bárbara Carine, cuja produção intelectual destaca a potência e a centralidade da contribuição negra para a ciência, a cultura e a história. Além disso, foram utilizados livros que apresentam princesas africanas, rompendo com os estereótipos eurocentrados e ampliando o imaginário das crianças em torno de representações positivas da negritude. Através dessas leituras e práticas pedagógicas, tornou-se possível dar visibilidade a uma riqueza cultural que precisava ser reconhecida e celebrada no espaço escolar.

Durante a mostra, uma aluna do 8º ano apresentou uma palestra sobre o livro *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro. A estudante, com apenas 13 anos, conseguiu traduzir em palavras seus sentimentos a partir da leitura da obra, compartilhando suas reflexões com colegas da escola e de outros colégios do município. Sua fala foi muito poderosa e revelou a potência da obra em mobilizar questionamentos críticos mesmo entre jovens, tornando-se um ponto de partida essencial para práticas educativas antirracistas no ambiente escolar. Foi emocionante observar como aquela aluna descobriu a partir da leitura de Djamila.

A mostra também contou com a presença de representantes do movimento negro local, que abordaram diferentes aspectos da formação do povo negro no Brasil e ressaltaram a potência de suas vozes na sociedade contemporânea. Outro ponto fundamental foi a reflexão sobre os simbolismos das religiões de matriz africana, enfatizando sua ancestralidade, sua relevância cultural

e sua contribuição para a diversidade religiosa brasileira. Como lembra Reginaldo Prandi (2001), as religiões afro-brasileiras não apenas preservam tradições ancestrais, mas também oferecem um campo de resistência cultural e de reinvenção da identidade negra no país.

A mostra também contou com a presença de representantes do movimento negro local, que abordaram diferentes aspectos da formação do povo negro no Brasil e ressaltaram a potência de suas vozes na sociedade contemporânea. Outro ponto fundamental foi a reflexão sobre os simbolismos das religiões de matriz africana, enfatizando sua ancestralidade, sua relevância cultural e sua contribuição para a diversidade religiosa brasileira. Como lembra Reginaldo Prandi (2001), as religiões afro-brasileiras não apenas preservam tradições ancestrais, mas também oferecem um campo de resistência cultural e de reinvenção da identidade negra no país.

A atividade foi enriquecida pela valiosa colaboração das professoras de Língua Portuguesa – Gabriela Fabris, Carolina Borges e Flávia Guimarães –, bem como da minha colega de disciplina de História, Márcia Adriana Eugênia. Todas tiveram papel essencial na mediação dos debates e apresentações, permitindo que o evento se desenvolvesse de forma organizada e muito significativa. Sem esse apoio coletivo, seria difícil administrar as múltiplas frentes que a exposição exigia.

Além das palestras, os estudantes realizaram dramatizações inspiradas nas narrativas da mitologia africana, ampliando o repertório cultural da comunidade escolar e evidenciando o potencial pedagógico dessas tradições para a construção de um currículo mais inclusivo. Também tivemos apresentações de danças, rodas de capoeira e cantigas tradicionais entoadas em terreiros. Nesse momento, alunos e alunas que seguem religiões de matriz africana puderam compartilhar com os colegas a forma como os

cânticos são realizados em suas práticas de fé. Como afirma Nei Lopes (2011), a música e a oralidade africanas não são apenas manifestações artísticas, mas também formas de transmissão de saberes, de espiritualidade e de pertencimento. Porém, houve uma pequena resistência por parte de alguns pais de alunos que não acharam oportuno que seus filhos e filhas tivessem contato com a diversidade religiosa. Este, ao se dizerem “crentes”, informaram que não levariam seus filhos para verem a apresentação. Neste contexto que ainda percebo a falta de formação e a intolerância persistindo em ambiente escolar. Ao fazer uma rápida pesquisa, notei que os grupos evangélicos se expandiram no interior do Brasil. Curiosamente, os pais e mães que não permitiram a participação de seus filhos na exposição se declararam desse seguimento religioso. Eu lamento muito, sigo lutando para construir uma escola apta para compreender a necessidade da diversidade. Afinal, a história nos mostra que racismo e intolerância religiosa andam de mãos dadas.

Contudo, vale ressaltar que a prática aplicada na Mostra de Cultura Africana e Afro-brasileira, dialoga diretamente com a Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país. A legislação estabelece que é dever da escola valorizar a contribuição dos povos africanos e de seus descendentes na formação da sociedade brasileira, o que significa romper com a lógica eurocêntrica que ainda domina o currículo. A Mostra, portanto, não foi apenas um projeto pedagógico, mas uma prática concreta de implementação da lei, dando visibilidade e legitimidade a saberes historicamente marginalizados e criando condições para a efetivação de uma educação antirracista.

Aliança e responsabilidade, não protagonismo

Ao assumirmos o compromisso ético e político de sermos aliados na luta antirracista, precisamos estar atentos às armadilhas que a branquitude, com sua lógica sutil e persistente, constantemente nos impõe. Uma das mais comuns é o impulso de falar no lugar das pessoas negras, ocupando espaços que não nos cabem. É nosso dever denunciar o racismo, sim – mas nunca tentar explicá-lo a partir de nossa posição social de privilégio.

Explicar o racismo sem vivê-lo é correr o risco de reduzi-lo a um discurso neutro, esvaziado de potência. Cabe a nós, pessoas brancas, escutar com respeito, amplificar vozes negras e atuar como suporte, não como protagonistas. Como alerta Cristina Soares dos Santos (2021, p. 93), é preciso romper com a prática de silenciamento que marca a história das instituições escolares, abrindo espaço para que as vozes de mulheres negras e de outros sujeitos historicamente marginalizados possam emergir em sua inteireza e complexidade.

Por esta razão, busco me inspirar no mestre Paulo Freire ao tratar a educação antirracista sob a ótica da escuta ativa, tratada aqui com profundidade e sensibilidade, pode ser ampliada a partir do conceito de “escuta comprometida”, para quem ouvir é condição fundamental da construção dialógica do conhecimento. Como afirma o autor: Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura ao outro, ao gesto do outro, à diferença do outro (FREIRE, 1996, p. 136). Não se trata, portanto, de ouvir de maneira passiva, mas de reconhecer o outro como sujeito do processo educativo, legitimando sua voz e seus saberes. Essa perspectiva dá densidade pedagógica à proposta e aproxima a prática da ética freireana de valorização da experiência do oprimido.

Nesse contexto, a referência à Escola é central e precisa ser situada. Trata-se de uma instituição que nasceu como resposta a uma ausência histórica: a falta de espaços que valorizassem a cultura negra e a colocassem no centro das práticas educativas. Assim, a escola não deve ser romantizada, mas compreendida como fruto de uma luta por reconhecimento, construída sobre ética e respeito.

Outro ponto importante é a noção de aliança e responsabilidade. Precisei, em minha trajetória, reconhecer os limites da fala branca, assumindo um papel de suporte e não de protagonismo, é essencial para que a prática antirracista não se converta em reprodução de privilégios. Em muitas situações, ao compartilhar experiências ou conduzir debates, percebi que estava ultrapassando esse limite e precisei me reposicionar. Confesso que tomar consciência disso é um trabalho contínuo, que exige vigilância e humildade. Esse exercício de autocrítica permanente constitui parte essencial do compromisso ético de não “reproduzi-lo”, mas, ao contrário, de tensionar o pacto da branquitude e abrir espaço para que as vozes negras sejam centralizadas.

Assumir essa postura significa compreender que a minha prática docente também se insere em um processo de reparação histórica. Trata-se de reconhecer a herança deixada pelos meus antepassados – marcada por privilégios e pela manutenção de estruturas de desigualdade – e trabalhar para que esses erros não se perpetuem. Assim, cada gesto em sala de aula, cada escolha curricular e cada diálogo com os estudantes tornam-se oportunidades de contribuir para uma educação comprometida com a justiça racial e com a transformação social.

Nosso papel é estar ao lado – e não à frente. O protagonismo deve estar nas mãos de quem tem o direito a ele e que lhes for negado. A aliança antirracista exige escuta, renúncia de protagonismo e disposição constante para revisar nossos gestos e discursos.

Só assim é possível construir um caminho de reparação e justiça dentro e fora da escola. A partir dessa aliança firmada, podemos trabalhar os referenciais afrocentrados despidos de preconceitos e com a preocupação constante de formar crianças, jovens e adultos com os mesmos propósitos. Assim, creio que possamos construir uma sociedade justa, em um sentido mais amplo sem tantas disparidades que, infelizmente, são recorrentes.

Considerações finais

A caminhada em direção a uma prática antirracista constante, consciente e atuante, especialmente quando feita a partir do lugar da branquitude, exige coragem, escuta e conhecimento de nossa responsabilidade histórica nesse processo. Ao longo deste ensaio, reafirmei que a branquitude não é neutra – é um lugar de privilégios construído e mantido por séculos de exclusão, violência e silenciamento. Reconhecer isso não é suficiente: é preciso agir. E essa ação, no campo educacional, começa pela revisão profunda de nossas práticas, pelo rompimento com o currículo eurocentrado e pela escolha intencional de construir espaços onde vozes negras e saberes afrocentrados sejam, de fato, protagonistas.

A escuta, enquanto prática ética e política, constitui uma ferramenta essencial de transformação. Escutar mulheres negras – sejam estudantes, mães, intelectuais ou lideranças – é um gesto de desobediência à normatividade branca e, ao mesmo tempo, de abertura para a construção de outros mundos possíveis, reais e mais justos. Nesse contexto, ser aliada não significa falar em nome de, mas caminhar junto, com humildade, ética e o compromisso permanente com a reparação.

Como lembra Lélia Gonzalez (1988, p. 76), o racismo é um elemento estruturante da sociedade brasileira, e desmontá-lo exige uma prática política permanente. Essa prática, em meu lugar de professora, só pode ser realizada de forma consequente por meio

da educação que busco promover todo o tempo com meus alunos e alunas. É no espaço escolar que a estrutura racista precisa ser tensionada e desnaturalizada, abrindo caminhos para uma pedagogia comprometida com a justiça racial de modo amplo e irrestrito. A reparação, nesse sentido, não é um gesto isolado, mas um processo contínuo que atravessa séculos e que se tornou necessário porque a ideia de supremacia racial foi historicamente promovida e legitimada, sustentando desigualdades que ainda hoje persistem.

A formação de educadores e educadoras precisa, urgentemente, ser atravessada por perspectivas antirracistas e anticoloniais, o que pode ocorrer de diversas maneiras: cursos, aperfeiçoamento, abertura ao conhecimento, oficinas, entre outras metodologias. Afinal, não podemos mais nos permitir viver sob a égide da omissão, fingirmos que vivemos em plena igualdade de oportunidades. A experiência da Escola Maria Felipa, entre outras iniciativas, nos mostra que é possível educar com dignidade, com ancestralidade e justiça. Que este ensaio seja uma semente de reflexão e ação para outros e outras que, como eu, reconhecem que ainda temos uma dívida histórica com o povo negro e que não basta não ser racista: é preciso ser, ativamente, antirracista.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARINE, Bárbara. *50 invenções pretas*. Ilustrações de Robson Araújo. São Paulo: Peirópolis, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Zahar, 1988 [2020]. p. 75-81.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: população e domicílios – primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [biblioteca digital do IBGE]. Acesso em: 17 jul. 2025

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cobogó, 2019.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018–2020). *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 118–135, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442>.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. *Revista de História*, São Paulo, n. 115, p. 13–44, 1986.

SANTOS, Cristina Soares dos. *Erguer a voz: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

A exceção feminina no governo da China imperial: o governo de Wu Zhao

Thamires Pâmela Filgueiras Santos

*In the beginning, the Only female emperor
in Chinese History had no name.*

N. Harry Rothschild

Introdução

Em 2024, um *dorama*¹ coreano intitulado *Rainha Woo* destacou-se entre as fãs de produções asiáticas. A trama narra a história de uma rainha que tem 24 horas para assegurar o trono de seu falecido marido.

Várias produções coreanas e chinesas retratam eras imperiais e com figuras mulheres em posições de comando. Contudo, na realidade histórica, apenas uma mulher governou a China em seu próprio nome, e não como regente por seu marido ou filhos.

Esses doramas são parte do *soft power*² de países como Coreia, Japão e China, que uma das intenções é vender para o Ocidente

1 Doramas são as tramas televisivas, inicialmente chamadas aquelas feitas na Coreia do Sul, depois de sua popularização por meio da *Onda Hallyu* – investimento em cultura realizado a partir da década de 1990, como forma de superar a crise financeira – passou a ser comum outros países da Ásia investirem massivamente nessa forma de produção (IADEVITO, 2022).

2 O *soft power* ou o poder brando implica a habilidade de moldar as preferências dos outros, o que, por sua vez, está relacionado com bens intangíveis e/ou valores culturais compartilhados. Substituindo o poder armamentício, comum para domínios em períodos anteriores (IADEVITO, 2022).

uma visão menos misógina de sua cultura passada, muitas vezes vivida até a atualidade. Eles não apresentam o papel real das mulheres nessas sociedades, especialmente durante a época das grandes dinastias

Outro exemplo ficcional é o filme *Mulan*, da Disney (1998), inspirada em *A Balada de Mulan*, do século VII – enfrentou não apenas os mongóis, mas, primeiro, as estruturas do patriarcado. Ela desafiou as regras sociais que determinavam que deveriam ser treinadas para encontrar um bom casamento e se encaixar na sociedade à sua voltas.

Em 1998, a guerreira Mulan feita pela Disney, enfrentou não só os Mongóis, mas primeiro as estruturas do patriarcado. Ela desafiou regras sociais que a determina que ela precisa ser treinada para achar um bom casamento e se encaixar dentro da sociedade que a cerca. Um detalhe crucial é que Mulan não daria continuidade ao nome da família paterna, pois com o seu casamento e o nascimento de seus filhos, esses receberiam o nome da família de seu esposo, tradição do confucionista, os filhos pertenciam a família do pai (ESCALANTE, 2019).

Pontos comuns que podem ser destacados nessas produções, muitas feitas para o *streaming*³ (como *Netflix*) visando o mercado estrangeiro. Tanto elas quanto *Mulan* colocam a figura feminina em luta contra uma estrutura rígida patriarcal.

Em alguns pontos, essas personagens utilizam desse mesmo sistema a seu favor, disfarçando-se de homens para se inserirem em espaços dos quais eram excluídas. Isso suaviza qual era o real papel feminino em sociedade que as mulheres tinham poucos ou nenhum espaço, fato que até os dias atuais ainda é notório.

3 *Streaming* é uma tecnologia que permite assistir vídeos, ouvir músicas ou ver eventos ao vivo pela internet, por assinaturas como os canais *Netflix* e *Disney*.

O consumo de doramas coreanos/chineses e dos micro dramas⁴ chineses introduz a cultura asiática no cotidiano brasileiro, muitas vezes de forma não crítica. O público, majoritariamente feminino, acesso a uma visão romantizada e dessas sociedades.

Fora da ficção em contexto atual, podemos citar a empresária Dong Mingzhu, presidente da GREE Electric, como uma figura feminina imponente. Ao se consolidar como CEO de uma multinacional, ela enfrenta constantemente as estruturas do patriarcado. Essa resistência se manifesta em alcunhas que frequentemente a descrevem como uma mulher de “fala dura”, “agressiva” e “difícil”, conceitos que são frequentemente dados para mulheres com características que para os homens é entendido como “garra” (CARLI; EAGLY, 2007).

Mas voltando o foco as figuras históricas de poder, no caso chines, a única mulher a se tornar imperadora⁵ foi Wu Zhao. Estudar essa figura é crucial nesse momento de grande consumo da cultura da Extrema Ásia. Ela enfrentou o patriarcado do império chines e das estruturas confucionistas, utilizando-as a seu favor se proclamar imperadora. Sua história nos convida a uma reflexão crítica sobre o papel social da mulher na história chinesa.

A construção de uma *imperadora*: contexto histórico e chegada ao poder

Por séculos, o Império Chinês foi governado por implacáveis figuras masculinas, nomeadas como grandes governantes,

4 Os dramas curtos são curtos e com narrativas aceleradas, produzidos para o consumo em smartphones e plataformas de redes sociais, como é o caso do *Tik Tok*, são uma tendência na China, mas se mostra muito comum no mercado brasileiro. (MALALA, 2024).

5 O título que ela adotou ao assumiu o poder não é “Imperatriz”, um termo que, no contexto da corte chinesa, referia-se exclusivamente à esposa do imperador. Diante da inexistência de um precedente para uma mulher no cargo supremo, foi necessário criar uma designação. O termo correto que ela utilizou foi 皇帝 (Huángdì), mesmo título que o dos imperadores. Em tradução de português, as traduções que poderia ser utilizadas, são: Imperadora ou Mulher Imperador, pois ela foi soberana, detinha o poder imperial (ROTHSCHILD, 2008).

guerreiros temidos e estrategistas políticos sem igual. Trata-se de uma história composta por aproximadamente 560 imperadores, desde o início da dinastia Qin, no século I antes da Era Comum, até o ano de 1912 da Era Comum (SPENCE, 1999).

Contar a história e os feitos de algum desses imperadores seria fácil – para não dizer comum –, já que frequentemente ouvimos sobre as grandes conquistas de homens que se tornaram inspiração. Mas não é isso que faremos aqui. Algo que podemos evocar é o que Silvia Federici levanta em *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva* (2004): enquanto a história dos homens é amplamente contada, as mulheres continuam relegadas ao invisível, ao não contado.

A personagem aqui abordada é tida como tirana, perversa e, quiçá, monstruosa – ao menos segundo alguns historiadores e outros que contam a História do passado da China. Vamos falar sobre a única imperadora regente da China, a Imperadora Wu ou Imperador Mulher Wu (ROTHSCHILD, 2008). Se fosse uma figura masculina, sua trajetória poderia ser narrada sob a jornada do herói – alguém que veio de baixo, enfrentou sofrimentos e, com astúcia e coragem, chegou ao topo (CAMPBELL, 1990). No entanto, não é exatamente assim que a sua história costuma ser contada. Afinal, estamos falando de uma mulher.

Para tratar da figura da imperadora e da razão pela qual ela lutou contra o sistema patriarcal e de papel de gênero na sociedade chinesa, podemos usar base o artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), em que Joan Scott traz a luz discussões sobre como a estrutura de gênero é socialmente construída e utilizada como uma forma de manutenção das relações de poder. A autora evidencia que a forma como as mulheres são representadas, ao longo da história, serve em muitos pontos como forma de deslegitimar a sua atuação na sociedade, na política e intelectualmente. Para Scott, gênero não se trata de uma questão política,

mas de poder – e o papel que as mulheres desempenham é, em grande medida, moldado conforme a ordem simbólica masculina.

Scott reforça que a forma como as mulheres são representadas historicamente funciona como um mecanismo de manutenção das relações desiguais de poder entre os gêneros. No campo do estudo sobre monarquias, o gênero frequentemente utilizado como uma ferramenta para justificar ou criticar a presença de figuras femininas no poder, com ênfase recorrente em características físicas e comportamentais. Essas representações têm papel de delimitar e reforçar os papéis considerados apropriados para as mulheres nas sociedades.

As normas de gênero, caracterizadas pelas desigualdades entre homens e mulheres e pela exclusão das mulheres dos espaços centrais da vida social, são construções sociais que podem ser transformadas por diversos fatores. Segundo Joan Scott (1995), os transtornos políticos são um dos principais elementos capazes de provocar essas mudanças. Essa perspectiva é essencial para compreender a ascensão ao poder por Wu. Sua trajetória desestabilizou a ordem política e social vigente, fortemente moldada pelas ideias confucionistas que restringia as mulheres à esfera privada. A valorização do budismo durante seu governo, religião que oferecia maior abertura à presença feminina na esfera pública, contribuiu para reformulação simbólica do papel da mulher na sociedade chinesa da época.

Em muitos documentos a única imperadora chinesa é chamada por seu título honorífico Wu Zetian, que significa “Aquele que segue o Céu”, mas não é seu verdadeiro nome. N. Harry Rothschild, em seu livro *Wu Zhao: China's Only Woman Emperor* (2008), faz um estudo abrangente sobre a história da imperadora. Iniciando por seu nome. O seu clã era o Wu, dentro da cultura chinesa, isso carrega um grande simbolismo, a linhagem familiar e um aspecto essencial da identidade, principalmente para as mulheres, que

mesmo aos se casarem matem o sobrenome da família de nascimento. O nome que ela recebeu foi Huagu, que significava “Flor Menina”, mas era um nome tabu que não poderia entrar no palácio.

Conforme Rothschild (2008) aponta, Wu recebeu diversos títulos desde sua entrada no palácio. Ela foi chamada de Imperatriz, Imperatriz Celestial, Grande Duquesa, Sua Majestade e se autodenominou “Zhen”, algo que se assemelha ao chamado “I, the One Man”, usado nas eras anteriores pelos reis europeus. Com a morte do imperador, recebeu nomes como: Santa Mãe, Benevolente Bodhisattva e Enviada aos Céus. Na sociedade confucionista e fortemente patriarcal em que Wu nasceu, onde os nomes femininos eram apagados ou suprimidos, Gerda Lerner, em *A Criação do Patriarcado* (1986), reflete que as mulheres participaram da construção da história, mas foram apagadas por serem mulheres da escrita dela – e o apagamento do nome delas, no caso do confucionismo, é a comprovação desse ponto. Nesse contexto, Wu precisava afirmar seu lugar construindo um nome próprio e simbólico.

Sobre o papel feminino na história, Joana Maria Pedro (2005) afirma: “[...] as mulheres só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono (em caso de ausência de filho vão) ou então quando se tornavam “face oculta” que governava o trono [...]” (PEDRO, 2005, p. 84). Esse foi o espaço ocupado por Zhao em seu processo de ascensão ao poder na China imperial. O nome que se deu foi Zhao, nome com características lunares e solares, no nascimento do seu filho mais novo Li Dan, ela emitiu um documento em que se apresentava como sendo Wu Zhao (ROTHSCHILD, 2008).

Mas aquela que viria a ser a imperadora que mudou a estrutura do sistema confucionista chinês milenar, nasceu em uma sociedade em que a mulher era subalternizada e vista como uma criatura emocionalmente instável, volátil, ciumenta, preguiçosa

entre outros adjetivos de cunho negativo. A mulher, nessa sociedade tinha seu papel definido rigidamente por uma hierarquia masculina: a mulher deveria ser obediente ao pai, depois que se casasse ao marido e com o nascimento dos filhos, a eles – tudo sempre confinado ao doméstico. Os nomes em que as mulheres eram referidas eram depreciativos e mostravam sua subordinação ou mesmo uma não existência enquanto indivíduo (DIEN, 2003).

Joana Maria Pedro (2005) destaca os estereótipos atribuídos às mulheres: algumas recebem títulos de santas ou belas, como aponta Scott ao citar a Revolução Francesa, ou são retratadas como malvadas e cruéis – adjetivos dados às poucas mulheres que exerceram cargos de poder. Isso se aplica à figura de Wu Zhao, que, em muitos livros sobre a Dinastia Tang, é retratada como uma figura extremamente perversa (DIEN, 2003).

Wu Zhao foi a segunda filha de Madame Yang, e de Wu Shiyue, em seu segundo casamento. Não tinha uma origem aristocrática, embora seu pai trabalhar para o Império. Para Rothschild (2008), Zhao estava no lugar certo: a China da Dinastia Tang, com grande diversidade comercial, cultural e linguística possibilitada pela Rota da Seda. O ambiente do século VII na China era mais aberto para a pluralidade étnica e religiosa, o que permitia uma maior flexibilidade na sociedade, inclusive nas normas de gênero. A aristocracia chinesa convivia com famílias das estepes da Ásia Central que tinham uma visão que as mulheres eram mais valorizadas. Muitas mulheres eram vistas com trajes masculinos e montadas a cavalos, assim como participavam de atividades públicas. De certa forma, a China da Dinastia Tang havia uma subversão das tecnologias de gênero (LAURETIS, 1994), e a própria Wu Zhao utilizou essas ferramentas enquanto concubinas e, posteriormente, performou para uma figura de poder imperial.

Contudo, vida pública da China Imperial e aristocrática era masculina. A mulher não poderia sair de dentro dos pátios. Diversas

histórias advertiam sobre como as mulheres poderiam acabar com as dinastias – seduzindo imperadores ou tentando tomar lugares fora do doméstico. Muitos contos confucionistas falam sobre o perigo das imperatrizes que fazem mal aos reinos por meio de seus comportamentos fora do padrão e que prejudicaram seus reinos. O pânico moral que os estudiosos confucionistas tentavam incutir servia para manter os papéis de gênero estáticos, reforçando a divisão entre a vida privada das mulheres e a vida pública dos homens – uma ordem natural inventada (BUTLER, 2024).

N. Harry Rothschild, destaca o papel de Wu Zhao em aberturas culturais e em transformações que forma feitas na sociedade chinesa na época. Ela flexibilizou o uso do véu e de elementos que eram usados para cobrir os rostos das mulheres, popularizou o uso de maquiagens assim como elementos nos cabelos, como pentes e presilhas. A Rota da Seda, que estava em pleno crescimento, tornou a sociedade chinesa bastante diversa. Enquanto os confucionistas viam muitos comerciantes como interesseiros, Zhao que era filha de um, reduziu as restrições no comércio. Incentivou e patrocinou o budismo, fé que conectava pessoas com origens diversas – geográfica ou social – e, embora também tivesse visões misóginas, era mais inclusiva que o confucionismo. Essa religião ajudou-a muito na construção do seu espaço no poder.

A trajetória de Zhao é marcada por um pensamento estratégico e muita audácia. Madame Yang, sua mãe, não possuía filhos homens e, por isso, dedicou-se a ensinar suas filhas nas artes literárias, caligrafia e história confucionista (ROTHSCHILD, 2008). Sua presença chamava atenção: um cartomante a teria visto em seu futuro vestida de homem e disse que teria um grande destino, governaria o império – se não fosse uma garota. Aos treze anos, após a morte de seu pai, entrou no harém do imperador Taizong. Ela era educada, tinha conhecimentos em diversas áreas: artes plásticas, caligrafia, pintura, música, poesia e educação confucionista, seria boa companhia além da cama.

O poder no Império Chinês era rigidamente hierárquico, especialmente dentro do palácio imperial e no harém. Havia cento e vinte duas mulheres à disposição do imperador, sendo distribuídas como: Imperatriz, quatro Consortes do primeiro escalão, nove Concubinas, Damas de Bela Justiça, Belezas e Talentos (nove em cada), além de outras três fileiras: Senhoras do Povo, Concubinas Secundárias e Moças Seleccionadas. Havia ainda com inúmeras mulheres que trabalhavam como babas, funcionárias, garotas do palácio e afins. Wu Zhao entrou no harém como “Talento” (ROTHSCHILD, 2008).

Zhao ficou por doze anos no harém do Imperador Taizong, mas permaneceu negligenciada – não teve filhos nem qualquer influência ou poder. segundo Rothschild (2008), ela havia perdido o brilho e estava amargurada. Sua sorte mudou ao encantar o filho de Taizong, o príncipe herdeiro, Gaozong, que dentro da cultura chinesa era considerado seu “filho adotivo”, e dessa forma volta para corte. Contrariando as normas confucionistas, Gaozong tornou Wu Zhao sua concubina, e em 652 deu à luz ao seu primeiro filho com o Imperador – também o primeiro filho homem dele, o que fortaleceu sua posição.

Podemos levantar a maternidade de Wu Zhao evocando *Mães Arrepentidas*, de Orna Donath, em que a autora aborda o fato de que algumas mulheres “[...] que não têm escolha a não ser serem mães devido a sanções sociais importas em sua comunidade; outras não desejam a maternidade *per se*, mas sim obter algo por meio dela [...]” (DONATH, 2017, p, 26). Ter um filho era algo que Zhao necessitava para firmar seu espaço dentro do harém de Gaozong e um filho homem era o mais importante, pois teria o herdeiro, por conta da sociedade fortemente confucionista, os homens eram aqueles que herdavam.

Demonstrando inteligência e perspicácia nas intrigas palacianas, Rothschild (2008) aponta as estratégias usadas para derrubar

suas rivais, a imperatriz Wng e a consorte Xiao. Manipulando a morte de sua filha recém-nascida para culpar Wang, Zhao ganhou a imagem de mãe cruel que era capaz de cometer infanticídio a fim de conseguir o poder – um episódio que é debatido quanto à veracidade total dos fatos, podendo ser uma construção misógina em torno de sua imagem. Em 655, foi proclamada imperatriz após a destituição das rivais, mas esse fato a ensinou alguns pontos. Ela compreendeu que o poder é fluido e é necessário fazer alianças. Como mulher sem origem aristocrática e violadora de tradições, casou-se com o “filho”, precisaria de muito para se manter no poder.

A imagem de Wu Zhao pode ter sido manipulada pelos historiadores confucionistas para que ela fosse um símbolo da crueldade feminina, mesmo que, segundo N. Harry Rothschild, para consolidar seu poder, a imperatriz perseguiu, torturou e matou de maneira brutal diversos inimigos, incluindo a antiga imperatriz e a consorte. Batizou desafetos com nomes azarados e, com o adoecimento do imperador Gaozong, fortaleceu sua influência política. Junto dele, patrocinou a construção de diversos templos budistas em homenagem aos seus filhos, mostrando-se uma mãe preocupada com a sorte e saúde de seus filhos.

O Imperador Gaozong faleceu apenas em 683. Durante o período em que se encontrava adoentado, Wu Zhao que o representava. Ann Paludan (1998) aponta que a partir de 660, quando ela assumiu o trono em nome do seu esposo, foi conduziu uma política ativa de expansão e domínio chinês. Com o falecimento do imperador, Zhao passou a governar como regente e manipulou a sucessão ao trono. Seus filhos – seis no total, sendo quatro homens –, foram afastados um por um:

- Li Hong, herdeiro treinado para a sucessão, morreu misteriosamente (muitos historiadores confucionistas afirmam que ela mandou matá-lo para usurpar o trono);

- Li Hsien, foi acusado de traição e mandado para o exílio;
- Li Xian governou brevemente em 683, mas foi destituído, ele volta ao centro do Império em 705.

Wu Zhao colocou como Imperador seu filho mais novo, Li Dan, mas o controle do império estava em suas mãos, ela centralizou todas as decisões, antes como Gaozong participava das reuniões atrás de um véu, a partir desse momento, todos poderiam ver sua face nas reuniões.

Transgressão as tradições: a autoridade de Wu Zhao em contraposição aos papéis de gênero

Sua imagem como mãe também foi modificada ao longo do tempo. Apesar da narrativa comum de que teria sufocado a própria filha para derrubar Wang (PALUAN; CHEN), também é retratada como mãe preocupada, que construiu templos budistas pela saúde dos filhos. Ela contrariou o padrão das “boas mães” (DONATH, 2017). Alguns autores argumentam que a visão sobre Wu Zhao foi exagerada por historiadores confucionistas, defensores do papel subalterno das mulheres (DIEN, 2003; ROTHSCILD, 2008).

Wu Zhao sabia do empecilho que o seu gênero lhe proporcionava, mas aprendeu a usar o pensamento confucionista para manobrar os membros da corte de uma forma que lhes fosse útil. Ela era uma política brilhante. Para consolidar seu poder, mudou as cores dos estandartes para as da antiga dinastia Zhou (1046 a.E.C. a 256 d.E.C.), e modificou o nome de diversos departamentos de estados. As reformas feitas por Zhao lhe concederam cada vez mais poder, o que causou uma grande insatisfação e revoltas, algumas dessas suprimidas violentamente e rapidamente. Seu governo contava com apoio de chineses e não chineses, enquanto seus opositores estavam desarticulados (Rothschild, 2008).

Em 685, anunciou um novo reino, concedeu anistia, incentivos fiscais, recompensou idosos, lembrou de soldados. Deu cargos à

mãe de um dos fundadores do taoismo e ancestral da Casa Tang, fez estatuas e homenageou diversas pessoas com poder social dentro da sociedade Tang. Ela fomentou uma série de mudanças que construíam uma nova mentalidade dentro da sociedade do período. Financiou e incentivou o Confucionismo, Budismo e o Taoismo, inclusive reunindo membros dos três ensinamentos. Chamou estudiosos confucionistas para rever textos e comentários clássicos – uma prática comum quando uma nova dinastia queria reescrever a história. Dessa forma, ela viu que poderia ascender ao poder, ao cargo de governante, para se tornar “imperador” (PALUDAN, 1998).

Em 690, o imperador Li Dan emitiu uma petição dando o trono para sua mãe, não ocorreu uma “usurpação”, mas uma transferência do poder para sua mãe, pois com esse documento, evitaria mais oposição. Ela esperou que os ministros pedissem sua ascensão para não parecer que cobiçava o poder e a posição de regente. Ela tornou a capital do império um local que aglomerava pessoas de diversas origens, era uma capital cosmopolita que contava com a presença de pessoas de origens de diversos locais da Ásia. Ela tinha como regra assentar os não chineses e os povos dominados e eles pagavam impostos, em troca ela dava títulos chineses e cargos burocráticos para membros desses grupos, existia uma relação harmoniosa entre os chineses e as minorias durante seu governo – uma conquista notável.

Conforme remonta Rothschild (2008), em 705, seu filho Li Xian realizou um golpe brutal, mandando matar diversos oficiais do exército do lado de Zhao, além de conspirar com opositores e retirá-la do pátio do palácio oficial à meia-noite, forçando-a a emitir um decreto que o nomeava como imperador. Ela foi enviada para outro palácio, onde ficou em uma espécie de prisão domiciliar. A cada dez dias, o imperador realizava uma cerimônia para visitar sua mãe, o que ela considerava vazia e desnecessária, diante das ações que ele tomou.

Apesar de toda a luta contra as estruturas confucionistas, Wu não conseguiu se livrar das ideias sociais vigentes, nem construir um legado ou um herdeiro forte, pois, devido à tradição, o império era transmitido de pai para filho. Ela afirmava que Xiao era fraco e incapaz de governar. Morreu sozinha no final de 705, mas, antes, escreveu uma carta pedindo perdão aos seus inimigos e registrando seus pensamentos na solidão do palácio. Foi enterrada ao lado de Gaozong para seu descanso eterno.

Reconhecer o poder de Wu vai além de saber que foi a única imperadora da China. Foi uma estrategista excepcional, excelente em propaganda, fundamental para o desenvolvimento do budismo, e patrocinou arte, cultura e literatura. Expandiu o império cosmopolita, fortaleceu a Rota da Seda e a multiculturalidade chinesa. Mas não conseguiu colocar as mulheres em grande destaque. Mostrou que uma mulher no poder não significava o fim do patriarcado, nem a instauração de uma descendência matrilinear. Conseguiu avanços, como direitos iguais de luto para mães e pais, e inserção de mulheres na política – incluindo sua filha e neta –, mas nada que transformasse profundamente a sociedade confucionista. Governos posteriores até intensificaram a censura às mulheres (ROTHSCHILD, 2008).

Para concluir o seu estudo sobre Wu Zhao, N. Harry Rothschild (2008) evoca que,

O vazio permitiu que Wu Zhao agarrasse o poder. Ela era budista. Ela era taoísta. Ela era confucionista. Ela era chinesa. Ela era uma nômade da estepe da Ásia Central. Ela era a personificação da tolerância e da misericórdia. Ela era sanguinária e implacável como ninguém, era assassina a sangue-frio. Ela era a encarnação humana da cadência perfeita do Céu. Ela era uma força de entropia. Ela era esposa, uma bela mulher e uma mãe acolhedora. Ela nasceu com uma aura de um homem. *Ela não tinha gênero*. Ela era uma sábia. Ela era uma política astuta que, após três décadas governando por trás da cortina, estava

bastante familiarizada com o funcionamento da corte e com as realidades do império em constante movimento que ela passou a governar abertamente. Ela se tornou a fonte de poder à qual os inúmeros povos recorriam para validação. Ela foi a única imperadora da China. (tradução nossa com correção de inteligência artificial) (ROTHSCHILD, 2008, 203-204)⁶

Quando se refere que a imperadora “não tinha gênero”, indica-se que ela ultrapassou as normas estabelecidas pelo confucionismo sobre o que era de se esperada de uma mulher. Ela transcendeu as limitações impostas pelas características de gênero estruturadas pelo patriarcado chinês. Wu Zhao superou as amarras sociais e desvinculou-se do conceito restritivo de “feminino” ao se autoproclamar imperadora – cargo que, segundo os preceitos confucionistas, era exclusivo para homens.

Seu objetivo não era se passar por um homem, tanto que em momento alguém ela adotou vestimentas ou teve comportamentos masculinos. Em vez disso, ela operou uma saída estratégica da figura de “mulher” e “mãe”, definições que serviam para subalternizá-la e delimitar claramente o espaço social que deveria ocupar. Wu Zhao criou para si uma identidade entre as duas esferas, elevando-se ao título imperial mesmo indo contra as regras confucionistas e deixando para segundo plano seus próprios filhos, que eram os herdeiros diretos do trono.

6 This blankness, enabled Wu Zhao to grasp the handle of power. She was Buddhist. She was Daoist. She was Confucian. She was Han Chinese. She was a nomad of the Central Asian steppe. She was the personification of tolerance and mercy. She was bloodthirsty and ruthless beyond compare, a cold-blooded killer. She was the human embodiment of Heaven's perfect cadence. She was a force of entropy. She was a wife, a beautiful woman, and a nurturing mother. She was born with the aura of a man. She was genderless. She was a sage. She was a shrewd politician, who, after three decades of ruling “behind the curtain,” was quite familiar with the workings of the court and the realities of the free-flowing empire which she openly governed. She became the source of power to whom the myriad peoples appealed for validation. She was China's only woman emperor (ROTHSCHILD, 2008, 203-204)

Wu Zhao soube performar os papéis necessários para não apenas sobreviver, mas ascender em uma sociedade onde seu gênero já a colocava à margem. Ela se ergueu e se tornou a única imperadora da China Imperial.

Reescrever a história é torná-la mais plural

Não se pode considerá-la feminista pelos padrões atuais, mas Wu Zhao foi uma mulher que lutou contra privilégios masculinos e abriu caminhos para outras mulheres – sem apagar seus atos de perseguição e violência (CHEN, 1994). Foi alguém que desafiou as imposições de gênero de sua sociedade.

O que se pode concluir é que Wu Zhao compreendeu como o sistema em que estava inserida funcionava, soube fazer negociações simbólicas e políticas necessárias como forma de legitimar sua autoridade e se instalar em uma sociedade profundamente patriarcal. Manipulou contexto religioso, títulos e práticas administrativas, soube ter diversas faces e foi capaz de governar um império vasto e extremamente diverso, mesmo com resistências internas e externas.

Wu Zhao desafiou os códigos tradicionais dos papéis de gênero da sociedade, ao mesmo tempo em que os utilizou em seu favor. Portanto, seu poder não pode ser reduzido apenas a uma exceção histórica, mas compreendido como uma das possibilidades pelas quais uma mulher conseguiu se afirmar e existir dentro das estruturas políticas e culturais da época.

Estudar sobre a imperadora Wu Zhao é repensar a maneira como a história das mulheres é silenciada e manipulada dentro da história oficial, que frequentemente tem no homem o centro de todos os acontecimentos, relegando as mulheres ao esquecimento. Ao abordar a atuação política da imperadora e os seus feitos, contribui-se para uma narrativa histórica mais plural sobre o passado, possibilitando o estudo da história de outras mulheres,

que por vezes foram invisibilizadas ou tiveram suas trajetórias manipuladas por interesses de outros povos – como é o caso da retratação, por muito tempo, de Cleópatra como uma rainha branca do Egito.

Essas investigações possibilitam o reconhecimento e a valorização de figuras que fizeram parte da história, mas que sempre foram colocadas atrás do véu, como meras figurantes na trajetória de grandes homens.

Referências

BADINTER, Elisabeth. *O Conflito: A mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 17-38 e 147-160.

BENNETT, P. J. *Empress Wu Zetian in Fiction and in History: Female Defiance in Confucian China*. New York: Nova Science Publishers, 2016.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do Gênero?* São Paulo: Boitempo, 2024, p. 189-224.

CHEN, Jo-shui. Empress Wu and Proto-Feminist Sentiments in T'ang China. *International Journal of Asian Studies*, 1994.

DIEN, Dora Shu-Fang. *Empress Wu Zetian in Fiction and in History: Female Defiance in Confucian China*, Nova Science Publishers, Incorporated, 2003.

DONATH, Orna. *Mães Arrependidas*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2017.

DUARTE, Patricia N. El hangeul se hace global a través de la difusión de la ola coreana. In: IADEVITO, Paula (Org.). *Corea en la globalización: escritos sobre políticas culturales, prácticas de consumo, identidades e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Editorial, 2022. p. 115-130. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/jj.22679797.8>. Acesso em: 11 ago. 2025.

EAGLY, Alice H.; CARLI, Linda L. Women and the Labyrinth of Leadership. *Harvard Business Review*, v. 85, n. 9, p. 62-71, Set. 2007. Disponível em: <https://hbr.org/2007/09/women-and-the-labyrinth-of-leadership>. Acesso em: 23 out. 2025.

ESCALANTE, Mariana. *El nuevo confucianismo y la mujer en China: Una crítica a las ideas preconcebidas*. [S. l.], p. 53 – 71, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379443852_EL_nuevo_confucianismo_y_la_mujer_en_China_Una_critica_a_las_ideas_preconcebidas. Acesso em: 10 ago. 2025.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-241. Disponível em <http://marcoaureliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MALALAD, Gretchen. China Micro-Drama Boom: Short-form vertically-oriented video series take world by storm. *CGTN*, [S. l.], [2024?]. Disponível em: China Micro-Drama Boom: Short-form vertically-oriented video series take world by storm - CGTN. Acesso em: 31 out 2025.

PALUDAN, A. *Chronicle of the Chinese Emperors: The Reign-by-Reign Record of the Rulers of Imperial China*. London: Thames & Hudson, 1998.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

ROTHSCHILD, N. *Wu Zhao: China's Only Female Emperor*. New York: Pearson Longman, 2008.

SAID, E. W. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez., 1995.

O caminho para a (in)felicidade: as mulheres, o casamento, a maternidade e o desquite em Cuiabá no século XX

Valeska Bassi de Souza

Introdução

No início do século XX, Cuiabá vivia a ambiguidade típica das cidades interioranas: pressionada pelo avanço da modernidade, mas ainda ancorada em tradições conservadoras. Durante o governo Vargas, iniciativas como a Marcha para o Oeste e a Expedição Roncador-Xingu (1943) reforçaram a ideia de que “o Oeste era o Brasil profundo, um vazio demográfico cheio de riquezas inexploradas que precisava ser integrado à nação pela força civilizadora do Estado” (Silva, 2023, p. 44). Embora inserido nesse imaginário de integração nacional, Mato Grosso mantinha uma realidade marcada pelo coronelismo e pela violência, de modo que, como observa Valmir Batista Corrêa, a Primeira República estabeleceu uma relação entre coronéis e bandidos caracterizada pelo “[...] uso extremo da violência que acabou por se confundir com o próprio modo de vida do mato-grossense” (CORRÊA, 2009, p. 66).

É nesse cenário que se inscrevem as experiências femininas. Em meados do século XX, casamento e maternidade eram

compreendidos como destinos naturais das mulheres, mas os registros cartoriais revelam uma realidade mais complexa: entre 1934 e 1968, o número de casamentos civis cresceu, mas sem acompanhar o aumento populacional, sugerindo entraves estruturais e outras formas de organização familiar que não o casamento civil. Estudos como o de Maria Adenir Peraro (2001), sobre crianças ilegítimas em Cuiabá no século XIX, reforçam a existência de práticas conjugais que escapavam às normas da Igreja e do Estado, indicando uma flexibilidade histórica nas relações familiares.

Outro aspecto central é o desquite, previsto no Código Civil de 1916 como separação de corpos e bens, mas não do vínculo conjugal. Em Mato Grosso, os registros oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam 694 desquites¹ entre 1958 e 1971, majoritariamente amigáveis. Mas, ao analisar os processos disponíveis no Arquivo Público de Mato Grosso, percebi uma discrepância significativa em relação às estatísticas gerais do estado. Segundo dados do IBGE, entre 1958 e 1971, 77,95% dos desquites foram amigáveis e apenas 22,05% litigiosos. No entanto, no acervo processual do Arquivo Público, observei um cenário inverso: 69,64% dos casos analisados foram litigiosos, enquanto apenas 30,36% foram amigáveis. Esses números demonstram que o casamento nem sempre significava harmonia, mas também conflito, violência e, sobretudo, agência feminina diante das restrições legais.

Assim, este estudo discute as contradições entre o ideal de felicidade associado ao casamento e à maternidade e as experiências

1 A palavra des-quite tem o significado de não quites, em débito com a sociedade. A preferência pela palavra desquite em detrimento de divórcio se deu, conforme Izabelle Barbosa "[...] diante da utilização da palavra divórcio como sinônimo de separação permanente em outros países", por isso a necessidade da utilização de outra palavra que não divórcio, para que não houvesse confusão e se reiterasse a indissolubilidade do vínculo matrimonial por meio do desquite, havendo apenas a separação de corpos e bens, sem possibilidade de novas núpcias. BARBOSA, Izabelle Lúcia de Oliveira. *Saindo da Gaiola Dourada: Desquite, Divórcio e Relações de Gênero no Recife de 1917 a 1937*. Recife: UFRPE, 2016, p. 42.

concretas das mulheres cuiabanas em meados do século XX. A partir da análise quantitativa e qualitativa de 56 processos de desquite (1934–1971), disponíveis no APMT, busco compreender como o casamento podia representar tanto prestígio quanto submissão, em uma dinâmica atravessada por desigualdades de gênero. Não por acaso, Mato Grosso figura, pelo segundo ano consecutivo (2023-2024), como o estado com maior índice de feminicídio no Brasil (G1, 2025). A permanência dessa realidade evidencia que compreender os sentidos atribuídos ao casamento e à maternidade no passado não é apenas um exercício de memória histórica, mas também uma chave para pensar as raízes sociais e culturais da violência contra as mulheres na atualidade.

A esposarização da cidadania: casamento, família e desquite na pacata cidade de Cuiabá

As possibilidades para embasar o pedido de desquite judicial foram definidas pelo Código Civil de 1916, e se fundavam, em seu Art. 317, nos seguintes motivos: I. Adultério; II. Tentativa de morte; III. Sevícia, ou injúria grave; IV. Abandono voluntário do lar conjugal, durante dois anos contínuos. A diferença entre eles é que o desquite judicial estava preso à presunção de culpa de um dos cônjuges para se embasar, enquanto os “amigáveis” diziam do comum acordo dos cônjuges em se separar.

Entre os desquites litigiosos analisados, a maioria dos requerimentos partiu das mulheres, que representam 64,10% dos pedidos, enquanto os homens corresponderam a 35,90%. Esse dado é particularmente significativo, uma vez que, em meados do século XX, o ideal feminino estava fortemente vinculado ao papel de esposa, mãe e dona de casa, sendo o casamento concebido como destino natural e socialmente esperado. Por isso, é profundamente simbólico que a maior parte dos pedidos tenha vindo das mulheres.

O debate sobre desigualdades de gênero na família, que fundamentou inclusive diferenças legais entre homens e mulheres, está historicamente ligado à divisão entre espaço público e privado no mundo ocidental. Para Richard Sennet (2014, p. 39), o público permitia ao homem transitar fora da casa “numa espécie de limbo moral”, enquanto para a mulher representava “[...] o risco de perder a virtude, enxovalhar-se, ser envolvida em um estonteante e desordenado torvelinho”, evidenciando como a moralidade regulava a presença feminina fora do lar.

A autora Ana Carolina E. C. Soares (2022) evidencia, em suas pesquisas sobre o Código Civil de 1916, como a mulher era considerada relativamente incapaz no âmbito do matrimônio. Conforme Soares, tal dispositivo legal era justificado sob o argumento de prevenir atritos conjugais e conflitos familiares, funcionando, assim, como um mecanismo destinado à preservação da ordem e da suposta felicidade nos casamentos (Soares, 2022, p. 67).

Essa concepção de relativa incapacidade se articulava a outras disposições do mesmo código, que vigorou até 2002. O Art. 240 estabelecia que “A mulher assume, pelo casamento, com os apelidos do marido, a condição de sua companheira, consorte e auxiliar nos encargos da família” (Brasil, 1916), formulação que reforçava a posição feminina como dependente e acessória dentro da estrutura conjugal, com múltiplas implicações jurídicas e sociais.

A obrigatoriedade de adoção do sobrenome do marido expressa um efeito do que Oyèrónké Oyěwùmí (2021) denomina “esposarização [wifization] da cidadania”, isto é, a condição em que “o acesso à cidadania é mediado pelo casamento” (OYẸWÙMÍ, 2021, p. 193). No contexto brasileiro, esse acesso se dava de forma restrita, por meio de um casamento heterossexual e oficializado pelo Estado, o que reforçava a percepção de que as mulheres não seriam plenamente aptas a determinar seus próprios destinos.

A cultura familiar, como uma instituição responsável pela construção de significados engendra uma poderosa concepção de continuidade por meio das tradições e dos legados associados aos sobrenomes, promovendo assim uma identificação e a edificação de um sentimento de pertencimento ao núcleo familiar. Nesse contexto, o nome familiar assume a natureza de uma marca que, simultaneamente, funciona como um identificador e um classificador.

Conforme Mariza Corrêa (2003, p. 22), “Ao serem assim renomeadas essas mulheres tornam-se então esposas em primeiro lugar [...]”, nesse sentido, as mulheres passam a ser referidas e reconhecidas não por si mesmas, ou pela sua identidade principal e individual, mas por sua relação com o outro, que é neste caso o marido (CORRÊA, 2003, p. 26).

Dentre os processos de desquite, tanto os homens quanto as mulheres demonstravam a vontade de desvincular seus sobrenomes. Duas mulheres requerentes, já em petição inicial, se apresentavam no processo sem o nome do marido. Em outros dois casos, os homens, como autores, solicitaram que as mulheres voltassem a usar o nome de solteira. Em um deles a requerente contestava a ausência do sobrenome do marido quando citada, tendo em vista que o processo não havia acabado. Assim, ela aludiu que:

P. que, em face do allegado e provado, V. Excia. haverá por bem verificar, que o Autor – Charles Borges Dutra – quer desquitar-se de sua mulher – Abigail Farias, – conforme consta do “Libello” e das demais peças do presente processo, e não de Abigail de Farias Dutra, que é o verdadeiro nome de sua esposa “Verum est id quot est”, porque entre Abigail Farias e Abigail de Farias Dutra, como o próprio nome se nos afigura, existe grande distância. (APMT, 1934, p. 17)².

2 Todos os nomes e sobrenomes foram modificados, incluindo os presentes nas citações diretas, para atender às diretrizes de anonimização previstas na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n. 13.709/2018) e na Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011), visando proteger a privacidade dos indivíduos.

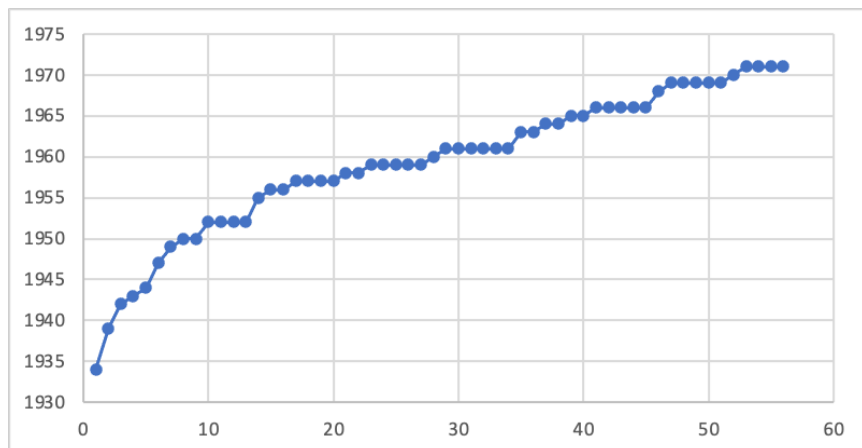
Em um processo de desquite litigioso de 1956, durante a audiência de instrução e julgamento, o juiz registrou como relevante o fato de que a mulher já havia retirado o sobrenome do marido em sua petição, “[...] sendo digno de menção a circunstância de que tenha retirado o sobrenome do seu marido antes do desato da questão [...]” (APMT, 1956, p. 16). Esse detalhe foi interpretado como sinal de desinteresse e de uma disposição prévia à separação, reforçando a decisão contrária à ré. Além disso, a sentença destacou a ausência de defesa por parte dela quanto à acusação de adultério na audiência de conciliação, entendida como uma confissão tácita, o que levou à decretação do desquite em favor do marido.

Em apenas um processo amigável, de 1961, há menção específica à manutenção do nome, quando se determinou que “o cônjuge varão feminino continuará a assinar seu nome de casada” (APMT, 1961, p. 02).

Somente em 1977, com a promulgação da Lei do Divórcio (Lei n. 6.515/1977), passou a ser facultado às mulheres acrescentar o sobrenome do marido, deixando de ser uma imposição, podendo mantê-lo mesmo após a separação. A partir de 2002, com o Código Civil (Lei n. 10.406/2002), os homens também passaram a ter a possibilidade de adotar o sobrenome da esposa, formalizando uma maior igualdade nas escolhas dos cônjuges em relação à identificação nominal dentro do casamento.

A análise dos processos do Arquivo Público de Mato Grosso evidencia um crescimento expressivo dos desquites a partir da década de 1950: entre 1937 e 1950 foram registradas apenas nove ocorrências, enquanto entre 1950 e 1971 o número subiu para 47. Foi também nesse período que o IBGE passou a incluir os desquites em seus censos, em consonância com os debates nacionais sobre o divórcio absoluto.

Gráfico 1 – Processos de desquite em Cuiabá 1934 – 1971



Fonte: APMT. Ações civis de desquite do Arquivo Público de Mato Grosso (1934-1971). Caixas 31, 86 e 87.

É importante considerar, contudo, a possibilidade de extravios e lacunas na documentação. O aumento no número de processos pode estar relacionado tanto às mudanças sociais da década de 1950 – como o avanço da escolaridade feminina e a maior inserção das mulheres no mercado de trabalho – quanto ao fortalecimento das discussões sobre a dissolução do vínculo conjugal no Brasil (Fagundes, 2020).

Com relação ao trabalho, a análise da documentação consultada possibilitou, ainda que de forma limitada, reconstruir o perfil ocupacional das mulheres envolvidas nos processos. Foi possível observar que aproximadamente 55,36% não exerciam atividade laboral formal remunerada. Entre aquelas que possuíam ocupação formal, a proporção correspondia a 32,14%, enquanto em 12,50% dos casos – equivalentes a sete processos – a informação sobre a profissão não foi registrada.

Tabela 2 – Relação de profissões das mulheres conforme os processos

Profissão	Quantidade
Doméstica	31
Funcionária Pública	12
Professora	03
Comerciante	02
Empregada Doméstica	01
Não declarado	07

Fonte: APMT. Ações civis de despeito do Arquivo Público de Mato Grosso (1934-1971). Caixas 31, 86 e 87.

Na amostra analisada, foram identificadas 17 diferentes profissões masculinas, em contraste com apenas cinco femininas, sendo uma delas o trabalho não remunerado. Os dados do Censo de Ramo de Atividades de 1940 em Mato Grosso revelam que, no segmento de “Atividades domésticas não remuneradas e atividades escolares”, os homens totalizavam 12.747 indivíduos, enquanto as mulheres somavam 113.511. Em 1950, a disparidade permaneceu, com 19.789 homens e 147.906 mulheres (IBGE, 2025). A expressiva presença feminina nas atividades escolares se relaciona ao processo de feminização da docência, historicamente vinculada ao cuidado e, por isso, considerada socialmente adequada às mulheres³.

Doméstica, lides domésticas, atividades domésticas, prendas domésticas e senhora de casa são as variações das descrições das mulheres que exerciam o trabalho doméstico dos processos aqui em análise. Dominique Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 256-262) define o trabalho doméstico como

3 Sobre a feminização do magistério, ver ARRUDA, Geisa Luiza de. *Profissionalização feminina em Cuiabá: uma análise das narrativas da revista A Violeta e do jornal A Cruz (1920-1930)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3156/1/DISS_2019_Geisa%20Luiza%20de%20Arruda.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

“[...] um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 257).

O trabalho de cuidado como limpar, cozinhar, cuidar de crianças, idosos, pessoas com deficiências e gerir a casa são essenciais para o bem-estar familiar. No entanto, há uma responsabilidade desproporcional desse trabalho assumida pelas mulheres. Silvia Federici (2017, p. 191) diz que “[...] uma vez que as atividades das mulheres foram definidas como não trabalho, o trabalho das mulheres começou a se parecer com um recurso natural, disponível para todos, assim como o ar que respiramos e a água que bebemos”.

O trabalho doméstico, conforme apontam Helena Hirata e Philippe Zarifian (2009, p. 251), está intrinsecamente relacionado às “[...] relações afetivas da família e baseada na ‘disponibilidade’ materna e conjugal das mulheres”. Se trata de um trabalho que exige dedicação contínua, sustentado pela construção ideológica da “dona de casa feliz”, cuja atuação seria motivada pelo cuidado, pela afetividade e pelo amor familiar. Sob essa lógica, as mulheres assumem tarefas invisíveis e socialmente desvalorizadas, mas cuja ausência rapidamente comprometeria a harmonia do objeto socialmente constituído como espaço de felicidade: a família.

Sara Ahmed (2019, p. 124) questiona a naturalização dessa desigualdade, mostrando que a alegação de que tais tarefas proporcionam satisfação às mulheres serve, na verdade, como justificativa ideológica para a distribuição desigual do trabalho: “Que melhor maneira de justificar uma distribuição desigual do trabalho do que afirmar que esse trabalho faz felizes as pessoas que o fazem? Que melhor maneira de garantir o consentimento como fonte de um sentimento positivo?”⁴.

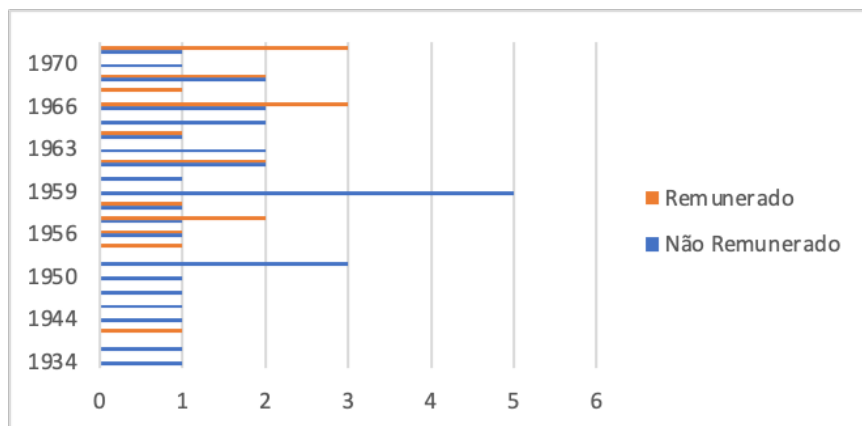
4 AHMED, p. 124, [tradução nossa]. Que mejor forma de justificar una distribución desigual del trabajo que afirmando que dicho trabajo hace felices a las personas que lo realizan? Que mejor forma de asegurar el consentimiento como el origen de un sentimiento positivo?

Ao tecer a crítica ao trabalho doméstico, é preciso lembrar que todo esse enredo da dona de casa enclausurada de uma classe abastada tem cor. Mulheres negras e operárias não chegaram nem a cogitar essa fantasia. Conforme bell hooks (2015, 194), “Embora muitas desejassem ser donas de casa, apenas as que tinham tempo livre e dinheiro realmente podiam moldar suas identidades segundo o modelo da mística feminina”. Além disso, à medida que mulheres brancas de classe média foram se emancipando do trabalho doméstico e assumindo trabalhos formais remunerados, o cuidado com a casa e os filhos ficou a cargo de empregadas domésticas, geralmente mulheres negras.

Cabe notar que a documentação analisada não permitiu capturar plenamente a experiência de mulheres negras ou de classes mais baixas, cujas vivências divergiam do padrão hegemônico de dona de casa, mãe e esposa idealizada. A maioria dos processos não registra informações sobre raça ou classe social, e, quando há menções, estas são pontuais e muitas vezes inconsistentes. Por exemplo, apenas algumas certidões de nascimento incluíam a “cor” do indivíduo, e os registros sobre profissão raramente forneciam detalhes suficientes para inferir o nível socioeconômico.

Além disso, as mudanças monetárias ao longo do período dificultam a avaliação precisa de bens, salários e pensões. Essa limitação metodológica evidencia a necessidade de cautela ao generalizar as condições femininas observadas nos processos analisados, lembrando que as experiências das mulheres negras e de classes populares, que muitas vezes não podiam se enquadrar no modelo de dona de casa e mãe, configuram um impasse neste estudo.

Gráfico 1 – Mulheres e trabalho remunerado e não remunerado



Fonte: APMT. Ações civis de desquite do Arquivo Público de Mato Grosso (1934-1971). Caixas 31, 86 e 87.

O gráfico acima apresenta os dados dos 56 processos analisados, englobando tanto os litígios quanto os desquites amigáveis. É possível observar que, até meados da década de 1950, nove mulheres exerciam trabalho doméstico não remunerado, enquanto havia apenas uma ocorrência de trabalho formal. A partir de 1955, se nota um maior equilíbrio entre as duas modalidades, com vinte e duas mulheres registradas como domésticas e dezessete exercendo trabalho remunerado.

A análise das narrativas processuais evidencia situações complexas quanto ao status das mulheres como não trabalhadoras formais ou geradoras de renda. Algumas mulheres, declaradas como domésticas, retornavam à casa dos pais quando o marido abandonava o lar. Em outros casos, não há registros sobre como mantinham a si mesmas e aos filhos, enquanto algumas mencionam que realizavam atividades para sustentar a família, sem detalhar a natureza exata do trabalho. Isso revela questões muito mais complexas no que diz respeito ao status das mulheres como não trabalhadoras “formais” ou geradoras de renda.

O caso de Gabriela ilustra essas dinâmicas: casada grávida em 1933 e mãe de seis filhos, com idades entre 12 e 25 anos no momento do processo, denunciou que seu marido não contribuía financeiramente “[...] com o necessário para a manutenção da família, preferindo gastar o seu ordenado em constantes farras nesta cidade” (APMT, 1959, p. 02). Em 1952, após 19 anos de casamento, ele abandonou o lar, deixando Gabriela responsável pelo sustento da casa e dos filhos. Embora seu trabalho específico não seja mencionado, o processo salienta que ela mantinha os filhos por meio de trabalho honesto, afastando o estereótipo da prostituição que recaía frequentemente sobre mulheres separadas.

Em um litígio de 1966, Deise, cuja profissão não foi declarada, relatou que “[...] o réu começou a faltar com os deveres mais primários a um chefe de família, negligenciando, assim, na indispensável manutenção alimentícia de sua família (APMT, 1966, p. 02). Ela prossegue:

Que, diante dessa situação, a autora, afim de fazer face às necessidades do lar, da educação e manutenção dos filhos e, inclusive do próprio réu que, do seu ganho, como mecânico, nada fornecia ao lar, a autora, então, viu-se na contingência de abrir uma pensão, na Praça Couto Magalhães, 259, onde reside, e de cujo rendimento mantém a subsistência da família. (APMT, 1966, p. 02-03)

O litígio de 1971 envolvendo Amélia, ocupação lides domésticas, evidencia ainda mais a vulnerabilidade de mulheres jovens: casada aos 12 anos⁵ com um homem de 39, ela alegou que:

[...] fôra violentamente expulsa do lar conjugal estando passando as piores privações entregando-se ao trabalho honesto

5 Para mais detalhes, acesse: MARQUES, Ana Maria; BASSI, Valeska. Onde existe violência não há amor: mulheres, casamento e desquite em Cuiabá (1934-1971). *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 52-63, 2025. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/14552>. Acesso em: 9 set. 2025.

para manter-se, isto há 13 anos aproximadamente, despojando de todos os bens pertencentes ao casal enquanto que o Suplicado desfruta de tais bens privando-a desse direito. (APMT, 1971, p. 03).

Outro caso é o de Leda, que relatou que, após mais de oito anos de abandono pelo marido, “[...] levou a requerente a enfrentar sozinha tôda responsabilidade para dar sustento a todos os filhos o que sempre conseguiu cumprir com as suas habilidades de empregada doméstica” (APMT, 1971, p. 02). Este é o único processo que menciona que uma mulher realiza o trabalho doméstico de forma remunerada.

Esses exemplos evidenciam que havia uma necessidade de afirmar a honestidade e a proveniência do trabalho das mulheres, pois, conforme elucida Valeska Zanella (2018, p. 72) “A mulher trabalhadora era facilmente ‘confundida’ como uma mulher ‘fácil’, disponível às investidas de assédio sexual de patrões e de demais trabalhadores”. Além disso, havia uma expectativa social de que mulheres separadas recorreriam à prostituição para sustento, especialmente diante das poucas oportunidades de inserção no mercado de trabalho; contudo, como mostram os processos, isso ocorria apenas em casos pontuais, e não de forma generalizada.

Heterossexualidade compulsória: casamento, família e a promessa de felicidade

A felicidade, enquanto conceito social, é frequentemente concebida como um objetivo que orienta a vida humana, mas seu acesso não é igualmente distribuído. No contexto das expectativas sociais, determinados grupos têm mais facilidade de alcançá-la, geralmente aqueles mais próximos do padrão dominante. Sara Ahmed (2021) observa que essa lógica se manifesta particularmente no casamento. A união conjugal se torna “o melhor dos mundos possíveis”, na medida em que maximiza a felicidade.

O argumento é simples: se uma pessoa é casada, é mais provável que seja mais feliz do que se não fosse (AHMED, 2019, p. 29)⁶.

Segundo bell hooks (2020), a consolidação da família nuclear, centrada em pai, mãe e filhos, contribuiu para a desigualdade e para abusos conjugais. Ao substituir a estrutura comunitária por uma unidade isolada, se promoveu maior dependência das mulheres em relação aos homens e das crianças em relação à mãe, criando um terreno propício à perpetração de abusos de poder (hooks, 2020). Essa reorganização estrutural não apenas moldou relações de poder dentro do lar, mas também se refletiu nas expectativas sociais acerca da sexualidade feminina.

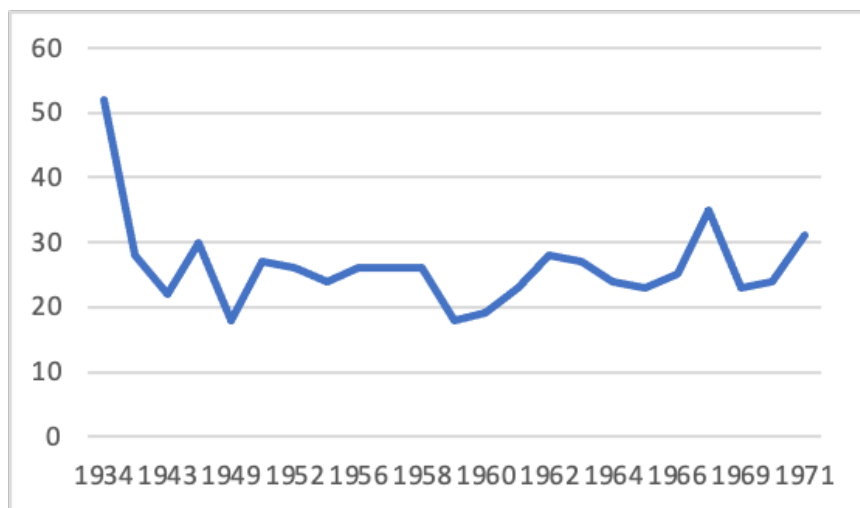
Dentro desse contexto, o conceito de heterossexualidade compulsória, definido por Adrienne Rich (2010), é fundamental para compreender a relação entre felicidade e casamento. Se trata de uma norma que impõe a heteronormatividade e limita o poder das mulheres: “[...] as mulheres têm sido convencidas de que o casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios” (RICH, 2010, p. 26). Para a autora, diz respeito a uma instituição política que molda o desejo feminino desde cedo, por meio de contos de fadas, cinema, televisão e música, apresentando-o como natural e inato.

Assim, se o casamento heterossexual funcionava como principal via de acesso à “felicidade” socialmente reconhecida, resistir a ele – seja por escolha ou por circunstâncias – era também um modo de desacato. A análise de processos de desquite permite visibilizar essas tensões, mostrando como mulheres buscavam negociar ou romper com os papéis que lhes eram impostos, revelando que a promessa de felicidade nem sempre correspondia à experiência real dentro do matrimônio.

6 [tradução nossa] La unión conyugal vendría a ser así “el mejor de los mundos posibles”, en la medida en que maximiza la felicidad. El argumento es simple: si una persona está casada, es más probable que sea más feliz que si no lo estuviera.

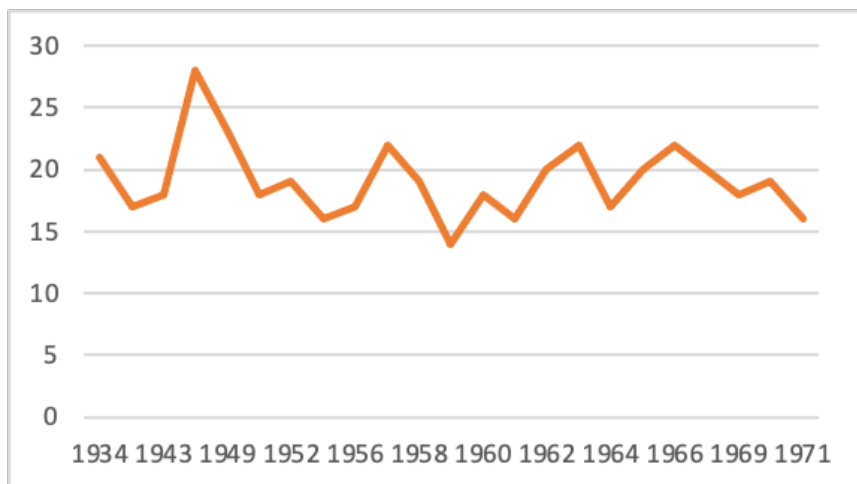
Ao analisar a idade dos cônjuges nos processos selecionados, observei um padrão significativo no momento do casamento civil. A informação sobre a idade foi obtida a partir das certidões de casamento, subtraindo a data de nascimento de cada nubente da data do casamento. Esses dados revelam que muitas mulheres se casavam ainda muito jovens, o que não apenas evidencia a estrutura hierárquica de gênero, mas também reflete a heterossexualidade compulsória descrita por Adrienne Rich, na medida em que o casamento e a orientação sexual voltada para os homens eram impostos como inevitáveis.

Gráfico 2 – Média das idades dos homens no ato do casamento civil no Brasil (1934-71)



Fonte: APMT. Ações civis de desquite do Arquivo Público de Mato Grosso (1934-1971). Caixas 31, 86 e 87.

Gráfico 3 – Média das idades das mulheres no ato do casamento civil no Brasil (1934-71)



Fonte: APMT. Ações civis de desquite do Arquivo Público de Mato Grosso (1934-1971). Caixas 31, 86 e 87.

A base de dados revelou que os homens se casavam, em média, aos 25,5 anos, enquanto as mulheres aos 18,7 anos, evidenciando uma diferença aproximada de seis anos. Esses valores correspondem a 46 dos 56 processos, uma vez que em dez deles a certidão de casamento estava ausente ou ilegível. Apesar da ausência de informações em alguns casos, observei um padrão claro: as mulheres contraíam matrimônio ainda muito jovens, quase sempre mais novas que seus parceiros.

Dentre os registros analisados, o homem mais velho a se casar tinha 52 anos, enquanto a mulher mais velha tinha 28. O homem mais jovem ao contrair núpcias tinha 17 anos, ao passo que a mais jovem, na verdade, era uma menina de apenas 12 anos. Em apenas um dos processos, a esposa era mais velha que o marido, com 23 anos, enquanto ele tinha 18.

Para fins de análise gráfica, nos casos em que os anos se repetiam, calculei a média entre as ocorrências para representar

a informação. Considerando o número reduzido de casos, uma única ocorrência já indicava um pico de aumento ou diminuição. Entretanto, não se observa uma variação significativa das idades ao longo do período estudado, tanto para homens quanto para mulheres.

Elza Berquó (1998, p. 411- 437), que pesquisou o cenário matrimonial em meados do século passado a partir de censos, demonstrou que a idade das mulheres no ato do casamento começou a apresentar um aumento a partir da década de 1970, reflexo do crescimento gradual do nível de escolarização feminina e de sua inserção no mercado de trabalho ao longo do século XX.

Assim, o casamento funcionava como um caminho performativo para a felicidade feminina, mas era moldado por regras sociais desiguais que limitavam oportunidades e autonomia. Mulheres, muito mais jovens que os homens, eram direcionadas a assumir papéis conjugais antes de atingir plena maturidade, consolidando dependência econômica e social e reforçando a heterossexualidade compulsória e as expectativas de gênero. Em casos extremos, como o já citado da menina de 12 anos que se casou antes da idade legal mínima prevista pelo Código Civil de 1916 (Art. 183), tais uniões ocorriam em nome da moral social, mesmo contrariando a lei.

O contrato matrimonial, nesse contexto, além de representar a promessa de felicidade socialmente codificada, frequentemente se impunha como instrumento de controle sobre a juventude feminina, subordinando as mulheres a papéis preestabelecidos e, em certos casos, desrespeitando normas legais em prol de convenções morais.

Maternidade compulsória: do trabalho reprodutivo e trabalho de cuidado

Depois do casamento, o próximo passo rumo à promessa de felicidade propalada pela modernidade era a de produzir a prole: a dádiva divina que se concebia como parte da natureza das mulheres. O casamento se pintava como o lugar ideal e autorizado da maternidade e o corpo feminino aquele à serventia de dar à luz, “o relicário da reprodução humana” (SOARES, 2012, p. 89).

A maternidade compulsória está, até os dias atuais, intimamente ligada ao trabalho reprodutivo e à necessidade de aumento da população para compor o exército da força de trabalho. Isso é o que Federici (2017, p. 173) chamou de “política reprodutiva capitalista”. Segundo a autora, a origem dessa política teve início no cenário europeu, que, com o fim das terras comunais e sua privatização ao longo dos séculos XV, XVI e XVII, teve os contratos coletivos de trabalho substituídos por contratos individuais. As relações monetárias passaram, então, a dominar a vida econômica, e é nesse contexto que o trabalho reprodutivo foi desvalorizado.

Analisando os processos, os dados estatísticos demonstram que 73,21% dos casais tinham filhos, valor correspondente a 41 dos 56 processos. Os outros 15 ou não tinham filhos ou não informaram essa informação no processo. É difícil imaginar que algum processo deixasse de registrar a prole, uma vez que essa era uma informação imprescindível para o andamento do trâmite e da sentença, como a decisão sobre guarda, provisão de alimentos para os filhos e partilha dos bens.

Além do trabalho reprodutivo, outro ponto fundamental é que os dados sobre a tutela dos filhos comuns, diante da separação do casal, se tornaram indispensáveis. O Código Civil de 1916, em seu capítulo II, estabelecia regras específicas sobre a guarda dos filhos em casos de desquite. No desquite amigável, os cônjuges podiam definir entre si a guarda das crianças. Já no desquite judicial, os

filhos menores ficavam sob a responsabilidade do cônjuge considerado inocente. Ou seja, um processo litigioso necessitava, para decretar a sentença, determinar um cônjuge culpado, que ficaria responsável por pagar as custas do processo, além de ser punido pela impossibilidade de exercer a guarda dos filhos (Brasil, 1916).

Quando ambos os cônjuges eram considerados culpados, a lei atribuía prioridade à mãe para a guarda das filhas e dos filhos menores de seis anos, enquanto os filhos mais velhos deveriam permanecer com o pai. Havendo risco moral para as crianças, o juiz poderia determinar a guarda a outro membro idôneo da família, assegurando ao cônjuge privado da guarda o direito de visita. (BRASIL, 1916).

Tabela 1 – Divisão da tutela dos filhos

Guarda	Quantidade	Porcentagem
Mãe	21	51,22 %
Pai	10	24,39 %
Outro familiar	02	4,88 %
Ações desistentes	08	19,51 %

Fonte: APMT. Ações civis de desquite do Arquivo Público de Mato Grosso (1934-1971).
Caixas 31, 86 e 87.

Conforme mostra a tabela acima, a maior parte dos filhos ficava sob a guarda das mães. Os valores indicados se referem ao total de processos, sem distinção entre litígios e amigáveis. Ao fazer essa separação qualitativamente, a distribuição se dá da seguinte forma: dos vinte e cinco processos em que as mulheres foram autoras, dezoito envolviam casais com filhos. Destes, em quatorze, as mulheres ficaram com a guarda, enquanto nos outros quatro elas desistiram do desquite litigioso.

Já nos quatorze processos em que os homens foram autores, dez envolviam casais com filhos. Destes dez, nove resultaram em guarda atribuída aos pais, e no décimo processo a sentença não

consta, permanecendo em aberto. Contudo, o processo indica que a criança estava sob os cuidados da mãe, pois o pai não reconhecia a paternidade, alegando que a gravidez ocorreu após ter abandonado o lar conjugal. Em sua defesa, a mulher afirmou ter deixado a casa do marido grávida e buscado abrigo na residência dos pais, devido a constantes maus-tratos por parte do marido e dos sogros.

Dos dezessete processos amigáveis, quinze casais tinham filhos; em seis deles, as crianças ficaram sob a guarda da mãe, em três sob a guarda do pai e, em dois casos, com outros familiares. Nos quatro processos restantes, os requerentes desistiram da ação de desquite. Ao analisar se a idade ou o sexo influenciavam a determinação da guarda nos desquites amigáveis, verifiquei uma fragilidade das informações sobre os filhos, o que impossibilitou qualquer conclusão nesse sentido, uma vez que muitos processos não apresentavam a certidão de nascimento. Dessa forma, os dados disponíveis eram bastante limitados. Um ponto que se mostrou relevante diz respeito às peculiaridades observadas nos casos em que o pai obtinha a tutela, evidenciadas ao examinar os autos detalhadamente.

Em um processo requerido por Meire, em 1943, envolvendo uma família tradicional de sobrenome renomado em Cuiabá, ela relata que, durante a gravidez do primeiro filho, seu marido lhe enviou uma carta, que se encontra anexada ao processo, na qual declarava:

Eu, Fabrício Pereira Bastos, em gozo de plena faculdade mentais declaro que por mim faço esta declaração de não querer saber de filho algum desde que não sendo do sexo feminino e esteja em boas condições de educação social quando em poder de sua mãe Meire Alvares Costa Pereira Bastos; ainda mais desde já prometo não intervir na posse de meu filho desde que esteja satisfeito com todos os requisitos sociais a criação do mesmo por aquela última. Fabrício Pereira Bastos 25/07/1938. (APMT, 1943, p. 09).

Ou seja, ele condicionava o cumprimento de suas responsabilidades como pai ao sexo da criança. Diante desse posicionamento, surgem diversas interpretações possíveis. Uma delas é a de que sua intenção poderia ter sido colocar a filha, ao atingir a idade escolar, em um internato religioso – prática comum na época –, permanecendo livre de responsabilidades além das financeiras.

Um outro casal, Leôncio e Alane, desistiram de uma ação litigiosa em que ela era requerente e optaram por um desquite amigável, ambos datados de 1959. Nesse desquite, já consta na petição inicial que os filhos do casal – um menino de cinco anos e uma menina, sem idade declarada – ficariam sob a guarda de uma tia paterna residente em Campo Grande, cabendo ao pai a responsabilidade principal, enquanto a mãe teria direito a visitas. O processo descreve a situação da seguinte forma:

O casal possui 2 filhos menores impúberes [...] que ficaram em poder e Posse de sua tia Ilda faria Loureiro, residente na cidade de Campo Grande à avenida primeira, 4, bairro Amambai, onde também reside o desquitando, é facultado à mulher o direito de visitá-los quando de seu desejo. (APMT, 1959, p. 02).

Verifiquei, nesse caso, que a responsabilidade pelo cuidado dos filhos não foi atribuída ao pai, mas à irmã dele. O juiz, incomodado com a decisão, advertiu que seria, no mínimo, necessário ouvi-la:

Outrossim, é de conveniência que haja o pronunciamento por parte de Helena Frias Lima que terá a guarda dos menores. Fazemos esta exigência, visto que, recentemente, o Tribunal de Justiça do Estado pediu o pronunciamento da pessoa encarregada da guarda dos menores, em processo semelhante a este. (APMT, 1959, p. 03).

No litígio entre João e Diana, de 1956, ficou determinado que a filha do casal “[...] deverá ficar em poder do pai, podendo, no entretanto, ser visitada pela mãe, nas quintas e nos domingos,

inclusive no colégio onde a referida menor deverá ser internada futuramente” (APMT, 1956, p. 17). Situação semelhante ocorreu em um desquite amigável de Dante e Bárbara, em 1942, em que o casal de filhos – um menino de 9 anos e uma menina de 7 – ficaram sob a guarda do pai, sob a condição de que este “os matriculará em um bom collegio, onde os paes possam visitá-los sempre” (APMT, 1942, p. 02). Na sentença final que confirma o desquite, o juiz fez ainda a seguinte observação:

Não obsta isso a que se homologue o acordo. O fato de a um só se atribuir o encargo, não exonera o outro da responsabilidade desde que necessária a sua assistência aos filhos. É ela medida de ordem pública, não podendo modificá-la, a vontade das partes. Em qualquer tempo, se exigirá a sua observância. (APMT, 1942, p. 16).

É no mínimo curioso observar como há aqui uma chamada às responsabilidades da mãe, mesmo sem mencioná-la diretamente. Pois, se a guarda ficou designada ao pai, a “parentalidade” exigida, entendida como “não exonerada da responsabilidade de assistência aos filhos”, faz referência à mãe. Além disso, se o colégio era interno, o pai assumiria apenas os encargos financeiros, e não o cuidado diário dos filhos, que permanece sob responsabilidade da instituição escolar. De toda forma, não foram observados casos em que o Judiciário cobrasse do pai o mesmo grau de responsabilidade com que convocou a mãe neste processo.

No desquite amigável de Antônio e Poliana, de 1952, é interessante observar, mesmo com a desistência do desquite ao final, o arranjo do acordo, em que os filhos homens, de 1 e 8 anos, ficariam com a mãe, e as filhas, de 7 e 5 anos, com o pai. Isso porque, assim como no processo citado anteriormente, as meninas iriam para um colégio em regime de internato; logo, não seria diretamente o pai o responsável pelo cuidado, mas apenas de “custear a educação das filhas [...] que ficam em seu poder, sob o regime

de internato, em Colégio de Irmãs de Caridade, até concluírem o Curso Ginásial” (APMT, 1952, p. 03). Dessa forma, ele ficava livre de prestar pensão aos outros dois filhos e à esposa.

Em um litígio datado de 1961, em que Fernando é o requerente e Olga a ré, dentre o jogo de acusações, ela alega que o marido não contribuiu para a provisão das filhas e que, também por ser continuamente seviciada, fugiu com as crianças, de 7 e 9 anos. Em sua defesa, o pai afirma que “jamais se negou a alimentar suas filhas, mas que as mesmas fiquem com seus avós paternos em uma cidade dotada de todos os recursos como Cuiabá, não em Nortelândia, para onde foi transferida a Reconvinte” (APMT, 1961, p 32-33). Ou seja, para ele, era preferível que as filhas ficassem os avós do que com a própria mãe.

Todos esses casos denotam que, quando as crianças ficavam sob a guarda paterna, existia uma tendência a terceirizar a educação e os cuidados dos filhos, seja colocando-os em internatos ou condicionando-os aos cuidados de outra mulher da família, como no caso do processo em que as crianças ficaram sob a guarda da tia paterna. Isso evidencia o distanciamento dos homens do trabalho de cuidado.

Com relação à pensão – que geralmente era a única atribuição do pai nos processos em que a guarda era designada à mãe – destacou-se um desquite amigável, datado de 1969, no qual ficou determinado que o pai pagaria 60.000 cruzeiros mensais “[...] destinados às despesas e educação dos filhos menores, cuja importância, a partir do mês de abril do corrente ano, será depositada mensalmente em nome da mãe, no Banco do Estado de Mato Grosso S/A, nesta capital” (APMT, 1969, p. 30). No entanto, ele não cumpriu a determinação e, quase um ano depois, pagando um valor muito inferior ao estipulado para seus quatro filhos, deu início a uma disputa judicial por pensão que se estendeu por 77 páginas. Já com a prisão decretada, dentre as argumentações do pai e de seu advogado, ele afirma que:

[...] apesar de sua precária situação econômico-financeira, na verdade com um certo atraso, vinha satisfazendo a sua obrigação para com a Suplicante, até a data que ela e sua família lhe disseram que não precisavam de sua mesquinha contribuição para o sustento e educação dos filhos do casal. V- Que em virtude desta alegação o Suplicado, que vinha sofrendo privações, para satisfazer a obrigação, deixou de fazê-la. (APMT, 1969, p. 48).

Se fosse verdadeira a afirmação de Joaquim, Célia não se daria ao trabalho de manter uma disputa judicial por tanto tempo. Ela declara, inclusive, que é pobre, vivia da ajuda financeira de seu pai aposentado e que não tinha condição de subsistência própria naquele momento, nem para si, nem para os filhos (APMT, 1969, p. 30-31). Além disso, ainda que a requerente houvesse feito tal declaração, isso não eximiria ele da obrigação financeira para com a prole. Ele utiliza uma falácia para se apresentar como ofendido com tal alegação e assim fugir de sua responsabilidade.

Célia e seu advogado pedem várias vezes que seja expedido o mandado de prisão para que “[...] o réu não fique tripudiando sobre a justiça” (APMT, 1969, p. 46). Depois de diversos mandados de prisão não executados, ela acusa o oficial de justiça de ter laços de amizade com Joaquim e solicita que outro oficial seja designado para executar o mandado (APMT, 1969, p. 50).

O oficial, por sua vez, se defende alegando não ter vínculos de amizade com o réu e que o ofício de requisição de força policial não lhe foi entregue (APMT, 1969, p. 52). A requerente e seu advogado alegam que vêm “[...] tentando receber de um homem insensível e irresponsável aquilo que deveria ser feito *sponte propria*” (APMT, 1969, p. 68) e afirmam não saberem “[...] qual o privilégio... é o fênix da raça humana, para não caber-lhe a aplicação do Artigo 920 e §§ do CPC [...]” (APMT, 1969, p. 69). Ela continua, ao longo do processo, querendo:

[...] a V. Exa., por não dar crédito à ação de alguns oficiais de justiça e da delegacia de polícia desta capital, no sentido da so- seja nomeado o oficial de justiça 'ad hoc' e requisitada a necessária força junto ao 16º Batalhão de caçadores, nesta capital, para que o mandado expedido por V. Exa. Logre êxito que se espera. [...] Convicta que a lei não fiquei só no papel. (APMT, 1969, p. 90-91).

Segundo ele, o mandado de prisão expedido “[...] ameaça de ilegal constrangimento o direito de liberdade do paciente”. Disse ainda que “Ressalta evidente dos autos que a Suplicante não interessa receber a pensão, de conformidade com as condições do Suplicado e sim a de vê-lo recolhido ao xadrez” (APMT, 1969, p. 86).

Já em 18 de novembro de 1970, o Juiz de Direito da Terceira Vara, afim de informar o Presidente do E. Tribunal de justiça do Estado, resumiu o imbróglio e findou dizendo: “Como se pode deduzir desta informação, o Paciente vem fazendo tudo o possível e o impossível para se furtar ao pagamento da obrigação alimentar” (APMT, 1969, p. 94). Tendo seu *habeas corpus* negado, e novamente procurado pelo oficial de justiça, é informado que Joaquim não se encontra mais em sua residência e nem em seu ponto de táxi em que trabalhava, estando em lugar não sabido e incerto.

Tendo tido mais de um ano para executar o mandado de prisão de Joaquim, não conseguiram fazê-lo antes que este fugisse. Joaquim não tripudiou sobre a justiça, como alega Célia, porque sem dúvida ele era a “fênix da raça humana”, mas sim porque possuía privilégios simplesmente por ser homem, logo, não tinha grandes dificuldades para fugir de seus “tentáculos”.

Esses casos revelam não apenas a resistência das mulheres em enfrentar as barreiras legais e sociais para garantir seus direitos e os de seus filhos, mas também evidenciam a persistência de uma estrutura patriarcal que delegava aos homens apenas a função econômica, enquanto concentrava sobre as mulheres a responsabilidade pelo cuidado diário.

A recorrência de terceirizações do cuidado, a dificuldade de execução das pensões e a impunidade masculina diante das obrigações legais demonstram que a lei e o judiciário, composto quase que exclusivamente por homens, operava em consonância com as hierarquias de gênero que reforçavam a desigualdade. Assim, o desquite não apenas simbolizava a tentativa das mulheres de escapar de relações opressivas, mas também escancarava os limites de um sistema jurídico e social que historicamente tratava a maternidade e a responsabilidade familiar como um encargo feminino, perpetuando a heterossexualidade compulsória, a dependência econômica e a subordinação das mulheres à moral e aos privilégios masculinos. O esforço dessas mulheres, portanto, ressoa como um gesto de resistência contra essas imposições, expondo as contradições de um ordenamento que prometia proteção, mas frequentemente falhava em assegurar justiça real.

Essa realidade histórica não está distante da atualidade, visto que, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), Mato Grosso registrou 47 feminicídios em 2023, alcançando a maior taxa do país: 2,5 casos por 100 mil mulheres. Já em 2025, até julho, o estado contabilizou 30 casos (G1, 2025). Esses dados alarmantes destacam a persistência de uma cultura de violência de gênero que, apesar dos avanços legislativos, ainda encontra respaldo em práticas sociais e institucionais que falham em proteger adequadamente as mulheres. Além disso, a subnotificação e a falta de efetividade nas políticas públicas agravam ainda mais essa situação.

Portanto, é imperativo que a sociedade e o sistema jurídico reconheçam e enfrentem as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade de gênero. Somente por meio de uma transformação profunda nas práticas sociais, educacionais e institucionais será possível garantir que as mulheres não apenas tenham acesso a direitos, mas que esses direitos sejam efetivamente protegidos e respeitados.

Referências

- AHMED, Sara. *La promesa de la felicidad*. Una crítica cultural al imperativo da alegria. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2019.
- APMT. *Ação de Desquite n° 1413*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1934.
- APMT. *Ação de Desquite n° 583*. Cartório 2° ofício. Caixa 31, 1942.
- APMT. *Ação de Desquite n° 584*. Cartório 2° ofício. Caixa 31, 1943.
- APMT. *Desquite amigável n° 1416*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1952.
- APMT. *Desquite judicial n° 1448*. Cartório 6° ofício. Caixa 87, 1956.
- APMT. *Ação de desquite n°1419*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1959.
- APMT. *Desquite judicial n° 1451*. Cartório 6° ofício. Caixa 87, 1959.
- APMT. *Ação de desquite n°1423*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1961.
- APMT. *Ação de desquite n°1432*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1961.
- APMT. *Ação de desquite n° 1428*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1966.
- APMT. *Ação de desquite n°1438*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1969.
- APMT. *Ação de desquite n° 1430*. Cartório 6° ofício. Caixa 86, 1971.
- APMT. *Ação ordinária de desquite n° 1458*. Cartório 6° ofício. Caixa 87, 1971.
- ARRUDA, Geisa Luiza de. *Profissionalização feminina em Cuiabá: uma análise das narrativas da revista A Violeta e do jornal A Cruz (1920-1930)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3156/1/DISS_2019_Geisa%20Luiza%20de%20Arruda.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.
- BARBOSA, Izabelle Lúcia de Oliveira. *Saindo da Gaiola Dourada: Desquite, Divórcio e Relações de Gênero no Recife de 1917 a 1937*. Recife: UFRPE, 2016.
- BERQUÓ, Elza. (1998). Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 411-437.
- BRASIL. (1916) Lei n. 3.071, de 1° de janeiro de 1916. Código Civil de 1916.

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 jan. 2003.

CORRÊA, Mariza. *Antropólogas e Antropologia*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2003.

CORRÊA, Valmir Batista. História e violência cotidiana de um “povo armado”. *Projeto História*. São Paulo, n. 39, jul/dez, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/5835/4186>. Acesso em: 01 ago. 2025.

FAGUNDES, Marluce Dias. *Abra a janela na sua felicidade e pense nos que foram infelizes no casamento: os projetos de lei do divórcio (1950-1977)*. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217595/001121786.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. (conceito de). In: HIRATA, Helena [et.al] (orgs.) *Dicionário Crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 256-262.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Trabalho (conceito de). In: HIRATA, Helena [et.al] (orgs.) *Dicionário Crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 251-256.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 16. Brasília, janeiro – abril de 2015, p. 193-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. /2025.

hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. *Estatísticas do século XX*. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html>. Acesso em: 07 mar. 2025.

Lei do Divórcio (Brasil). Lei n. 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Dispõe sobre o divórcio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1977.

MARQUES, Ana Maria; BASSI, Valeska. Onde existe violência não há amor: mulheres, casamento e desquite em Cuiabá (1934-1971). *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 52–63, 2025. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/14552>. Acesso em: 9 set. 2025.

MATO GROSSO lidera ranking nacional de feminicídios pelo 2º ano seguido, aponta anuário. *G1*, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2025/07/24/mato-grosso-lidera-ranking-nacional-de-feminicidios-pelo-2-ano-seguido-aponta-anuario.ghtml>. Acesso em: 7 set. 2025.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: Pedro, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. *Nova História Das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 387.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres*: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021, p. 193.

PERARO, Maria Adenir. *Bastardos do Império*: família e sociedade em Mato Grosso no século XIX. São Paulo: Contexto, 2001.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução: Carlos Guilherme do Vale. *Revista Bagoas*, n. 05, 2010, p 17-44.

SENNET, Richard. *O declínio do homem público* [recurso eletrônico]. Tradução Lygia Araújo Watanabe. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA, Janaína Ferreira dos Santos da. *Diaçuí*: a cinderela nacional (1934-1690). Teresina: Cancioneiro, 2023.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. *Moça Educada, Mulher Civilizada, Esposa feliz*: Relações de gênero e História em José de Alencar. Bauru, SP: Edusc, 2012.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. *Receitas de (in)felicidades e pedagogias dos sentimentos*: lições de comportamento no Brasil do início do século XX. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

ZANELLO, Valeska. *Saúde mental, gênero e dispositivos*: cultura e processos de subjetivação. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

Jovita Feitosa e Elisa Lynch – a resistência e os usos político/militares do feminino na Guerra do Paraguai/Guerra Guasu

Vera Lúcia Nowotny Dockhorn
Ana Paula Squinelo

Introdução

Como o patriarcado e as relações de gênero nele intrínsecas atravessaram as vidas e histórias de duas mulheres distintas que vivenciaram a Guerra do Paraguai/Guerra Guasu¹? A primeira, Elisa Alicia Lynch, companheira de Francisco Solano López, presidente do Paraguai à época da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu. A segunda, Jovita Alves Feitosa, jovem cearense que se voluntariou como Voluntária da Pátria ao exército brasileiro. Elisa nunca foi oficialmente reconhecida como esposa e primeira-dama, o motivo: não se enquadrava no modelo de mulher e esposa na conservadora sociedade patriarcal de Assunção. Jovita não foi aceita como Voluntária da Pátria no exército brasileiro, motivo: era mulher. Desse modo, analisamos como as relações de gênero estabelecidas com estas sujeitas no contexto da Guerra refletem construções simbólicas e usos do feminino vinculadas aos

1 Utilizamos a denominação Guerra do Paraguai/Guerra Guasu pois nos propomos a analisar este evento dentro de uma perspectiva múltipla com o olhar voltado para a diversidade de produções historiográficas produzidas nos distintos países envolvidos, deste modo, refletindo sobre os diferentes olhares e os variados sujeitos.

interesses político/militares das elites patriarcais dominantes nas duas sociedades em questão.

Para tal reflexão usamos das concepções de Joan Wallach Scott (1995) para definir as relações de gênero e verificar como essas se refletiram nas vivências de Jovita e Elisa e de como os preceitos patriarcais, defendidos pelas elites dominantes, procuraram impor um modelo ideal de mulher apontando os papéis e espaços caracterizados como femininos. Ao longo da análise verificamos que ambas as sujeitas representavam o oposto do que se esperava para uma mulher no século XIX, portanto foram alvo de críticas e repreensões. Contudo, suas imagens também foram exploradas pelas mesmas elites na busca de manter o poder hegemônico, desse modo representações das sujeitas foram forjadas fazendo delas ora heroínas ora mulheres de má reputação, conforme convinha aos interesses vigentes.

Concentramos nossa análise em fontes biográficas de distintas autorias e publicadas nestes últimos dez anos. Em função das rememorações dos 150 anos do início e do término da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu tivemos uma considerável e importante produção acadêmica e não acadêmica a respeito do tema. E entre as várias discussões que vieram à tona estão as produções biográficas de sujeitos e sujeitas que de alguma forma fazem parte da história e das memórias da Guerra. Estas recentes biografias incluíram os nomes de Elisa Alicia Lynch e Jovita Alves Feitosa, nos dando a base para a análise das nossas sujeitas².

2 Seleccionamos para esta análise duas biografias de cada sujeita, priorizamos uma obra construída por historiadores/as e outra elaborada por pesquisadores de demais áreas ou romancistas. Para Elisa Lynch seleccionamos a obra *Elisa Alicia Lynch: La madame em su contexto* (2020), produzida pelas autoras Anahí Soto Vera e Paola Ferraro, elas são duas jovens pesquisadoras de História, Ciências Sociais e Humanidades e a obra *Mujer Apestada: Madame Lynch, el Mariscal López y la Guerra del Paraguay* (2015), escrita por Borja Loma Barrie que é escritor e romancista. Para Jovita Feitosa utilizamos a livro do historiador José Murilo de Carvalho: *Jovita Alves Feitosa: Voluntária da pátria, Voluntária da morte* (2019) e a publicação da pesquisadora e professora em Educação Kelma Matos: *Jovita Feitosa* (2016).

Quanto ao uso da biografia como fonte para a análise histórica entendemos que é essencial contextualizarmos as sujeitas no seu tempo e espaço compreendendo os acontecimentos e a realidade política e social que as cercavam. Desse modo, com referência em Pierre Bourdieu (1986) não pretendemos abordar as biografias como trajetória histórica e real das sujeitas, mas sim a partir das biografias e da contextualização das personagens em suas sociedades, verificar como as relações de poder culturalmente instituídas procuraram estabelecer modelos e submeter Elisa e Jovita aos padrões forjados pelas elites dominantes.

De outra parte, tal estudo pretende, não somente, dar visibilidade às sujeitas mulheres da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu, como também pretende valorizar as lutas e resistências femininas que permanecem vivas nas memórias e que na atualidade se tornam referência na busca por espaços e reconhecimentos do papel das mulheres como sujeitas históricas.

Gênero, patriarcado e o poder

A estrutura basilar para a organização das sociedades latino-americanas a partir da colonização europeia, fosse ela portuguesa ou espanhola, esteve vinculada a relações de poder onde o sujeito masculino exerce a hegemonia sobre o feminino e sobre as masculinidades subordinadas, a exemplo dos homens escravizados, homens negros e indígenas, filhos e meninos. Portanto, há uma complexa teia de relações de poder que coloca no topo da pirâmide o homem branco, europeu ou de descendência europeia, detentor de poderes políticos, possuidor de patrimônios ou capital financeiro.

Esse modelo de sociedade que persiste até a atualidade vem sendo questionada há décadas, pelos movimentos feministas e grupos de resistência negras/os e de LGBTQIAPN+, pois ao mesmo tempo que centraliza a masculinidade hegemônica inferioriza as

sujeitas femininas, os trejeitos femininos e os homens que não se enquadram na categoria dominante.

Portanto, estamos diante de uma sociedade patriarcal, definida pelo antropólogo português Miguel Vale de Almeida “[...] como uma organização de gênero na qual a masculinidade hegemônica define-se a partir da inferioridade do feminino e das masculinidades subordinadas” (ALMEIDA apud SILVA FILHO, ALMEIDA, 2024, p. 105). Analisamos que uma das formas de sustentar o patriarcado é submetendo seus/suas sujeitos/as a uma classificação binária dividindo-os/as em homens e mulheres de acordo com os estereótipos e características consideradas masculinas e femininas.

Desse modo, cabe caracterizar o que se entende socialmente por masculino e feminino, dentro do contexto do patriarcado, e por quais motivos um se sobrepõe ao outro. A principal forma de categorização é pelo sexo, pautado em um discurso biológico, logo distinguindo homem de mulher de acordo com seus aparelhos reprodutores, portanto é homem o indivíduo que possui o pênis e testículos e mulher a indivíduo que possui seios, vagina, útero, ovários. Somada às características biológicas estão os estereótipos culturalmente estabelecidos como próprios do masculino e do feminino, sendo entendido como masculino a virilidade, a capacidade racional e a força física, enquanto seriam características do feminino a emotividade, o sentimentalismo, a fragilidade física e a maternidade.

Cristina Scheibe Wolf e Rafael Araújo Saldanha analisaram que a primeira categoria de estudos a ser utilizada para diferenciar homens de mulheres foi o sexo, portanto “A subordinação das mulheres era atribuída a seu sexo, que por sua vez era uma diferença considerada natural.” (2015, p. 33). Desse modo, há uma naturalização dos estereótipos femininos que reforçam a fragilidade física e a dependência, submetendo as mulheres à suposta proteção masculina.

Entendemos que essa relação desigual de gênero, pautada na categoria sexo, foi basilar para as relações de poder dentro da sociedade patriarcal na qual as nossas personagens Elisa e Jovita se inserem, pois as características físicas e biológicas são utilizadas para diferenciar homens de mulheres e legitimar o poder deles sobre elas. Nesse sentido, analisamos gênero enquanto um indicador de “‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). Portanto, existe na sociedade patriarcal uma construção social das identidades masculina e feminina que toma como referencial as distinções biológicas dos corpos.

Assim as relações de poder patriarcal, que também são definidas por relações de gênero, determinam culturalmente os papéis, espaços e comportamentos sociais distintos para homens e mulheres. Aos homens cabe o comportamento viril, protetor e provedor, ocupando sempre os espaços públicos nos papéis de administrar, governar e lutar se necessário. Quanto às mulheres, espera-se um comportamento de subordinação e obediência, ocupando os espaços privados, assumindo o papel de cuidado com a família e com a casa, que se resume em cuidar da educação dos filhos, da alimentação, da vestimenta e dos doentes.

Fugir a essas regras no contexto do século XIX poderia ter um alto preço, principalmente para mulheres como Elisa e Jovita que contrapunham os valores patriarcais abalando as relações de poder hegemônicas.

A Guerra do Paraguai/Guerra Guasu

Ao que se refere as relações entre os países do cone Sul da América Latina, na segunda metade do século XIX, encontravam-se desestabilizadas criando um contexto de atrito. Desde que ocorreram as independências políticas dos vice-reinos espanhóis

e da colônia portuguesa iniciaram-se tensas negociações entre as jovens nações em busca da consolidação das fronteiras e o acesso a livre navegação pelos rios da Bacia Platina.

Internamente os países recém-formados enfrentavam disputas políticas de grupos divergentes. No Brasil, liberais e conservadores rivalizavam nas eleições buscando a maioria na bancada dos deputados. A Argentina, com poder centralizado na elite de Buenos Aires, enfrentava sérias questões com os federalistas das províncias do Norte. O Uruguai após a Guerra da Cisplatina (1825-1828) tornou-se uma nação independente, mas não deixou de ter seus conflitos internos entre dois grupos, que viriam a compor os partidos Blanco e Colorado. Os blancos são identificados como conservadores e defensores dos interesses das elites rurais, enquanto os colorados são caracterizados como um grupo de tendência liberal, portanto antagonizaram diversas disputas na política uruguaia do século XIX.

Enquanto as nações buscavam lidar com suas dissidências internas, também era necessário resolver as querelas externas, importantes para a consolidação de seus Estados nacionais nos âmbitos político e econômico. O Brasil tinha interesse em firmar suas fronteiras ocupando terras para além do rio Apa, avançando em direção ao Paraguai na região da então província de Mato Grosso, por outro lado necessitava negociar com as autoridades paraguaias a livre navegação pelo rio Paraguai a fim de facilitar a comunicação do Rio de Janeiro com Cuiabá, capital do império e capital da província de Mato Grosso, respectivamente. Portanto, havia uma tensão entre essas nações que necessitava de acordos, especialmente porque a área de terras das quais o Brasil se aposava era também reivindicada pelo Paraguai como sendo suas.

De outra parte, o Paraguai além de procurar resolver as questões fronteiriças, precisou lutar pela livre navegação na Bacia Platina, muitas vezes dificultada pela Argentina, bem como, buscava a

alternativa portuária mais viável para seu comércio com o exterior. No início da década de 1860 o governo paraguaio negociava com as autoridades uruguaias o acesso ao porto de Montevideu.

Mas, é também nesse período que o Uruguai enfrentava uma acirrada disputa política. O então governo de Bernardo Prudencio Berro, principal líder do Partido Blanco, vinha sendo ameaçado pelos partidários colorados liderados por Venancio Flores. Cabe destacar que Flores tinha o apoio do império brasileiro e este, por sua vez, esperava em troca manter os privilégios dos estancieiros e criadores de gado do Rio Grande do Sul que ocupavam vastas pastagens do Uruguai.

Em vista disso, o Brasil, em agosto de 1864, envia tropas em favor dos insurgentes e contribui para a derrubada do governo blanco do Uruguai. Contudo, foi uma ação que prejudicou as negociações do Paraguai para o uso do porto de Montevideu, pois logo ficou impedido de acessá-lo. Sendo assim, Solano López reage ordenando o aprisionamento do navio brasileiro Marquês de Olinda que trafegava pelo rio Paraguai, ficando este episódio considerado o estopim de um dos mais longos e sangrentos conflitos vivenciados na América do Sul, iniciando em dezembro de 1864 e findando em março de 1870.

A contenda envolveu quatro nações, de um lado se posicionaram o Brasil, Uruguai e a Argentina formando uma aliança contra o Paraguai. No total sucumbiram em torno de 150 a 200 mil vidas. O Paraguai foi o mais afetado: perdeu em torno de 40% do seu território. O número de mortos para este país é controverso, para o autor Leslie Bethell (1995) foram em torno de 50 a 80 mil vidas (15% a 20%), mas para Luc Capdevila (2010) teria sido em torno de 60% da população.

Presume-se que o império brasileiro não esperava um conflito dessa proporção, pois não estava suficientemente preparado com soldados. De acordo com o historiador Francisco Doratioto (2002),

o Brasil em 1864 contava com um pouco mais de 18 mil efetivos do exército em comparação com o Paraguai que somava 77 mil efetivos. Logo, foi necessário ao governo imperial tomar medidas para aumentar esse contingente incentivando o alistamento dos homens da Guarda Nacional e homens civis como voluntários para o exército.

Em 07 de janeiro de 1865 foi publicado o Decreto n. 3.371 criando Corpos para o serviço de guerra em circunstâncias extraordinárias denominados de Voluntários da Pátria. Para incentivar os homens a se alistarem, o próprio imperador D. Pedro II se pronunciou como o Voluntário n. 1, posou para fotografias com seu traje militar construindo uma figura patriótica.

O Decreto convocando voluntários se tornou notícia nos jornais e periódicos de todo o país chamando a atenção da população. Chamava a atenção também as vantagens oferecidas aos voluntários como o pagamento de um soldo, gratificação quando dessem baixa, promessas de terras e preferência para os empregos públicos. Sabe-se que grande parte dos praças não receberam tudo que lhes foi prometido, o próprio soldo que era uma quantia diária em dinheiro geralmente era pago com atraso deixando muitos soldados sem recursos até mesmo para se alimentarem suficientemente.

Contudo, em 1865 ainda não se tinha previsão de que a guerra duraria mais do que o esperado e de que a realidade não condizia com os belos discursos patrióticos, portanto havia um grande entusiasmo para fazer parte dos Corpos que partiam rumo ao Sul para defender os interesses da nação. Foi nesse contexto de entusiasmo que Jovita Alves Feitosa, na província do Piauí, recebeu a notícia de que o país precisava de voluntários no exército e não hesitou em procurar o alistamento.

Jovita Feitosa: entre o heroísmo e o apagamento

Por mais de um século o nome de Jovita andava esquecido e provavelmente poucos a conheciam, mas em 2013 seu nome apareceu no Projeto de Lei n. 3683/12, da deputada Sandra Rosado (PSB-RN) que solicitava a inclusão do nome de Jovita Alves Feitosa no Livro dos Heróis da Pátria³. A escolha não foi por acaso, a história da jovem Jovita de dezessete anos de idade, nascida no interior do Ceará e que se disfarçou de homem para se alistar como Voluntária da Pátria em Teresina, no Piauí desperta a atenção atualmente pela sua luta e coragem em seguir seu propósito contrariando e enfrentando uma estrutura de poder patriarcal que determina os espaços e papéis femininos.

Portanto, é uma escolha intencional que vai além do espírito patriótico que porventura a jovem teve, mas vai ao encontro do que Jovita representa enquanto mulher na luta por espaços e funções que eram exclusivos de homens. Jovita se negou a cumprir os papéis que lhe foram determinados, entendidos como “serviços próprios do seu sexo” se posicionado firmemente que para estes trabalhos ela poderia ter ficado na sua terra onde faria tudo isso (*Traços biográficos da heroína brasileira Jovita Alves Feitosa*, 1865, p. 25). Jovita, mesmo que não tenha sido seu objetivo, se opôs a divisão binária que naturaliza as funções femininas e masculinas, ela buscava algo diferente para a sua vida, estava disposta a lutar como soldada e defender a sua pátria desempenhando um papel que era tido como exclusivamente masculino.

Em 2017 a proposta da deputada foi sancionada e Jovita Alves Feitosa se tornou heroína da pátria sob a Lei n. 13.423 de 27 de março de 2017⁴. Seu nome de nascença Antônia Alves Feitosa

3 Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=541192>. Acessado em: 04 jul. 2025.

4 Para acessar a Lei, conferir: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13423.htm. Acessado em: 04 jul.2025.

quase não era utilizado, pois desde cedo teria recebido o apelido de Jovita e foi assim que ela se identificava e ficou conhecida.

Jovita Alves Feitosa nasceu em Brejo Seco no Ceará, em 1848. Por volta dos doze anos de idade perdeu sua mãe, e o pai resolveu entregá-la aos cuidados de um tio que residia em Jaicós, no interior do Piauí. Seu tio era interessado nos assuntos políticos e sempre que podia ia à barbearia para ler os jornais. E ao retornar conversava com Jovita sobre as últimas notícias, foi assim que Jovita ouviu do alistamento de voluntários para lutar na Guerra (MATOS, 2016). Contudo, soube que era somente para homens, então pegou roupas e um chapéu de seu tio, cortou seus cabelos com uma faca, se vestiu de homem e partiu junto com os demais para se apresentar em Teresina, em julho de 1865.

Não avisou a ninguém, nem mesmo ao seu tio, e partiu com o grupo de homens para o alistamento, aparentemente era somente mais um jovem de dezessete anos indo se alistar. Houve quem estranhasse o seu jeito feminino, ainda assim se alistou e somente após já estar instalada junto com os demais voluntários é que foi descoberta (MATOS, 2016).

Uma mulher na feira desconfiada dos furos nas orelhas, apalpou seus seios e constatou que se tratava de uma mulher. Jovita, foi denunciada e por conseguinte interrogada pelo Dr. Freitas sobre seus motivos para ter agido daquela forma e Jovita, confiante, respondeu que queria lutar na Guerra. Freitas ficou impressionado com a atitude da moça que parecia muito firme na sua decisão, por isso lhe perguntou caso o governador a recusasse se aceitaria ir ao sul buscar outros trabalhos condizentes com seu sexo ao que teria respondido que somente em último caso.

Dr. Freitas prometeu escrever uma carta ao Ministro da Guerra para tratar do voluntariado de Jovita, mas que ela retornasse à sua casa. Jovita retornou, conversou com seu tio que tentou persuadi-la a desistir, mas nada parecia desanimá-la do seu propósito e retornou com o próximo grupo de voluntários.

Com tanta insistência e convicção da moça o governador da província aprovou seu alistamento, afinal demonstrava mais ânimo que muitos homens. Recebeu as insígnias de Segundo Sargento, foi incorporada ao 2º Corpo de Voluntários do Piauí e participou dos treinamentos⁵.

Figura 1: Jovita Alves Feitosa



Fonte: DOCKHORN, SQUINELO, 2024, p. 87.

5 O autor Johny Santana de Araújo em seu artigo *A guerra do Paraguai e a construção da imagem de uma voluntária da pátria: o caso Jovita Alves Feitosa (1865-1867)*, analisou que “Jovita apareceu em um momento-chave” para o presidente da Província do Piauí, Franklin Américo de Meneses Dória, pois ocorria uma queda nos alistamentos de voluntários, desse modo, o uso da propaganda e de um ícone como Jovita, digna de representar a causa militar, favoreceu o aumento nos alistamentos, transcendendo as expectativas (ARAÚJO, 2022, p. 111).

Logo Jovita virou notícia de jornal e assunto de escritores, houve elogios quanto ao seu espírito patriótico, mas também críticas uma vez que sua atitude rompia com o ideal feminino socialmente imposto que entendia que o papel da mulher é se dedicar aos cuidados da casa e dos filhos. Entre elogios e críticas, Jovita foi se tornando conhecida e admirada.

Em biografia escrita à época (1865) por um autor que se identificava como Um Fluminense, lê-se “É sobremodo notável que no sexo feminino, onde naturalmente se aninham o medo e o pavor, apareça esta exceção à regra geral, encarando com verdadeiro denodo e coragem os rigores de uma guerra!” (*Traços biográficos da heroína brasileira Jovita Alves Feitosa*, 1865, p. 20). Observa-se no relato da época a naturalização da mulher enquanto um ser frágil que tem medo e pavor, portanto Jovita era uma exceção à regra quanto às características identificadas como próprias do feminino. Um Fluminense apesar de admirar a atitude de Jovita nos deixa evidências de uma divisão binária que naturaliza nas mulheres qualidades que as inferiorizam em relação aos homens.

Na viagem rumo ao Rio de Janeiro passaram por várias províncias onde Jovita foi convidada para participar de eventos, foi presenteada e homenageada. De acordo com Carvalho (2019, p. 8) foi um percurso “triunfal” com paradas em São Luís, Recife, Paraíba (hoje João Pessoa) e Salvador.

Sua imagem passou a ser usada como instrumento de propaganda a favor do alistamento. A determinação de uma jovem mulher disposta a ir à Guerra e defender sua pátria serviu como um bom apelo aos homens desencorajados. Ao longo de sua viagem, por onde cruzou identificou-se o uso da jovem para fins político/militares, por meio de espetáculos em honra a ela que atraíam um grande público, oportunamente políticos se projetavam e poemas patrióticos eram declamados.

Em Pernambuco teve espetáculo no teatro e declamação de poesia em sua homenagem. A letra do poema, escrito pelo poeta cearense João Franklin da Silveira Távora, exaltava a coragem de Jovita, mas suas palavras denunciavam, talvez, o real sentido do poema: atrair homens para o voluntariado, “Bato palmas à nobreza/ De quem conhece o dever;/ Aplaudo a ardente bravura/ Do homem que o sabe ser; [...]” (CARVALHO, 2019, p. 36). Se em vários versos a exaltação a Jovita era o tema principal, em outros certamente o objetivo foi levantar o ânimo dos homens para o alistamento, inclusive lembrando-os sutilmente do seu “dever” para com a pátria.

Do mesmo poema analisamos uma passagem que faz referência a Jovita, em geral os versos dirigidos a ela mencionam os traços femininos: “O que me espanta é a força/ De um feminil coração,/ É ver num peito de corça/ Brio, valor de leão!/ E sob a forma delgada/ De uma mulher delicada/ Ver um’alma alimentada/ Do fogo de uma explosão!” (CARVALHO, 2019, p. 37). Neste trecho Jovita é a corça, um animal que em geral é a presa, portanto Jovita sendo uma mulher recebe atributos de fragilidade, de delgadeza e delicadeza, explicitando as características tidas como femininas que se contrapõe a ideia da virilidade masculina.

Em outro trecho menciona-se sua desenvoltura que é comparada à de um rapaz: “[...] É coisa que maravilha/ Partir risonha à guerrilha/ Ingênua, modesta filha/ Qual desenvolto rapaz!” (CARVALHO, 2019, p. 37), sinalizando que quem vai à guerra é o rapaz ou o homem, portanto a jovem é comparada a um rapaz, entendendo-se que tem as qualidades para poder ser uma soldada.

Apuramos que os poemas que exaltavam Jovita eram ao mesmo tempo poemas que convocavam os homens para o seu dever de defender a pátria, portanto são estratégias que usaram da figura de Jovita para fins de alistamento masculino, como analisamos neste outro poema de autoria de João Nicodemos:

“Quem da honra surdo ao brado,/ Se furta ao sacro dever;/
Quem prefere, desairado/ Como egoísta viver/ A ser filho de-
dicado./ Jovita um exemplo dá/ A esses homens de borra,/ Em
quem melhor ficará,/ Em vez de farda e de gorra,/ Uma saia de
bambá” (CARVALHO, 2019, p. 89).

Nestes versos os homens não somente são convocados para a guerra, mas a masculinidade daqueles que supostamente fogem ao seu dever é ridicularizada quando o autor diz que neles ficaria melhor uma saia de bambá, uma vestimenta tradicionalmente feminina. Analisamos que a figura feminina e as características tidas como femininas são simbolicamente utilizadas como atributos inferiores para desqualificar os homens que não se dispunham a lutar.

A exploração da popularidade de Jovita se deu em diferentes dimensões, fotografias da jovem eram vendidas, pois muitos desejavam ter a lembrança de uma figura tão icônica, assim fotógrafos aproveitaram a ocasião para vendê-las. Por vezes a fotografia servia de presente, como se fosse um cartão postal. Uma de suas fotos chegou às mãos de Alfredo d’Escagnolle Taunay, que se encontrava no palco de guerra. Sobre ela Taunay escreveu suas impressões:

Chegaram os retratos do Viegas, o meu antigo inspetor, e da interessante Jovita que me pareceu muito engraçada nos seus trajes de primeira Sargenta. Entretanto Polidoro, como homem de muito juízo e bom censo, fez muito bem não consentindo na partida daquela patriota como soldado. O papel de enfermeira para a mulher que queira dedicar-se é o mais elevado e nobre possível; concilia a dedicação e a conveniência, a abnegação e a dignidade. A piauiense devia considerar tudo isso e em lugar de seus instintos belicosos, lembrar-se de que para uma mulher é mais nobre sanar feridas do que as abrir. (TAUNAY apud DOURADO, 2005, p. 85)

Quanto mais Jovita e sua atitude se popularizaram, mais os homens das elites se preocupavam em reafirmar os papéis e espaços femininos. Como uma espécie de ameaça, Jovita desequilibrava

as relações de poder quando terminantemente se opunha aos papéis femininos e quando outras jovens e mulheres a tomavam como um exemplo a ser seguido⁶.

Jovita desconstruía o “significado” do que é ser mulher no contexto patriarcal, esse significado, que de acordo com Scott, é construído a partir do modo como a sociedade representa os gêneros, serve-se dele para articular as relações sociais ou construir significado de experiência. Identificamos, desse modo, uma representação do gênero feminino como sendo aquele mais frágil, incapaz de suportar a dureza e a violência de uma guerra, uma representação articulada para sujeitar as mulheres, em especial Jovita, à condição de cuidadora.

Assim, mesmo sendo prestigiada e elogiada por onde passava ao chegar no Rio de Janeiro recebeu a notícia de que não poderia seguir para a Guerra como soldada, o exército não admitia mulheres. A informação chegou por meio de uma carta da secretaria do exército onde se relatava não haver lei ou regulamentos que admitissem mulheres nos Corpos do Exército, da Guarda Nacional ou dos Voluntários da Pátria, portanto, segundo o que constava na carta não poderia seguir como praça, mas

[...] sim como qualquer outra mulher das que se admitem a prestar junto aos corpos em campanha os serviços compatíveis com a natureza do seu sexo, serviços cuja importância podem tornar a referida voluntária tão digna de consideração, como de louvores o tem sido pelo seu patriótico oferecimento: o que declaro a V. S. para seu conhecimento e governo. (CARVALHO, p. 28)

Jovita já havia se posicionado, quando foi interrogada no Piauí, que não tinha intenção de prestar serviços de cuidado, mas

6 Matos (2016, posição 198) aponta que outras moças procuraram se alistar tomando Jovita como exemplo, contudo também tiveram seus pedidos negados. Teriam sido elas “dona Mariana Amélia do Rego Barreto, em Pernambuco; dona Joana Francisca Leal Sousa, no Rio Grande, e mais uma em Alagoas, não identificada.”

sim de seguir como soldada, e firme permaneceu no seu ideário não aceitando as condições que tentavam lhe impor. Procurou falar pessoalmente com o ministro da Guerra para lhe expor suas intenções, mas não foi recebida. E aos poucos o sonho de Jovita se tornava um pesadelo, destituída de seu posto de Segunda Sargento, viu seu nome sendo difamado com alegações de que pretendia seguir com os soldados porque era a amante de um deles, mas se assim fosse poderia ter aceito a condição de seguir “como qualquer outra mulher”, mas Jovita não o fez.

As mulheres que seguiam os voluntários eram esposas, mães ou vivandeiras e ajudavam com os feridos e demais cuidados, mas não era o que Jovita buscava para si, ela buscava algo a mais daquilo que vivenciava em seu mundo. Jovita desejava ir à Guerra para lutar, acreditava que havia inimigos da pátria a serem derrotados e era isso que ansiava.

Se ela foi ou não para a Guerra não se sabe ao certo, de acordo com Carvalho as fontes indicam que teria voltado a sua terra, mas possivelmente não foi mais aceita pelo seu pai e pelo tio, portanto retornou ao Rio de Janeiro onde havia conhecido um engenheiro galês chamado Guilherme Noot com o qual passou a ter um relacionamento.

Após esses fatos não se falou mais em Jovita, correram algumas especulações de que teria se tornado uma prostituta, “uma elegante do mundo equívoco” como Carvalho (2019, p. 103) conseguiu apurar em suas fontes, até que em 1867 os jornais noticiaram a sua morte. A jovem teria sido encontrada morta, supostamente cometera suicídio após ter sido abandonada por Noot, que retornava à Europa deixando-lhe apenas um bilhete de despedida, escrito em inglês.

Vários jornais noticiaram sua morte trágica por suicídio e de alguma forma passaram a reforçar o estereótipo feminino de fragilidade e incapacidade de suportar eventos traumáticos e provas.

Se por um lado Jovita foi objeto político/militar com propósito de arregimentar voluntários, por outro lado era preciso apagar a vergonha imposta por Jovita aos homens. Nas palavras de um autor anônimo da *Semana Ilustrada*, em 17 de setembro de 1865, que analisou a complexidade que era a figura de Jovita no seu tempo, lê-se “[...] que brasileiro haverá por aí que não corra a alistar-se como voluntário envergonhado de haver sido precedido por uma menina frágil de corpo, mas valente de ânimo.” (CARVALHO, 2019, p. 126), para apagar a vergonha dos homens, do masculino e da virilidade feridos, era preciso apagar Jovita, assim com sua deposição do cargo de Segundo Sargento Jovita foi apagada, não se falou mais na heroína, a cartada final será sua morte por suicídio aos dezenove anos de idade, transformando-a na “heroína trágica”.

Para Carvalho a figura de Jovita passou por diversas apropriações, transformada em heroína, foi seguida pela sombra da imagem da prostituta e, após sua morte, se tornou a heroína trágica. São visões contrastantes que marcam a jovem: “Jovita já não é só ela, é também as apropriações que dela se fizeram e se continuarão a fazer [...]” (CARVALHO, 2019, p. 123) E para nós hoje, 160 anos após, quem terá sido Jovita? Uma questão que suscita várias respostas, para Carvalho, Jovita foi uma mulher “polissêmica, aberta a múltiplas leituras”, para Matos, ela foi uma mulher à frente de seu tempo.

A autora Matos, em sua narrativa, buscou valorizar os atos de Jovita e trouxe um desfecho diverso daquele apresentado pelos jornais da época que anunciaram seu suicídio. A pesquisadora aponta controvérsias nas versões dadas para a morte da moça, pois há versões que mencionam um incêndio que teria consumido a casa onde estava Jovita e seu corpo teria sido encontrado carbonizado, com um punhal no peito assinalado seu suicídio. No entanto, a ocorrência desse incêndio não é mencionada em outras explicações e sim que Jovita teria sido encontrada sem vida, sobre uma cama, com um punhal em seu peito. Contudo, ainda que não tenha

havido um incêndio pouco se sabe sobre a identificação do corpo como sendo de fato de Jovita o que se sabe é que procurou-se reforçar a notícia da sua morte encomendando uma missa de sétimo dia que foi anunciada nos jornais. Para Matos (2016, posição 474) o suicídio de Jovita serviu para reforçar a ideia de que “uma mulher não poderia ter tanta força e tanto flego, e ser tão heroína assim”.

Portanto, diante das dúvidas que podem ser levantadas a respeito do suicídio de Jovita, Matos dá vida a uma outra versão: a da Jovita que foi para a Guerra sem o consentimento das autoridades, que lutou nos campos de batalha, como fora desde o início o seu desejo.

Elisa Lynch: concubina ou primeira-dama?

Jovita não foi a única mulher que lutou para ocupar espaços e ter direitos que não lhes eram concedidos. No Paraguai havia também uma mulher que assim como Jovita, e tantas outras⁷, era uma exceção, não se enquadrava nos padrões culturais femininos estabelecidos pela sociedade patriarcal assuncena. Não eram mulheres iguais na sua origem, cultura ou condição social. Enquanto Jovita era uma moça nascida no interior da região Nordeste, proveniente de uma família pobre, com pouca escolaridade, apresentando traços indígenas e africanos, Elisa Alicia Lynch era uma mulher

7 Ao mencionarmos “e tantas outras” estamos nos referindo a tantas outras mulheres do contexto Jovita Feitosa e Elisa Lynch que também foram protagonistas na busca por espaços e direitos que eram de exclusividade dos homens, que lutaram nos campos de batalha e enfrentaram as adversidades da Guerra mesmo quando esta era associada a masculinidade. A exemplo podemos citar Florisbela, também conhecida como Maria, que esteve no front, demonstrou grande bravura lutando contra o adversário e salvando vidas; Ana Néri que ajudou a cuidar de doentes e feridos; a preta Ana, que lutou nos campos e socorreu os feridos (a despeito da referência à raça e ao apelido recebido de Ana Mamuda vislumbramos a possibilidade de discutir o preconceito e subalternização da mulher negra, no entanto foge do nosso objetivo nesse trabalho); Francisca Cabrera, mulher paraguaia, que lutou bravamente contra o inimigo (DOURADO, 2002). É uma pequena mostra da presença feminina nos campos de batalha contradizendo a ideia da guerra enquanto espaço de virilidade, exclusivo dos homens. No entanto, são muitas mais, sabe-se que grande parte das mulheres que estiveram no conflito ou mesmo as que deram sua contribuição longe das batalhas permaneceram no anonimato.

branca, nascida na Irlanda, que teve educação provavelmente em convento, pois era importante para contrair casamento, mas também teve uma infância com perdas e dificuldades.

Elisa Alicia Lynch nasceu possivelmente em 1833, portanto cresceu num período em que a nação irlandesa passava por fome e doenças. Não obstante, sua mãe ficou viúva com três filhos pequenos sob seus cuidados. Não era uma situação fácil para uma mulher do século XIX, em um contexto de penúria, assim, casou-se novamente. Elisa Lynch teve educação formal e aos dezesseis anos contraiu matrimônio com Xavier de Quatrefages, um médico do exército francês de 34 anos.

Figura 2: fotografia de Elisa Alicia Lynch



Fonte: SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 18

Pouco se sabe sobre os primeiros anos de vida de Elisa Lynch, mas a perda de seu pai e a situação econômica da Irlanda, cujas colheitas não foram boas, a presença da fome e das doenças nos denunciavam uma infância com dificuldades. Nesse caso, o casamento com Quatrefages pode ter sido um recurso para Elisa ter o amparo necessário.

Foi um casamento realizado na tradição protestante, mas tudo indica que os superiores de Quatrefages não foram comunicados, afinal casar-se com uma irlandesa, portanto, oriunda da Grã-Bretanha, poderia prejudicar a carreira do oficial francês. Após o casamento partiram para a Argélia, no continente africano, à época colônia francesa onde Xavier de Quatrefages exerceria sua função de médico do exército.

Argélia era desconhecida para Elisa que precisou se adaptar a uma nova terra, com costumes adversos, e a sua estranha vida de casada, pois o casamento mais parecia um artifício para Quatrefages ter consigo uma amante privada. Elisa também precisava lidar com os rompantes temperamentais de seu marido, este parecia ter dificuldades de encarar situações em que algo não saía conforme o planejado, mesmo que fosse algo insignificante, Quatrefages se irritava e por vezes arremessava objetos à parede ou ao chão, segundo os escritos de Barrie (2015).

Passado algum tempo a saúde de Elisa foi afetada, ao menos foi esta a justificativa dada por ela para deixar a Argélia e seu marido e retornar à Europa. Assim, aos dezenove anos Elisa voltou à Europa, instalou-se na França onde viviam sua tia e uma família amiga.

Poucos anos depois Xavier de Quatrefages casou-se novamente, desta feita com uma francesa, o que deixa transparecer que o casamento com Elisa Lynch nunca havia sido oficializado junto ao governo francês.

Por outro lado, Elisa quando retornou à Europa vivenciou o desafio de ser uma mulher separada no século XIX. O estigma da

mulher separada e as limitações socialmente impostas para prover seu próprio sustento expunham as mulheres ao desamparo, desse modo, submetida ao julgamento social, Elisa foi muitas vezes retratada como uma cortesã ou prostituta, apesar de não haver evidências concretas para isso. Considerando a vulnerabilidade a qual estava exposta e a necessidade de sobrevivência, não nos causa estranheza que Elisa tenha vivido como cortesã na França.

Para Barrie, Elisa teria se juntado a associação de mulheres organizada pela imperatriz Maria Eugenia de Montijo, esposa do imperador Napoleão III, com objetivo de proporcionar às mulheres associadas a possibilidade de estudarem, aprenderem ofícios e de se tornarem independentes. E, de acordo com o autor, foi nesse contexto que Elisa teria conhecido Francisco Solano López, à época filho do presidente do estado paraguaio, os dois teriam se visto pela primeira vez no palácio quando acontecia o encontro das iniciantes da associação com a imperatriz. Naquele dia, Solano López também estava no palácio na tentativa de se encontrar com o imperador.

De outra parte, as pesquisadoras Soto Vera e Ferraro apontam que não se sabe como e por meio de quem Elisa e Solano teriam se conhecido. Sabe-se que foi entre janeiro e fevereiro de 1854 quando Solano López liderava uma delegação que havia saído do Paraguai em junho de 1853 rumo à Europa. A delegação buscava estreitar relações da jovem nação paraguaia com as nações europeias a fim de buscar o reconhecimento da sua independência e importar tecnologias como estradas de ferro, armamentos, e profissionais que ajudariam na modernização do país.

Para as autoras supracitadas, é provável que Elisa estivesse em uma situação de fragilidade social que seria superada quando conheceu Solano López. Elisa tinha entre vinte e vinte e um anos de idade e logo que conheceu López começou a acompanhá-lo em sua expedição passando a ser apresentada como “la enamorada

del ministro López” (SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 30). Para Soto Vera e Ferraro ficou evidente que ambos foram atraídos um pelo outro. Afinal, o que teria impulsionado Elisa a abandonar tudo e partir para uma terra distante e desconhecida? Na sua condição de órfã de pai, casada com um médico militar francês que não a assumiu diante das autoridades, portanto não era casada, nem solteira, oriunda de uma família irlandesa empobrecida, pode-se confirmar que havia uma esperança de conseguir segurança econômica e social, mas também que havia um grande amor, que os anos de guerra puderam confirmar.

Em outubro de 1854, Elisa conseguiu uma “separação de bens”, nas palavras de Barrie, com o antigo marido Xavier Quatrefages, era um documento que dava liberdade sobre seu patrimônio e seu futuro, contudo não a deixava solteira. Estranhamente, como sinalizado anteriormente, Quatrefages teria se casado novamente.

Na sucessão dos acontecimentos, em novembro daquele ano Elisa partiu com Solano para Buenos Aires. Ela estava grávida e o primeiro filho do casal, Juan Francisco ou Panchito como o chamavam, nasceu na Argentina em fevereiro de 1855, somente após, partiram para o Paraguai.

Depois de mais de um ano fora do seu país e da sua casa, Solano retorna trazendo consigo uma mulher estrangeira e separada, gesto desafiador, cujas implicações serão maiores sobre Elisa que enfrentou o julgamento e a rejeição da família e da elite tradicional de Assunção.

Parte da sociedade paraguaia, composta por elites de ascendência espanhola, procuravam manter as tradições da família patriarcal, se bem que, de acordo com Bárbara Potthast, menos da metade da população vivia de acordo com esse modelo (POTTHAST, apud SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 40). Desse modo, Don Carlos Antonio López e sua esposa Juana Pabla Carrillo, pai e mãe de Solano López, presidente e primeira-dama do Paraguai,

iniciaram um projeto de “civilização” onde procuravam não apenas uma mudança material, mas uma aproximação com o Vaticano e as tradições católicas com a intenção de expandir a influência da Igreja Católica na vida familiar e, claro, no matrimônio.

Essas circunstâncias implicaram numa total indiferença da família de Solano para com Elisa e o neto, de acordo com as autoras: “Ni los periódicos ni los documentos oficiales la mencionaban a ella, ya que la consideraban totalmente contraria a la decencia y la moral que se pretendía establecer en la alta sociedad asuncena.” (SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 40). Elisa era entendida como sendo o oposto do que se pretendia estabelecer como sendo o padrão ideal de mulher. O paradigma da família patriarcal estabelece o seu início por meio do casamento, encabeçada pelo homem que tem submetidos a si a mulher e os filhos. Elisa supostamente não poderia se casar porque já havia sido casada, era proveniente da tradição protestante em oposição à tradição católica, chegou carregando nos braços um filho, então não passava aos olhos da sociedade de uma acompanhante de luxo, uma amante, tão somente.

A irmã de Solano teria relatado que o pai Carlos López considerava Elisa “uma concubina”, uma “mulher de má reputação” e não permitia que ela assistisse a nenhuma reunião em que ele estivesse presente (SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 40).

Elisa foi ignorada: “En los registros oficiales del Gobierno no se hace mención a ella. Oficialmente, Elisa no existía. Ni siquiera en la columna de novedades de El Semanario se la menciona.” (SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 40). Se oficialmente Elisa não existiu significa que não foi assumida como esposa, nem mesmo após ser mãe dos sete filhos tidos com Solano, nem mesmo quando esteve ao lado dele durante a Guerra, sendo assim nunca foi formalmente a primeira dama.

O desprezo não partia somente da família Lopez, mas também da sociedade assuncena, especialmente das damas da elite que viam em Elisa uma adúltera e menosprezavam sua condição de estrangeira. Por outro lado, temia-se sua influência sobre as jovens moças, filhas das elites e a admiração que suscitou em um grupo de mulheres que se identificava com Elisa, eram mulheres das classes populares, em geral mães solteiras dedicadas a venda de produtos alimentícios. Essas mulheres conheciam a vulnerabilidade social e econômica, precisavam sustentar a si mesmas e elas começam a formar uma comitiva da Madame, a Madame Lynch, como também foi conhecida.

Até 1862, quando faleceu Carlos López, Elisa teria se mantido nas sombras

[...] ya que representaba todo lo contrario a lo que pretendían establecer en la sociedad paraguaya: era extranjera, era una mujer de estado civil dudoso en una sociedad católica y conservadora, que vivía en concubinato o, peor aún, como la “querida oficial”, y encima arribó con un hijo espurio en brazos. (SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 41)

Além da contradição de Elisa com o modelo de mulher estabelecido pela sociedade de Assunção havia também um choque cultural entre os costumes locais e os costumes de Elisa “Ella era la única que vivía con el corsé bien ajustado, medias de seda, botines y sombrillas, ofreciendo tertulias y hablando en francés con los extranjeros.” (SOTO VERA, FERRARO, 2020, p. 41), enquanto as mulheres locais andavam descalças, não usavam meias nem espartilhos, fumavam tabaco, bebiam mate em lugares públicos e deixavam que o sol bronzeasse suas peles.

Elisa procurou se adaptar aos costumes locais, mas também influenciou a sociedade com seus próprios modos e conhecimentos. Com a morte de Carlos López, Solano assumiu como presidente e Elisa passou a estar em uma posição que embora não lhe desse

nenhum poder político ou direito a opinar sobre a administração, influenciou a sociedade promovendo bailes e reuniões, compartilhou seus costumes europeus de vestimenta e comportamentos, na prática desempenhava o papel de primeira-dama mesmo que não pudesse usar o título oficialmente.

Ser publicamente a primeira-dama dependia da concretização do casamento entre Elisa e Solano. Sabe-se que Elisa Lynch fez um pedido de divórcio a Quatrefages, inclusive abrindo mão de qualquer bem que pudesse ter direito a fim de estar livre para assumir compromisso com Solano López. Ao que parece, Quatrefages aceitou o pedido, inclusive casou-se novamente. Então, se Elisa era uma mulher divorciada, com divórcio reconhecido pelo seu ex-marido, o que impedia Elisa de ser assumida como esposa legítima e primeira-dama do Estado?

Julgamos que permitir e naturalizar o divórcio poderia representar um perigo para a modelo patriarcal e sua estrutura de poder, inclusive à autoridade política, pois o divórcio concederia poder a parte mais “fraca”, possibilitando a ela se voltar contra a parte hegemônica, causando um desequilíbrio na relação, permitindo inclusive ao/à dominado/a tomar o lugar do dominante. Seria o que Bonald (1818), citado por Scott, denominou de “democracia doméstica” a qual deveria ser rejeitada a fim de que o lado mais fraco não voltasse contra o poder. E esta análise de Bonald não se restringe ao núcleo familiar, mas ele entendia que também se relaciona a democracia no campo político, portanto a democracia permitiria que o povo se rebelasse e abalasse as estruturas de poder.

Bonald faz uma analogia para estabelecer correspondência direta entre o divórcio e a democracia e retoma argumentos antigos: “a boa ordem familiar como fundamento da boa ordem do Estado” (SCOTT, 1995, p. 90). Para Scott o controle do Estado sobre as mulheres só faz sentido se pensarmos na construção e controle do poder. Desse modo, quando uma mulher é impedida de se casar,

restringindo-lhe com isso seu papel na política ou quando uma mulher é impedida de ser Sargenta ou soldada como modo de impor-lhe o espaço privado e as tarefas consideradas subalternas, podemos afirmar que existe ali um controle do poder dos grupos hegemônicos a fim de submeterem os demais aos seus domínios.

Mas, se há necessidade de controle e dominação entendemos que há resistência e luta. Elisa, apesar da conjuntura, não deixou de exercer sua influência. Sua beleza e inteligência não escaparam aos olhos de quem a viu ou conheceu, além do fato de falar francês e de ser letrada, já que grande parte das mulheres, mesmo as da elite, não possuíam educação formal. Logo, dialogava com diplomatas, comerciantes e demais estrangeiros, contribuindo para estabelecer importantes relações. Esses atributos certamente potencializavam o desdém das senhoras assuncenas, para as quais Elisa sempre seria uma adúltera.

De acordo com Barrie, Elisa teria tentado melhorar a sorte das mulheres paraguaias que no seu ver era mais miserável do que as das francesas, desse modo, instituiu uma organização semelhante à da imperatriz Eugénia de Montijo em Paris e trabalhou para conseguir fundos e bens para converter em educação para as mulheres guaranis. Houve muita crítica a essa iniciativa, que teve êxito até demais para os conservadores locais.

E no transcorrer da Guerra, Elisa conseguiu angariar uma pequena fortuna com doações que seriam revertidas para custear o conflito, muitas doações vieram justamente das damas que a odiavam, demonstrando sua habilidade como mediadora pela causa da nação. E, apesar de o autor Barrie mencionar que Elisa não interferiu nos assuntos bélicos, fontes indicam controvérsias, pois houve quem acusou Elisa de influenciar as decisões de Solano ou mesmo de nortear-lo. O militar Tenente Coronel Jorge Thompson, mencionou em seus registros a formação de um grupo de mulheres dispostas a pegar em armas e as mesmas teriam sido

apoiadas por Elisa que teria lhes fornecido vestimentas, lanças e gorras (THOMPSON, 1910). Constatamos várias menções a Elisa feitos por militares, como Thompson e Centurión (2005), indicando a presença dela ao lado de López em todo o transcorrer do conflito bélico, uma presença ativa onde ela dialogava com os militares e organizava eventos.

Por volta de 1868, nos últimos anos da Guerra, os periódicos começaram a escrever sobre a benfeitora e a mãe do Paraguai, a própria Elisa Lynch. Sua imagem se converteu em mãe que entrega seus filhos pela pátria, mulher consoladora, esposa altruísta, mulher obediente e heroína da Guerra.

Nesse sentido, analisamos o gênero enquanto um elemento que se constitui nas relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, e de acordo com Scott implica em quatro elementos inter-relacionados. Sendo o primeiro os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas, e com frequência contraditórias a exemplo de Eva e Maria na tradição cristã.

No caso de Elisa verificamos as representações simbólicas contraditórias evocadas em dois momentos com propósitos distintos. O primeiro, no contexto da sua chegada a Assunção, quando foi estigmatizada pela tradicional sociedade católica de concubina e prostituta, naquele momento ainda se vivia a paz e Solano López era provavelmente um dos partidos mais cobiçados pelas filhas da elite local, portanto havia uma necessidade de desqualificar a sujeita Elisa, pois ela tomava o lugar de outras moças e senhoras tidas como “distintas”. Além do mais, o perfil de Elisa feria a padrão de mulher e família que se propunha como modelo para a sociedade assuncena. Entretanto, em tempos de Guerra, quando houve a necessidade de animar a população a continuar apoiando o governo no conflito, seja lutando seja contribuindo com doações, Elisa Lynch passa a ser retratada pelos periódicos como a mãe generosa que entregou seu filho pela causa da nação.

A evocação de símbolos culturais contraditórios transformou Elisa de prostituta e interesseira em uma mãe generosa e mulher dedicada à causa da nação. Essas construções ou representações simbólicas visaram atender ao interesse da elite patriarcal, objetificando os seres em benefício de suas próprias vontades e desejos.

Os últimos anos de Elisa no Paraguai foram turbulentos, além do cenário desolador da Guerra e as fugas, Elisa sofreu perdas irreparáveis: três dos seus filhos morreram, Corina sua única filha nascida em 1856, faleceu com poucos meses de vida em decorrência de diarreia, Miguel nasceu e morreu durante a Guerra em 1866 e seu primogênito, carinhosamente chamado de Panchito, foi assassinado ao final do conflito junto do seu pai Solano. Panchito, mesmo contando apenas com quinze anos, havia se tornado coronel do exército e estava junto do seu pai e da sua mãe quando foram alcançados por um grupo do exército brasileiro em primeiro de março de 1870. Foi um desfecho trágico presenciado por Elisa que por pouco não caiu prisioneira, o fato de ser estrangeira a ajudou naquele momento.

Além das perdas sabe-se que Solano López, nos anos finais da Guerra, estava atormentado com a ideia de estar cercado por traidores, e esse fato fez com que tomasse medidas severas condenando a morte muitas pessoas com quem conviveram ao longo dos anos, foram militares, amigos e até mesmo familiares, instaurando um clima de contínua tensão.

Com a morte de Solano a Guerra estava findada e Elisa conseguiu que autorizassem seu retorno à Europa. Regressou com quatro dos seus filhos, mas apenas três chegaram à vida adulta: Enrique, nascido em 1858, Federico nascido em 1860 e Carlos nascido em 1861. Leopoldo que nasceu em 1862 tinha oito anos de idade quando o conflito terminou, mas estava muito doente e acabou falecendo pouco tempo depois de chegarem à Europa.

Na Europa, Elisa passou a disputar judicialmente o direito a seus bens em dinheiro, frutos de vendas de carregamentos de erva mate quando esteve no Paraguai. As vendas foram intermediadas pelo seu sócio de negócios o doutor William Stewart que trazia da Europa artigos de luxo para serem vendidos em Assunção. Os valores foram depositados na conta bancária de Stewart, no entanto este alegou não ter recebido dinheiro algum. Foi uma disputa judicial desgastante e por fim Elisa resolveu fazer um acordo.

Em 1875 Elisa, na companhia de seu filho Enrique, retornou ao Paraguai na esperança de reaver bens que acreditava possuir naquele país, terras que haviam sido compradas e bens que teria herdado de Solano López. Contudo o Paraguai se encontrava destruído pela Guerra e grande parte das elites culpabilizam Solano López por esse trágico resultado. Desse modo, Elisa e seu filho encontraram grande resistência e não foram recebidos pelas autoridades instauradas, havia inclusive um grupo de mulheres que desejava a expulsão de Elisa. E, sem qualquer sucesso no seu intento, restou retornar à Europa de mãos vazias. Elisa viveu na França até 1886, quando faleceu de câncer no estômago, mas durante o governo de Stroessner (1954 a 1989) seus restos mortais foram levados para o Paraguai, com a intenção de construir uma memória nacionalista, reavivando a imagem da mulher e mãe dedicada a causa nacional.

Considerações finais

Ao analisarmos as sujeitas Jovita Alves Feitosa e Elisa Alicia Lynch e os usos de suas imagens com propósitos diversos, construindo significados que ora atendem a um interesse e ora a outro, entendemos que as relações de gênero refletem uma relação de poder onde a elite patriarcal representa o poder hegemônico e usa dele para construir símbolos que visam garantir a sua posição. É dessa forma, que Jovita e Elisa adquirem variadas representações

que vão de um extremo ao outro, de heroína à prostituta, de concubina à esposa abnegada.

A representação da prostituta perseguiu tanto Elisa quanto Jovita, que em algum momento de suas vidas foram estigmatizadas como tal, mesmo que não houvessem provas para a acusação. Isso porque se trata de uma estratégia de desqualificação feminina, de deslegitimação de seus atos, suas vontades e de seus próprios seres. Assim, atribuir a Jovita e a Elisa a condição de prostitutas serve aos propósitos da sociedade patriarcal de neutralizar as sujeitas tornando sua reputação questionável e, por fim, desacreditar e subalternizar as sujeitas.

De outra parte, as representações simbólicas construídas culturalmente sobre o gênero, dentro da sociedade patriarcal determinam uma divisão binária fixa, não reconhecendo as identidades subjetivas. Scott aponta que conceitos normativos “expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam conter suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1995, p. 86). Portanto, entendemos que contribuem para criar uma oposição binária. Desse modo, podemos avaliar que as limitações impostas a Jovita e Elisa perpassaram por normas jurídicas e doutrinas religiosas que determinam os espaços dos homens e das mulheres e os papéis que cada um/uma deveria desempenhar.

Jovita foi impedida de ir à Guerra como soldada pois as normas do exército e da Guarda Nacional excluíam as mulheres de funções militares, logo foi determinado a Jovita papel do cuidado com os soldados e de suas necessidades. A contestação de Jovita às normas que lhe foram impostas nos indica que se tratava de afirmações normativas que tendem a categorizar homem e mulher sem dar espaço a representações diversas.

Enquanto isso, Elisa Lynch enfrentava as normas e tradições religiosas que determinavam que não tinha direito ao casamento com Solano López, conferindo-lhe uma condição de

subalternidade, de não reconhecimento oficial como esposa e primeira-dama, impedindo-lhe de assumir sua posição política que tinha direito. Em contrapartida, constatamos que seu ex-marido Xavier de Quatrefages casou-se novamente e que Solano López teve relacionamentos com outras mulheres, com as quais teve filhos, contudo nada disso causou a mesma repulsa sentida por Elisa quando chegou a Assunção carregando nos braços o filho de ambos.

Avançando na discussão que apresentamos a respeito do controle que o Estado exerce sobre as mulheres, verificamos, com base em Scott (1995, p. 92), os usos das representações do feminino e do masculino na construção e consolidação do poder, ficando evidente a associação da masculinidade e o “poderio nacional”. Sobretudo no contexto da Guerra, quando se sabe que esta é, em grande parte, legitimada por meio do “apelo explícito a virilidade” salientando o papel dos homens na defesa das mulheres e crianças e, do filho que deve servir a sua pátria. Desse modo, permitir destaque às mulheres, que se colocavam na mesma condição de direitos dos homens, abalava a relação estabelecida entre masculinidade e Estado.

Portanto, Jovita sendo admitida como soldada feria o poderio masculino e confrontava a própria legitimação da guerra pautada na virilidade. E numa instância maior, contrapor a oposição binária ou ameaçar qualquer um de seus aspectos representa uma ameaça a todo um sistema de poder.

Foi dito anteriormente que de acordo com Scott existem quatro elementos inter-relacionados que indicam que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, o primeiro diz respeito aos símbolos culturais de sentido contraditório. O segundo se refere às normas que determinam a divisão binária. O terceiro elemento constitutivo do gênero se refere ao desafio da nova pesquisa histórica que consiste em questionar a fixidez das

representações “em descobrir a natureza do debate ou repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero” (SCOTT, 1995 p. 87). E, o quarto aspecto é a identidade subjetiva. Investigando Jovita e Elisa relacionamos os quatro elementos acima às suas trajetórias de vida, marcadas pela contestação e resistência, portanto ponderamos que elas estavam não somente submetidas às pressões do patriarcalismo, mas também às relações de poder constitutivas do gênero.

Diante dessa constatação avaliamos que Elisa e Jovita, cada qual em seu contexto, representam formas de resistência e de luta contra as limitações que lhe foram impostas. Ambas possuíam as aptidões necessárias para assumirem os papéis e funções que se propunham. Elisa, com formação formal, domínio da língua francesa e conhecedora dos costumes europeus, sabia da sua capacidade para desempenhar o papel de primeira-dama. E, Jovita, antes mesmo de se alistar, já possuía alguma habilidade no manuseio de armas, era dedicada nos treinamentos e tinha a coragem necessária para ir ao front. Desse modo, mesmo diante das barreiras impostas pelos defensores dos padrões morais e das normas jurídicas Elisa e Jovita não se subverteram. Elisa se manteve ao lado de López e desempenhou importante papel nas relações sociais e diplomáticas do seu governo. Jovita contestou as normas e mesmo que não tenha podido continuar como soldada, entendemos que o fato de ela ter se negado a seguir as tropas na condição de cuidadora é uma prova de resistência à sua subalternização.

Por fim a investigação a respeito de Elisa e Jovita nos move em direção ao Ensino de História, pois acreditamos na importância de aproximar os/as estudantes das histórias das sujeitas femininas, das sujeitas invisibilizadas, das suas lutas e experiências vividas. Essa abordagem em sala de aula possibilita ao/à estudante compreender a diversidade dos/as sujeitos/as históricos/as e a perceber a si

próprio/a enquanto sujeito/sujeita. Além de propiciar uma reflexão acerca do tempo presente, das nossas próprias lutas e as barreiras que necessitamos transpor.

Bibliografia

ARAÚJO, Johny Santana de. A guerra do Paraguai e a construção da imagem de uma voluntária da pátria: o caso Jovita Alves Feitosa (1865-1867). *História y Memoria*, N.º 25. Ano 2022, pp. 103 – 137. <https://doi.org/10.19053/20275137.n25.2022.12835>

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 167-191.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *A expansão do Brasil e a formação dos Estados na Bacia do Prata: Argentina, Uruguai e Paraguai (Da colonização à Guerra da Triplíce Aliança)*. 4ª ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BARRIE, Borja Loma. *Mujer Apestada: Madame Lynch, el Mariscal López y la Guerra del Paraguay*. © BORJA LOMA BARRIE, 2015. Livro eletrônico. (Mujeres Protagonistas n.º 8)

BETHELL, Leslie. A Guerra do Paraguai: história e historiografia, in: MAGALHÃES MARQUES, Maria Eduarda Castro (coord.). *A Guerra do Paraguai: 130 anos depois*. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

CABALLERO CAMPOS, Herib. *El país ocupado*. Tomo 16. Colección 150 años da Guerra Grande. Paraguay: El Lector, 2013.

CAPDEVILA, Luc. *Uma guerra total: Paraguay, 1864-1870: ensayo de historia del tempo presente*. 1. ed. Buenos Aires: SB, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Jovita Alves Feitosa: Voluntária da pátria, Voluntária da morte*. São Paulo, Chão Editoria, 2019.

CENTURIÓN, Juan Cisóstomo. *MEMORIAS: o Reminiscencias Históricas sobre la Guerra del Paraguay*. Edición digital de la Biblioteca Virtual del Paraguay basado en la edición 1944. Asunción Paraguay, Editorial Guaranía, 2005. Disponível em: <http://fortalezas.org/midias/archivos/2619.pdf>.

DOCKHORN, Vera Lúcia Nowotny; SQUINELO, Ana Paula. *Aulas-oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso*. Volume 1. 1ª ed. Cuiabá-MT: Paruna Editora, 2024. E-Book. (Coleção Lume)

DORATIOTO, Francisco, *Maldita Guerra: Nova história da Guerra do Paraguai*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DOURADO, Maria Tereza. *Mulheres comuns, senhoras respeitáveis: A presença feminina na Guerra do Paraguai*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, Mato Grosso do Sul, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000145.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-241.

MATOS, Kelma. *Jovita Feitosa*. 1ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2016. Livro eletrônico. (Coleção Terra Bárbara Premium)

PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. História, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

RODRÍGUES ALCALÁ, Guido (coord.). *Residentas, destinadas y traidoras: testimonio de mujeres de la Triple Alianza*. Asunción-Paraguay: Servi Libro, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez., 1995. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA FILHO, Alberto Luís Araújo; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. "A Paternidade no Centro pela Busca de Outras Masculinidades entre Grupos de Homens". *Campos – Revista de Antropologia*, v. 25, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/87792>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOTO VERA, Anahí; FERRARO, Paola. *Elisa Alicia Lynch: La madame em su contexto*. Asunción: Grupo Editorial Atlas, 2020. Livro eletrônico. (Colección protagonistas de la Guerra Guasu)

THOMPSON, Jorge. *La Guerra del Paraguay*. Traducida al español por Diego Lewis y Angel Estrada. Tomo Primeiro. Segunda edición, anotada e aumentada. Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cia, Buenos Aires, 1910. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/09/Jorge_Thompson_-_La_Guerra_del_Paraguay.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

Traços biográficos da heroína brasileira Jovita Alves Feitosa – ex-sargento do 2.º corpo de voluntários do Piauí, natural do Ceará. Por Um Fluminense. Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial de Brito & Irmão, 1865. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Tra%C3%A7os_Biographicos_da_Heroína_Brasileira_Jovita_Alves_Feitosa. Acessado em: 16 jul. 2025.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araujo. Gênero, sexo, sexualidades – Categorias do debate contemporâneo. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 16, 2015. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16.482>. Acesso em: 16 jul. 2025.

Sobre as/os autoras/res

Ana Carolina Eiras Coelho Soares é Professora Efetiva do PPGH/UFG e Professora Associada da Faculdade de História da UFG. Pesquisadora PQ/CNPq. Doutora em História (UERJ), realizou pós-doc em Antropologia no PPGAS/UNB (2015-2017) e em História na UFES (2020-2022). Atualmente, coordena os grupos: GEPEG-FH/UFG-CNPq e GT Mulheres Cientistas e Maternidades Plurais/UFG-CNPq. Premiada em 2021 com a Cátedra Estudos Brasileiros – Estudos de Gênero pelo programa internacional Fulbright na UMass/Amherst. É colunista das *Crônicas de Mãe – Revista Cláudia Online*. Feminista, Mãe, Poeta, Escritora, Dançarina de dança árabe, Miss e Plantadora de Árvores. Esteve de licença-maternidade em 2011 e em 2017/2018. Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2008), mestrado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003), doutorado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). Tem experiência na área de História, com ênfase em estudos sobre a imprensa, literatura, feminismos e sexualidades, atuando principalmente nos seguintes temas: história cultural, gênero, mulheres, violência, literatura, sexualidades, séculos XIX e XX, José de Alencar e Brasil. É escritora de livros de poesias, infanto-juvenil premiado, contos e livros acadêmicos. É autora de diversos artigos acadêmicos, capítulos de livros, livros de poemas, livro infanto-juvenil e participação em coletâneas de poemas e contos e os livros: “Moça Educada, Mulher Civilizada e Esposa Feliz: História e Relações de Gênero em José de Alencar” (EDUSC, 2012), “Amar é o verbo que rima com Paz” (Metanóia, 2015); História das Mulheres e das Relações de Gênero no Centro-Oeste (orgs.) (Life, 2020) e “Maternidades Plurais (orgs.) (Bindi, 2020)”, “História das Mulheres, Relações de Gênero e Sexualidades em Goiás (Paco, 2021)” e “Receitas de (in) felicidade e pedagogias dos sentimentos: lições de comportamento no Brasil do início do século XX” (CEGRAF/UFG, 2022). E-mail: acecs@ufg.br

Ana Maria Marques é Professora do Departamento de História, do Programa de Pós-graduação em História e do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: anamariamarques.ufmt@gmail.com

Ana Paula Squinelo é Professora Titular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Brasil) e no Programa de Mestrado e de Doutorado Profissional em Ensino de História (UFMT) e no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Estudos Culturais (UFMS). Realizou estágio Pós-Doutoral em Ciências da Educação (UMinho/Portugal) e em Humanidades (Universidade Nova de Lisboa/Portugal). Fez o Doutorado em História Social (USP/Brasil). Líder do Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História: Diálogos em Trânsito (CNPq/HEH). Integra a ÑANDE – Rede de pesquisadoras e pesquisadores sobre o Paraguai e é Associada Correspondente do Comitê Paraguayo de Ciencias Históricas (CPCH). Autora dos livros *A Guerra do Paraguai, essa desconhecida... Ensino, memória e história de um conflito secular* (2002), *A Guerra do Paraguai – ontem e hoje: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul -1868-2003* (2015) e *Mulheres e a(s) independência(s) do Brasil: uma proposta de Aulas-Oficina para o Ensino de História* (2024). Coautora do livro *Aulas-Oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso* (2024) e Coorganizadora e coautora da *Coletânea 150 anos após – a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai – 3 volumes* (2016 e 2019).

E-mail: ana.squinelo@ufms.br

Aurélio Inácio Faria é doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal de Goiás (ProfHistória/UFG). Mestre em Ensino de História (ProfHistória/UFG). Professor da rede estadual de ensino de Goiás. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História, rap indígena, decolonialidade, com ênfase em música e imagens no Ensino de História.

E-mail: inacioiub@gmail.com

Dejenana Keila Oliveira Campos é Professora do IFMT – Campus Ocayde Jorge da Silva, Doutora em História (PPGHIS/UFMT).

E-mail: dejenana.campos@ifmt.edu.br.

Gustavo Gabriel da Silva de Castro é doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso (PROFHIS/UFMT). Mestre em Ensino de História (PROFHIS/UFMT). Professor da rede estadual de Mato

Grosso. Pesquisa sobre o Ensino de História em torno da questão de gênero, envolvendo diferentes grupos minorizados como a comunidade LGBTQIAPN+ e as mulheres, com enfoque na ausência da abordagem desses grupos nos livros didáticos da educação básica.

E-mail: guastro18@edu.mt.gov.br

Leandro Garcia Costa é doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal de Goiás (ProfHistória/UFG). Mestre em Ensino de História (ProfHistória/UFG). Professor da rede estadual de ensino de Goiás. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História, história das doenças, pobreza alimentar e fome no Brasil, com ênfase nas representações das epidemias em livros didáticos. E-mail: leandrogarcia@discente.ufg.br.

Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso; Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de História no Instituto Federal de Mato Grosso Campus Cuiabá. Desenvolve pesquisas sobre os feminismos negros, diáspora africana no Brasil, história e tradições quilombolas em Mato Grosso, representações sobre Tereza de Benguela. Email: manuela.arruda.santos@gmail.com.

Rosângela Santos Romano é doutoranda em Ensino de História pela Universidade Estadual de Maringá-PR (ProfHistória/UEM). Mestra em Ensino de História (ProfHistória/UEM). Professora da rede municipal de ensino de Lucélia e em escola particular de Adamantina- SP. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História, relacionadas com o letramento para práticas antirracistas nas escolas, oficinas para docentes e discentes. E-mail: rosangela_romano@icloud.com.

Thamires Pâmela Filgueiras Santos é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS/ProfHistória) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS/ProfHistória) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Graduada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO. E-mail: thamiresfilgueiras@gmail.com.

Valeska Bassi de Souza é doutora em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGHIS/UFMT) e mestra em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGHIS/UFMT). É professora no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História,

gênero, feminismos e relações de poder, com ênfase nas representações de gênero em torno do casamento e do desquite.

E-mail: valeska.bassis@gmail.com.

Vera Lúcia Nowotny Dockhorn é doutoranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – UFMT. Mestre em Ensino de História – ProfHistória – UFMT. Coautora do livro *Aulas-Oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso* (2024). Atua como professora de História da educação básica do Estado de Mato Grosso e integra o Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História: Diálogos em Trânsito (HEH/UFMS/CNPQ). Sua área de pesquisa concentra-se no Ensino de História, na Guerra do Paraguai/Guerra Guasu nos manuais didáticos, suas imagens e ensino. E-mail: veralcia.nowotny@gmail.com

Esta obra nasce da inquietação e da necessidade de compreender o papel da educação e do ensino de História como campos de resistência e reconstrução simbólica, capazes de desafiar os discursos normativos e propor práticas pedagógicas que afirmem a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças. O conjunto de ensaios aqui reunidos foram produzidos no âmbito da disciplina “Seminário Temático – Ensino de História e Relações de Gênero”, cursada no primeiro semestre de 2025 no Programa de Doutorado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, sob a condução das professoras doutoras Ana Maria Marques e Ana Carolina Eiras Coelho Soares. Esses textos representam, além de um exercício de reflexão acadêmica, uma proposta de intervenção crítica no ensino de História, ao considerar o gênero como categoria central de análise e como perspectiva ético-política para transformar as práticas escolares.



PROFHISTÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

parana

ISBN 978-658510669-6



9

786585

106696